

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente.

São Paulo

2021

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

São Paulo

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S237t	Santos, Jussileide Barbosa dos, 1979- As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica: um olhar da prática docente / Jussileide Barbosa dos Santos. - São Paulo, 2021. 316 f.: il. color. + anexo Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Educação Básica. 2. Ensino - Currículos. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Feminismo e Educação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707.1
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Dissertação aprovada em: __13__ / __12__ / __2021

Banca Examinadora

Prof. Dr.: João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes da Unesp - Orientador

Prof. Dr.: Pio de Sousa Santana
Instituto de Artes da Unesp

Prof. Dra.: Valéria Peixoto de Alencar
Museu da Cidade de São Paulo

São Paulo, 13 de dezembro de 2021.

Dedico este trabalho a minha irmã, Anicleide Barbosa dos Santos (em memória), por todo seu incentivo e palavras de apoio que jamais esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço às forças divinas que me protegem, dão fé, saúde, coragem e persistência para continuar na caminhada da vida.

Aos meus ancestrais, em especial a minha bisavó paterna Benícia, minha avó paterna Francisca e minha irmã Any. Lembrei-me de vocês inúmeras vezes na minha escrita.

Aos meus pais, principalmente minha mãe, que sempre incentivou em seus filhos o hábito de estudar.

A minha filha linda, Júlia, que compreendeu que eu precisava de mais tempo para estudar e escrever; e ao meu namorado pelo grande apoio.

Aos docentes entrevistados na pesquisa de campo.

A minha irmã Juscilene.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pela compreensão, ensinamentos, carinho e ajuda em momentos difíceis que atravessei, não me deixando desanimar nem desistir.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa de Políticas Curriculares em Arte (GPPCArte), em especial a Adriana Uemori, Roberta Luz e Cassio Almeida, pelo auxílio que, por diversas vezes, solicitei.

Aos professores da banca, Pio Santana e Valéria Alencar, pelos ensinamentos ofertados no exame de qualificação e por terem carinhosamente aceitado o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

À amiga Ana Paula Lima pelo *abstract*.

Aos meus grandes amigos, Deise de Brito e Evandro Henriett, meus maiores apoiadores.

À Lucimar Santana, pela revisão desta dissertação.

Saúde, Fé e Axé para todos vocês!

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque se está confrontando poder.

Djamila Ribeiro (Lugar de Fala. 2020, p.79)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado acadêmico propõe-se a investigar a teoria decolonial dentro do pensamento étnico-racial e feminista, priorizando o protagonismo de mulheres negras. Inicialmente é pontuado um breve relato sobre as teorias curriculares para, posteriormente, adentrar nas abordagens referentes a raça, etnia e gênero, finalizando com um sucinto histórico sobre a Arte-Educação. Na pesquisa de campo foram entrevistados, através do método não-diretivo de entrevista e de modo virtual, docentes da rede pública e privada de ensino, com atuação nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, que utilizavam as linguagens da Arte para desenvolver os temas decoloniais, referentes a questões étnico-raciais e de gênero, em suas práticas na sala de aula na Educação Básica. O referencial teórico da pesquisa versa sobre as teorias curriculares, a teoria decolonial e a história do ensino da Arte, buscando qualificar e contextualizar a dissertação. Espera-se demonstrar a possibilidade de inclusão desses temas em sala de aula, para que outros educadores sejam encorajados com estes exemplos e possam desenvolver, nas suas práticas, um ensino mais democrático, inclusivo, descolonizador e crítico.

Palavras-chave: Arte. Arte-Educação. Docentes. Educação Básica. Etnia. Gênero. Raça. Teoria decolonial. Teorias curriculares.

ABSTRACT

This academic master degree research aims to investigate the decolonial theory within ethnic-racial and feminist thought, prioritizing the black women protagonism. Initially, a brief report on curricular theories is punctuated, in order to later enter into the approaches related to race, ethnicity and gender, ending with a brief history on Art-Education. In the field research, teachers from the public and private school systems, working in the states of Bahia, Rio de Janeiro and São Paulo, who used the languages of art to develop the decolonial themes related to ethnic-racial and gender issues in their practices in the Basic Education classroom, were virtual interviewed using the nondirective method. The research theoretical framework deals with curriculum theories, decolonial theory and the history of art education, seeking to qualify and contextualize the dissertation. It is expected to demonstrate the possibility of including these themes in the classroom, so that other educators encouraged by these examples can develop in their practices a more democratic, inclusive, decolonizing and critical teaching.

Keywords: Art. Art-Education, Basic Education. Curriculum Theories. Decolonial Theory. Ethnicity. Gender. Race. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Tirinha da Mafalda	27
Figura 2- Proporção de deputados federais eleitos em 2018	117
Figura 3- Orçamento de campanha para deputado federal em 2018	118
Figura 4- Registro Geral na década de 1960	118
Figura 5- Pessoas ocupadas em cargos gerenciais por faixa de rendimento em 2018	120
Figura 6- Taxa de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, número de crianças trabalhando e taxa de desocupação	121
Figura 7- A desigualdade de gênero no Brasil em 2016	137
Figura 8- Nível de instrução da população, entre 25 e 44 anos, em 2016	137
Figura 9- Nível de instrução da população com mais de 45 anos, em 2016	138
Figura 10- Bolo Nega Maluca	154
Figura 11- Bolo Nega Maluca	154
Figura 12- Fantasia de Nega Maluca	154
Figura 13- Mulheres negras como “Globeleza”	154
Figura 14- Proposta Triangular.....	181
Figura 15- Série Bastidores, 1997. Rosana Paulino.....	190

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Minha bisavó Benícia Santos.....	13
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resumo das Teorias Tradicionais Curriculares	47
Tabela 2- Resumo dos autores pertencentes a Teoria Crítica do Currículo.....	66
Tabela 3- Resumo das Teorias Pós-Críticas	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
1. AS TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.	
UM BREVE RELATO	27
1.1 Mobilidade Social no Brasil	27
1.2 O surgimento das teorias sobre currículo	41
1.3 As Teorias Curriculares Tradicionais	43
1.3.1 Tabela 1. Resumo das Teorias Tradicionais	47
1.4 As Teorias Críticas do currículo	48
1.4.1 Louis Althusser	49
1.4.2 Samuel Bowles e Hebert Gintis	51
1.4.3 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	53
1.4.4 Michael Apple	58
1.4.5 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido	60
1.4.6 Henry Giroux: currículo como ato de resistência.....	64
1.4.7 Tabela 2. Resumo dos autores pertencentes a Teoria Crítica do Currículo ..	66
1.5 As Teorias Pós-Críticas curriculares. Por um pós-curriculum	67
1.5.1 As Teorias Pós-Coloniais	69
1.5.2 A desconstrução da narrativa colonial através dos Estudos Culturais	73
1.5.3 Tabela 3. Resumo das Teorias Pós-Críticas	78
CAPÍTULO 2	
2. A DECOLONIALIDADE E OS ESTUDOS DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS ...	80
2.1 Estudos Subalternos	83
2.2 Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)	85
2.2.1 Colonialidade do poder	88
2.2.2 A colonialidade do saber	96
2.2.3 A colonialidade do ser e as questões étnico-raciais	100
2.2.4 Colonialidade e gênero	122
2.3 Por uma Educação Antirracista e Feminista	139
2.4 A Arte-Educação no Brasil	161
2.4.1 Breve relato das concepções pedagógicas inseridas na Arte-Educação	161
2.4.2 A Escola Tradicional	164
2.4.3 A Pedagogia Nova	165
2.4.4 Escolinha de Arte do Brasil, Movimento Escolinhas de Arte e Curso Intensivo de Artes na Educação	166
2.4.5 Pedagogia Tecnicista	169
2.4.6 Pedagogia Libertadora	170
2.4.7 A Lei 5.692/71	171
2.4.8 Escola Crítico-Social dos Conteúdos	173
2.4.9 Anos 1980 - A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.....	174
2.4.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96)	181
2.4.11 Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	182
2.5 BNCC- Base Nacional Comum Curricular	184

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	202
A- Roteiro de perguntas	202
B- Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	203
C- Transcrição Entrevista docente A	205
D- Transcrição Entrevista docente B	212
E- Transcrição Entrevista docente C	224
F- Transcrição Entrevista docente D	230
G- Transcrição Entrevista docente E	235
H- Transcrição Entrevista docente F	246
I- Transcrição Entrevista docente G	252
J- Transcrição Entrevista docente H	260
K- Transcrição Entrevista docentes I e J	277
L- Transcrição Entrevista docente K	291
ANEXOS	301
A- Aprovação pelo Conselho de Ética (Unesp/ Bauru).....	301
B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente A	305
C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente B	306
D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente C	307
E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente D	308
F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente E	309
G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente F	310
H- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente G	311
I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente H	312
J- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente I	313
K- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente J	314
L- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente K	315

INTRODUÇÃO

Fotografia 1: Minha bisavó Benicia Santos.



Fonte: Arquivo familiar.

Quero iniciar a introdução deste trabalho com a foto de minha bisavó, Benicia Santos, uma mulher que vi poucas vezes na infância e que, por força da ancestralidade, me vi tomada pelo desejo de pesquisar sua história de vida, mas impedida para tal ação.

Desta senhora, que viveu 104 anos, não havia nenhum documento, somente essa foto. Quem era essa mulher? Segundo sua filha Francisca, era uma escrava alforriada, com uma vida longa que lhe permitiu ver e correr de medo de Lampião? O que é mito ou verdade? Não sei.

Sei sinceramente que ela e tantas outras tiveram seus registros apagados da história, nada consta em cartório, tampouco seus documentos foram guardados pela família. Não sei de que lugar da África ela veio, nem seu

verdadeiro nome. Minha avó contava histórias sobre quando era pequena, contudo, na minha infância, a única recordação que eu tinha era de suas falas sobre sua mãe ter sido escrava.

O presente projeto, intitulado “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica: Um olhar da prática docente”, nasceu da necessidade de homenagear a memória de duas grandes mulheres da minha família, uma que foi escrava alforriada; e outra que era uma cigana. Essas mulheres não estavam presentes nas narrativas sobre as histórias de vida da família. Suas origens foram negligenciadas pelo preconceito de raça e, também, de gênero.

Minha bisavó materna foi uma cigana, que resolveu desafiar os costumes da tradição da sua comunidade - uma vez que já estava “prometida” a um pretendente e fugiu com outro rapaz. Entretanto, sua vida – depois da fuga – foi marcada por muitas situações constrangedoras. Os familiares do novo marido viam-na como uma “ladra”, aquela que sempre furtava algum objeto na casa onde frequentava ou visitava. Quando ela chegava, os familiares guardavam os pertences “de valor”. Essa visão marginalizada permanece na sociedade atual, para a qual o povo cigano tem a fama de matadores, ladrões e cruéis.

Meu ensino fundamental foi concluído em escolas particulares da periferia de Salvador, com o auxílio de bolsa de estudos a partir da antiga 8ª série. Fiz cursinho pré-vestibular, na Pastoral Afro do bairro onde morava, um dos mais violentos da cidade, infelizmente. Depois de duas tentativas, consegui ingressar na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2002, com boa colocação, no curso de Licenciatura em Teatro, contudo sem aprovação dos meus pais que não queriam “artista” na família. Na época eu nem comentei que além de artista eu seria professora, poupei-os, a princípio.

Comecei a lecionar na Educação não formal, em uma ONG no subúrbio de Salvador chamada CAC - Centro de Artes e Cultura Deraldo Lima, em 2004. Também atuei como Arte-educadora em 2006, na Associação dos Moradores de Sussuarana, bairro onde morei, lecionando aulas de Arte teatral para crianças e jovens. Por dois anos consecutivos, 2005 e 2006, participei da Atividade Curricular em Comunidade de Teatro-Educação da UFBA, uma espécie de

trabalho em campo, em que estudantes e monitores dessa disciplina ministravam aulas de dança, música e teatro. Fazíamos também este trabalho numa comunidade da Chapada Diamantina, na cidade de Palmeiras. Trabalhei por um ano pela Secretaria da Cultura e Turismo, em 2007, através da Fundação Cultural do Estado da Bahia, onde ministrava aulas de jogos teatrais. Também atuei como Arte-educadora no Projeto Agente Jovem pela prefeitura municipal de Lauro de Freitas, em 2006. Meu último trabalho em Salvador, antes de vir para o Sudeste, foi como professora de Arte, em regime de contrato temporário, no Colégio Estadual São Daniel Comboni (2008/2009), instituição precocemente fechada, devido ao alto índice de criminalidade dentro da escola. Paralelamente a esses trabalhos, como docente, atuei em espetáculos infantis, teatro de rua, teatro de bonecos, teatro escola, teatro empresa, em eventos como a palhaça Paçoca, distribuindo panfletos em sinaleiras, enfim, fiz muitas coisas. Ainda na Bahia fiz o Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, em 2007, e Análise de Espetáculos Teatrais (Teoria e Prática), em 2008, ambos pela UFBA, como cursos de extensão universitária. Fiz outros cursos de curta duração e oficinas, na sua maioria dedicados ao estudo da Arte teatral.

Vindo para São Paulo, em 2009, trabalhei alguns meses como *office-girl* numa empresa de turismo, localizada à Avenida Paulista. De 2010 até início de 2014, trabalhei como operadora de telemarketing numa empresa de assistência jurídica localizada na mesma avenida. Desde 2014, sou professora efetiva de Arte na Secretaria de Educação do município Estância Hidromineral de Poá. Também fui professora efetiva de Arte, pela Secretaria de Educação da cidade de Suzano e na Secretaria de Educação do Governo Estadual de São Paulo, cargos já exonerados.

Fiz os cursos de Introdução a Dublagem, em 2010, e Sonoplastia - setor Locução, em 2011, pelo Senac. Terminei uma segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia, no CIFE - Centro Institucional de Formação Educacional, em 2016. Também fiz um curso de Teatro Musical, pela empresa 4fun, em 2017. Por dois anos (2015 e 2016) fiz duas disciplinas como aluna especial no Instituto de Arte da Unesp, Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências Humanas e Tópicos Especiais: Política Educacional e Ensino da Arte na Educação Básica,

com o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, meu orientador. Fui reprovada duas vezes no processo de seleção do mestrado, uma vez devido a nota não satisfatória na prova teórica e outra fiquei em primeiro lugar na lista de espera. Finalmente fui aprovada em 2019 e estou seguindo minha trajetória acadêmica com orgulho e dedicação.

O tema da minha pesquisa dialoga com minha trajetória de vida, uma nordestina, filha de pai negro motorista e uma mãe “sacoleira”. Como muitos nordestinos, resolvi tentar uma vida melhor no Sudeste, mas o mundo não é um “mar de rosas”. O Sudeste é muito colonizador em relação ao Nordeste, contudo estou colhendo bons frutos na “terra da garoa”.

Inicialmente iria pesquisar a Arte teatral contida em livros, apostilas e materiais didáticos de diversas editoras brasileiras, mas o tema não instigava muitas leituras, nem propiciava muitas análises, tendo em vista que a maioria dos livros, sistemas apostilados e materiais didáticos nada ou pouco abordavam sobre a linguagem teatral. A mudança de tema ocorreu em setembro de 2020, tardia, mas extremamente necessária, propiciando deslocamento por tema mais atual, com mais referências teóricas que alicerçassem a pesquisa.

Em contato com os estudos pós-coloniais, onde o contexto histórico não é mais visto somente do lado de quem explora, mas também de quem é explorado, descortina-se um universo de pessoas que não estão evidenciadas na história das nações, nem na vida das pessoas, no cotidiano, nas escolas, na cultura; enfim, em diversos lugares. Eles fizeram parte da história do Brasil e do mundo, com seu trabalho, cultura e conhecimento, mas ficaram à margem, invisibilizados.

A não história das minhas bisavós me fez decidir o tema da minha pesquisa: a decolonialidade na perspectiva de gênero, etnia e raça. Essa ausência de narrativa plural me motivou, as situações de vida pelas quais passei e o relato na minha pesquisa foram basilares para minha decisão. Quem conta a história do mundo? Quem são esses sujeitos? Por que poucos detêm o poder e o dinheiro, e a maioria da população está na classe pobre e trabalhadora? Por que tantas desigualdades sociais? Por que tanta fome, violência, corrupção, desemprego, mortes? Porém reforço que a minha pesquisa não é um relato

sobre a história de vida das minhas bisavós, a narrativa da vida delas e de outros familiares me impulsionou na escolha do tema.

Por que existe uma história única sobre diversas coisas nesta vida? Na escola eu aprendi que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, mas como isso foi possível se aqui já estavam as populações indígenas? Eu queria saber como os indígenas chegaram aqui, mas a história dos invasores prevalecia. Eles contavam e controlavam a história. Em casa me foi ensinado que Deus criou o mundo, e que o povo escolhido por Deus eram os hebreus, que Deus criou o mundo em sete dias e depois descansou. Como acreditar nesse Deus, se ele tem um povo escolhido, e eu não sou hebreia? Se ele é um deus, por que descansou? Eva tentou Adão a comer a fruta proibida e, com isso, conhecemos um mundo real e sofremos. Adão comeu a fruta, porque quis, por que a culpa é sempre da mulher? A história única sobre as coisas e as pessoas leva-nos a um olhar preconceituoso, deformado. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”¹. E se dessem o direito à existência aos indígenas e aos africanos escravizados? Como seria o Brasil sem o genocídio indígena, sem a escravidão das populações vindas da África? Como seria se o nosso país não passasse por um processo tão violento de exploração de mão de obra dessas pessoas? Ou, como seria essa nação, se rompesse totalmente com o pensamento do colonizador? Eis o perigo da história única. Adichie (2019, p. 22-3) adverte que

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso, quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.

Só aprendemos uma história, a de quem dominou, explorou, escravizou e dizimou vidas. Aprendemos a aceitar a desigualdade racial, social e de gênero como coisa posta, predeterminada. Passamos de sujeitos a objetos. Nossas identidades foram escamoteadas. Precisamos ser contadores de histórias,

¹ ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 22.

recontar histórias daqueles que tiveram suas vivências apagadas ou deturpadas. Com isso surgem novas escritas, visões de mundo, novas histórias, porque o período colonial encerrou-se historicamente, enquanto o pensamento colonizador ocidental permanece. A decolonialidade emerge como movimento de recontar histórias e dar visibilidade a outras experiências e vivências que não vindas do pensamento eurocêntrico. Afinal, somos latinos, mas não conhecemos a América Latina. O perigo da história única é que ela cria estereótipos, “rouba a dignidade das pessoas” e “torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”. (ADICHIE, 2019, p. 26-7). A história única segrega, divide e nos torna diferentes como seres humanos, privilegiando um grupo de pessoas em detrimento de outras. A história de Benícia Santos e inúmeras outras foram abortadas, e histórias importam.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

A pregação da predestinação em que uns indivíduos nascem para a pobreza, outros para a riqueza, ou o discurso da meritocracia, que diz que não há escolhidos, e sim merecedores, não encontra espaço na perspectiva decolonial. O mundo ocidental tem construção histórica e social, pautada na segregação étnico-racial e de gênero. A exploração nas Américas trouxe um colonialismo inédito que deixou resquícios na contemporaneidade. Não é só revisar a história, mas decolonizá-la². A mudança é possível, como na visão assertiva de Paulo Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.³

² Segundo Luciana Ballestrin, a expressão decolonização foi sugestão da autora, Catherine Walsh, utilizada para distinguir o projeto decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização. Opto pelo termo decolonial, tendo em vista que a decolonialidade não visa unicamente a revisar a história mundial, mas, sim, descolonizá-la e estabelecer um sistema mundo contrário daquele forjado pelo Ocidente.

³ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.46.

O mundo social não foi desenhado por forças sobrenaturais, ele foi construído por forças humanas. A ideia que temos de sociedade foi desenvolvida por nações poderosas. A unilateralidade da formação da nossa identidade social, cultural, religiosa, filosófica, política, estética e educacional que nos estagnou a um único pensamento de mundo, a uma história única.

No que tange a educação no Brasil, e comumente estudando as teorias curriculares em um viés crítico, percebemos o quanto a Educação Formal é colonizadora, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seja nos livros didáticos, na divisão administrativa, nos currículos oficiais e não-oficiais, nas políticas públicas voltadas a educação, o que vemos é um cenário com muitas propostas alienantes para o educando. Este tem dificuldade em conhecer a si mesmo, não entende as engendragens que formatam o mundo capitalista, globalizado e neoliberal que define padrões, visões-de-mundo, normas, leis, estatutos, relações sociais, econômicas e culturais, estabelecendo um modo de viver e ser neste mundo tido, como dado e imposto.

Para viabilizar e perpetuar os valores do colonizador na nossa sociedade, a educação, através do currículo, passou a ser uma ferramenta imprescindível, desde os ensinamentos da época dos Jesuítas, num processo para escamotear a crença desses povos até os dias atuais. O currículo não é apenas um documento oficial de um determinado município ou Estado, ele se expressa das mais distintas formas, seja intrínseco através dos conteúdos dos materiais e livros didáticos propagando os ideais dos povos ocidentais colonizadores, seja através dos meios midiáticos, da ciência, da política e outros canais que são utilizados para “educar” a população nos moldes neoliberais. O currículo não é algo solto, desvinculado. Ele não se restringe somente à educação, ele recebe a influência ou influencia os mais diversos espaços sociais, inclusive de forma prolongada, pois os indivíduos passam boa parte da sua vida no ambiente escolar.

Como pontua Silva⁴

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se

⁴ SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.15.

aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

O currículo tem seu componente ideológico, uma vez que é arquitetado para um público, com finalidades bem estabelecidas, contendo um propósito, que pode se apresentar de forma mais explícita, ou não, para os envolvidos no processo educacional. Ele é feito para “modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2019, p.15). Embora não seja a sua função, o currículo pode alienar em vez de educar criticamente as pessoas, pois – ao inserir o componente ideológico – transforma a visão de mundo de muitos indivíduos. A Educação transforma, mas para quê, para quem e como? Por que o currículo não traz avanços na sociedade como um todo? A Educação pode realmente acabar com a desigualdade social do país?

JUSTIFICATIVA

Optei pelo estudo sobre pós-curriculum, numa perspectiva decolonial, trazendo o viés de gênero e étnico-racial porque percebi, nas minhas leituras e através das minhas vivências, que a Educação pode contribuir para modificar cenários, servindo como espaço de debate identitário e transformações de vida, embora não tenha o poder único de extinguir as mazelas sociais. Ainda assim, ações individuais de muitos educadores servem para mudanças significativas, mesmo num microespaço, que é a sala de aula.

A pesquisa pretende demonstrar as teorias pós-críticas do curriculum na Educação Básica, que alongaram mais seu espectro analítico, não se limitando a um determinismo de reprodução social, como visto nas teorias tradicionais curriculares. Além de falar dos tipos de currículos e da decolonialidade, abordo a perspectiva de etnia, raça e gênero, que são os três quesitos mais tratados na teoria decolonial. Mesmo diante do tema gênero, faço um recorte racial, abordando a realidade histórica de mulheres negras. Esses temas muitas vezes não são discutidos em sala de aula, vistos por muitas pessoas como polêmicos, o que causa desconforto em muitos docentes. Estes se sentem acuados ou

amedrontados, principalmente no cenário político atual, em que – ao abordar essas questões – os educadores podem sofrer todos os tipos de represálias, podendo ser acusados de doutrinadores, e que não estão cumprindo sua função corretamente, embora existam leis⁵ que postulem que sua prática é legal, contundente e até obrigatória.

As perguntas que permeiam toda a pesquisa são: é possível trazer os pressupostos da teoria decolonial para a Educação Básica? Como educadores trabalham os temas propostos por essa teoria? Quais as dificuldades enfrentadas? Como é o retorno de educandos, pais e demais membros do grupo escolar, quando esses assuntos são abordados? Como é a formação continuada dos docentes para trabalhar com as questões de gênero e étnico-raciais em sala de aula?

Palma, meu orientador, certa vez me disse que “quem não tem problema, não tem pesquisa”, ou seja, a pesquisa visa questionar uma situação que geralmente se desenvolve cercada de desafios. Escolher o objeto a ser pesquisado é o primeiro problema; fazer recortes, mais problemas; e assim por diante. Vida de pesquisador não é nada fácil.

A minha pesquisa pretende demonstrar a importância da práxis docente no trato com temas tão urgentes, muitas vezes negligenciados no ambiente

⁵ Embora não exista lei específica que assegure de forma mais assertiva o estudo sobre gênero na sala de aula, a Constituição Federal, em seu Art. 3º, destaca entre seus principais objetivos, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Reafirma no Art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, destacando a igualdade entre homens e mulheres. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) define entre suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009), corrobora para uma educação que construa “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. A Resolução nº 12/2015 CNCD/LGBT “estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino”. Desde a Educação Infantil há instrumentos legais que autorizam um ensino democrático, livre de todas as formas de preconceito. **Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação.** Guia prático para escolas e educadoras/es. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf> . Acesso em 02.jan.2022.

escolar, porque também é menosprezado o debate desses assuntos na sociedade em geral.

METODOLOGIA

A proposta metodológica da presente pesquisa consistiu em utilizar, como referencial teórico, autores latinos e mulheres, priorizando pesquisadores negros, dentro do viés feminista negro. Falo, como mulher e feminista, mesmo porque as minhas experiências com o racismo e o machismo não servem para contar somente histórias e, sim, para exemplificar os pontos evidenciados pelos teóricos abordados. Partindo desse pressuposto, coloco-me em 1ª pessoa, porque sou eu que escrevo essa narrativa, através de uma rede de apoio, que são os teóricos que me orientam. Exponho-me, com a força e as fragilidades que possuo, encarrego-me da função de pesquisar e escrever.

Meu lugar de fala é da margem⁶. Lugar de exclusão que torno potência, resistência e possibilidades. Segundo Kilomba, a margem “é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos”⁷. Periférica, mãe solo, professora da rede pública, graduada e terminando o Mestrado em universidade pública, propondo-me ao desafiante papel de pesquisadora. Não romantizo minha situação, mas é preciso não estagnar diante das dificuldades.

Localizo minha pesquisa dentro das Ciências Sociais, pois entendo que essa área estuda os aspectos humanos relacionados a uma sociedade, suas origens, processos históricos, funcionamento, aspectos de desenvolvimento, transformações sociais, conflitos, características culturais e hábitos⁸. Inserida na linguagem da Arte-Educação, numa abordagem qualitativa, pois o “objeto das

⁶ Os termos margem e centro foram usados inicialmente pela autora bell hooks. Centro como lugar de fala do colonizador, dominante. Margem ou espaço periférico, não somente é lugar de exclusão, mas de abertura a novas possibilidades, diálogos e principalmente resistência.

⁷ KILOMBA, G. **Memórias de Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2019, p.68.

⁸ Significado de Ciências Sociais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ciencias-sociais/>. Acesso em 12.out.2021.

Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”⁹. A linguagem adotada não é neutra, “pois nenhuma pesquisa é neutra, seja ela qualitativa ou quantitativa” (MINAYO, 1992, p.37), como também o “sujeito das Ciências Sociais não é neutro ou então se elimina o sujeito no processo do conhecimento” (MINAYO, 1992, p.35). Não busco em nenhum momento ser neutra, por isso achei válido o relato de algumas experiências individuais e familiares, como também optei por autores engajados com o tema retratado na pesquisa.

Há, atualmente, outro significado para a linguagem “neutra”, quanto ao aspecto de gênero: aquela linguagem que, por respeito às diferenças, estabelece novas grafias para abranger outras representações, além do binarismo. E a forma de comunicação tem como objetivo promover a inclusão social e evitar o uso do masculino genérico no idioma. Apesar da pertinência com o cerne desta dissertação, não nos ateremos a ela.

O tema da minha pesquisa tem forte componente ideológico. A teoria abordada é a decolonialidade, pelas perspectivas de gênero e étnico-racial. O discurso constituinte dessa teoria desconstrói a ideologia dominante para propor outra completamente adversa. Os objetos são o colonialismo, a colonialidade, o racismo e as desigualdades de gênero. Os sujeitos são diversos: eu, familiares colocados, os entrevistados, os teóricos abordados e os demais indivíduos que sofrem com as consequências da colonialidade, que indiretamente estão evidenciados na narrativa.

Os sujeitos da decolonialidade tiveram negados o lugar de fala¹⁰, não somente no sentido da enunciação, como também de existir, de produzir discursos. Isso se reflete na hegemonia discursiva eurocentrada, no apagamento de línguas e culturas dos povos não ocidentais, como comumente aconteceu na América Latina. Discurso é “produção de sentidos”, “espaço que emerge significações” (BRANDÃO, 2004, p.42). O discurso também “é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p.46). Discurso também é um dos meios de expressão de poder e, levando em

⁹ MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 21.

¹⁰ Será abordado o assunto “lugar de fala” no segundo capítulo.

consideração a questão racial, de gênero e de classe, determina-se o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição ou conjuntura específica (BRANDÃO, 2004), ou seja, a uns o poder de fala; e a outros, o silenciamento.

A constituição dos discursos é atravessada por ideologias, a partir das visões de mundo de quem os constrói; e negar a outros indivíduos o direito de produzir discursos e sentidos de vida diferentes também é ideológico. Um dos objetivos da teoria decolonial é rever a homogeneidade discursiva do Ocidente que diverge, consideravelmente, do pensamento do colonizado. Ideologia, também, “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2020, p.46).

Discurso é linguagem, é ideologia, é determinação histórica, é constituição de sujeitos. “Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2020, p.47). “A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia” (ORLANDI, 2020, p.96). Agregando as informações trazidas por Orlandi (2020), podemos consumir que discursos constroem indivíduos, estruturam a língua, aderem rede de significados a essa linguagem e inserem-se em algum momento da história. O discurso agrega, como também pode segregar, o discurso não é só enunciação, está difundido na escrita, nas instituições, nos sujeitos, coisas e mundos.

A colonialidade criou sujeitos com discursos homogeneizantes, e a decolonialidade exalta um discurso com heterogenia, autonomia e identidade histórica daqueles que não estavam inseridos no discurso castrador imperialista.

A pesquisa de campo foi totalmente realizada através de ambiente virtual, utilizando a plataforma de reuniões Meet (Google)¹¹. Entrevistei, por método não-diretivo, docentes de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, entre 2020 e início de 2021. Os educadores advinham de distintas áreas de formação como Pedagogia, História, Arte, Filosofia, Língua Inglesa. Como não foi estipulado tempo, cada docente teve a liberdade para falar o quanto desejasse. Segundo Severino (2013, p.108), por meio das entrevistas não-diretivas,

colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas

¹¹ Ferramenta de comunicação para vídeo chamadas, que permite a criação de reuniões em sala virtual.

as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

As conversas aconteceram de modo não formal, mesmo com algumas perguntas fixas, que elaborei para não desviar o foco sobre o tema abordado. O clima foi de descontração e total liberdade de fala aos entrevistados, contudo não estar in loco dificultou obter visão mais abrangente da prática docente com os temas ligados a gênero, etnia e raça; como também não foi possível verificar o olhar discente na recepção dessas questões. Algumas falhas ocorreram, pois – como se tratava de ambiente virtual – dependíamos de bom sinal de internet e, algumas vezes, tivemos problemas. Por exemplo, na transcrição das entrevistas (Apêndices), em momentos pontuais, algumas frases ficaram cortadas, prejudicando o entendimento.

A dissertação está dividida da seguinte forma: primeiro capítulo versa sobre a história das teorias curriculares e seus principais pensadores. No segundo capítulo, aborda-se a teoria decolonial e a perspectiva de gênero e étnico-racial, aproveitando as discussões trazidas pelos docentes entrevistados, com o objetivo de embasar tais questões, através das pautas trazidas pelos teóricos escolhidos. Posteriormente prossigo para um breve relato sobre a história da Arte-Educação.

Djamila Ribeiro, bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Silvio Almeida, Sueli Carneiro, Chimamanda Adichie, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Luciana Ballestrin, são alguns teóricos utilizados para analisar a teoria decolonial e as perspectivas ligadas a gênero, etnia e raça.

OBJETIVO GERAL

- Demonstrar a importância e a necessidade de aplicabilidade dos estudos curriculares pós-críticos, com enfoque na perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica.

OBJETIVOS COMPLEMENTARES

- Analisar criticamente o ensino da Arte-Educação dentro de uma perspectiva decolonial, mostrando o quanto a Arte representou os valores da cultura hegemônica europeia.
- Dissertar sobre as teorias curriculares, evidenciando suas contribuições para a construção de modelos educacionais.
- Apresentar a relevância da prática docente no desenvolvimento de temas relacionados a gênero, raça e etnia.
- Verificar a necessidade de formação continuada dos educadores, no que tange a temas relacionados à teoria decolonial.

HIPÓTESE

A presente pesquisa visou a demonstrar os pressupostos trazidos pela teoria pós-crítica do currículo e pela teoria decolonial, que revisita a construção histórica, social e cultural do Brasil e de mundo, “inspirada” no Ocidente/ Europa e Estados Unidos; para depois desconstruí-la, adicionando outros meios de investigação social, pautados nos povos subalternizados. Tenta-se, assim, trazer esses novos estudos para a Educação Básica, principalmente nas escolas públicas. Pelo conhecimento sobre a prática dos docentes entrevistados, outra hipótese a constatar é a possibilidade de debate dos temas ligados a gênero e questões étnico-raciais, mostrando que é possível discutir esses assuntos em sala de aula, em todos os níveis da Educação Básica.

CAPÍTULO I

1.0 AS TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS. UM BREVE RELATO

Figura 1: Tirinha da Mafalda.



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html>

1.1 Mobilidade social no Brasil

Uma questão importante a ressaltar diz respeito à mobilidade social no Brasil, assunto complexo, cheio de pormenores e que influencia nos estudos sobre currículo, pois as desigualdades sociais estão atreladas às disparidades educacionais no país. Sobre o tema, uma definição.

Exceto em sociedades organizadas em castas, em que não há possibilidade de migrar de uma casta para outra, em diversas sociedades os indivíduos têm a possibilidade de se mover de um estrato para outro. Este fenômeno é denominado mobilidade

social, que pode ser decorrente de melhorias nos rendimentos, na Educação, no mercado de trabalho. Essa mobilidade pode ter caráter ascendente (o indivíduo passa a gozar de melhores condições de vida), ou descendente (o indivíduo experimenta uma piora das suas condições de vida. (LOPES; MACEDO; FERREIRA, 2014, p.3)

Falar de mobilidade é falar de deslocamento, ascensão ou mudança de classes. Presume hierarquias, definidas por condições financeira e profissional, consideradas um “fenômeno da sociedade moderna” (REZENDE, 2021, s.p.).

Contudo, muitos fatores limitam as pessoas de ascender socialmente, como gênero, etnia, idade e escolaridade. A desigualdade social é um forte empecilho para a ascensão social dos indivíduos. No Brasil, um país tão desigual socialmente, com má distribuição de renda, falta de investimentos na educação e na saúde; deficiente qualificação para o trabalho, retirada de direitos trabalhistas e previdenciários (duramente alcançados), ascender socialmente nesse cenário é extremamente difícil.

Refletindo sobre a minha trajetória, nasci na periferia de Salvador, desloquei-me para São Paulo, permanecendo na periferia, percebo que a região periférica de muitas cidades brasileiras é regida por um sistema muito complexo de deslocamento social. A periferia também é um organismo vivo que tem geralmente uma divisão entre os bairros considerados centrais e outros considerados periféricos, mais excluídos. Isso é herança de segregação que vimos também no globo terrestre e na maioria das cidades brasileiras. Acredito que exista mobilidade social, mesmo não saindo da periferia. Para isso, fui lendo mais sobre o assunto para tentar explicar essa hierarquização social, estruturada de forma tão rígida.

Segundo Lopes; Macedo e Ferreira (2014, p.4): “Uma grande parte dos autores que se dedicam ao estudo da estratificação/mobilidade social, afirmam que o fator educacional é um dos principais determinantes das condições de vida de um indivíduo”. Uma pessoa pode, através da educação formal e superior, ter uma profissão melhor que seus antepassados, ocorrendo uma mobilidade ascendente. Entretanto, o contrário também pode acontecer, ocorrendo a mobilidade descendente, o que é mais comum em momentos de crise econômica. Neste momento pandêmico, em que muitas empresas pequenas

foram fechadas, trabalhadores perderam empregos, um contingente enorme de pessoas passa fome, estão sem teto, ficando em situação de vulnerabilidade financeira/social até pior que os pais, ou seja, deslocou-se de forma descendente.

Qual a classe social que mais sofre, quando surgem as crises econômicas? Justamente os pobres, periféricos e assalariados. É bom perceber que a educação é também um estratagema utilizado para divisão de classe social, gênero, raça, cultura, crenças religiosas. O investimento, ou não, na educação formal, superior e técnica é intencional, para servir aos diversos propósitos, qualificar ou não mão de obra, sustentar o capitalismo, a globalização, a desigualdade social, a divisão de classes, como também ter propósitos contrários, como melhorar a qualidade de vida das pessoas, acabar com o analfabetismo e as desigualdades socioeconômicas. Tudo depende do contexto e do real objetivo dos governantes de um país, ao investir ou não em uma educação de qualidade.

Sobre essa educação, como efeito da hierarquização social, destacam-se a Teoria do Capital Humano, do Funcionalismo, Credencialismo e da Reprodução Social. A diferença entre o Funcionalismo e o Capital Humano é que esse último tem foco maior sobre a questão da renda, do ponto de vista puramente econômico; e aquele foca na estrutura ocupacional. Ou seja, um baseado na renda do trabalhador; a outra teoria, nas ocupações profissionais. A da Reprodução Social sinaliza que a educação é estruturada, objetivando a concretização dos ideais e as regras do mercado neoliberal.

A teoria do Credencialismo justifica o acesso do trabalhador a posições privilegiadas no mercado, entretanto o aumento da produtividade não está ligado necessariamente ao tempo que o indivíduo passa na escola, “pois as habilidades para o trabalho se aprendem no local de trabalho”, ou seja, “o que é aprendido na escola tem mais relação com os padrões de sociabilidade do que com habilidades instrumentais ou cognitivas” (LOPES; MACEDO; FERREIRA, 2014, p.5).

A função da educação de preparar o indivíduo para a vida e o mercado de trabalho é extremamente complexa. Pode a escola preparar pessoas para

todas as ocupações profissionais? E o papel das empresas? Como disse certa vez o autor Ariano Suassuna “É tanta qualidade que exigem para dar emprego, que não conheço um patrão com condições de ser empregado”¹². São tantas as qualificações exigidas, que a escola não tem suporte para preparar esse trabalhador altamente qualificado, como o mercado exige; não a escola pública, que é tão sucateada e desvalorizada. O esforço de corpo docente, gestores e demais funcionários é diário; e, ainda assim, fica aquém da maioria das instituições privadas voltadas para a elite brasileira.

Se o indivíduo consegue galgar uma posição melhor no mercado de trabalho, houve mobilidade. Se evoluiu socialmente, através de estudos e qualificação profissional, houve mobilidade. Se saiu de uma região periférica para uma central, houve mobilidade. Se ascendeu social e economicamente, em relação a seus antepassados, houve mobilidade. Credita-se a mobilidade social a vários aspectos, todavia a mudança de um estrato social para outro, não exclui as desigualdades sociais.

Eu nasci e continuo morando na periferia; antes morava na periferia de um bairro na região Nordeste; e, atualmente, no Sudeste: Salvador/BA e Ferraz de Vasconcelos/SP, respectivamente. E afirmo que sinto muitas saudades da periferia onde nasci. Periferia não é tudo igual. A forma de ver a pobreza e a desigualdade é diferente. O bairro Sussuarana, em Salvador, é perto da praia, chegando em 30 minutos, no máximo¹³. Tem várias lojas, bancos, farmácias, mercados, padarias, posto de gasolina, escolas públicas e particulares, igrejas, terreiros de candomblé e muito mais. É perto da região central da cidade, ainda que os moradores do bairro saibam que se trata de um bairro periférico. O consumo interno é fortalecido para ajudar os empreendedores do bairro.

No bairro periférico, onde moro em São Paulo, não há nada perto, nem uma quitanda sequer. Tudo está localizado na região central de Ferraz de Vasconcelos, ou seja, tenho que me dirigir ao centro para qualquer atividade, até mesmo as mais simples, como ir à farmácia ou ao mercado. Meus vizinhos

¹² Fala de personagem no filme “O auto da Compadecida”. Diretor Guel Arraes. Autor Ariano Suassuna. Globo Filmes, 2000. Disponível em: <https://youtu.be/-XhDIQWEckI>. Acesso em: 2.mar.2021.

¹³ Dependendo da via de acesso adotada pelo motorista, a distância até a praia mais próxima varia entre 12,2 km, 15,5 km ou 17,6 km.

acham que, por morarem perto do centro, nosso bairro não é periférico, tendo em vista que as casas são bem-construídas, e a maioria dos moradores possui automóvel. Mesmo tendo uma favela ao lado, chamada “Morro do Piolho”, eles acreditam morar num bairro classe média. Esse sonho em ser classe média é que alimenta o ego de muitos pobres. Passar de oprimido para opressor é o sonho de consumo de muitos. É verdade, as ideias de Paulo Freire continuam vivas!¹⁴

Eu utilizei essa situação para falar da mobilidade social nos bairros periféricos, pois acredito ser um fator muito complexo, que deságua em inúmeros aspectos. Para iniciar o diálogo, reafirmo que periferia não é tudo igual. Bairros periféricos diferem bastante, independentemente da zona em que estejam: sul, leste, oeste, centro. Sim, existem bairros periféricos ao redor do centro e, geralmente, são marginalizados.

Em Salvador, os bairros periféricos não se diferenciam tanto, já frequentei vários e posso afirmar que até a periferia é dividida de forma colonizadora. Parece ilógico afirmar, mas vou justificar. Muitos bairros periféricos soteropolitanos têm a seguinte divisão: ruas consideradas principais, geralmente uma ou duas - centrais em relação ao entorno –; as vielas, ruas mais afastadas do “centro” são consideradas a parte “favela” do bairro. Em Salvador é muito comum falar que “fulano” mora na “baixa” ou na “baixada”. Era lá onde se via mais violência, tráfico e casas mais modestas. Atualmente pouca coisa mudou na “baixa”, contudo a violência expressa-se em qualquer rua, a qualquer hora, seja ela perto ou não do centro. Nessa divisão social, dentro da estrutura chamada periferia, há outros espaços marginalizados por estarem afastados da região considerada central. Essa divisão não deixa de ser segregação. Outro fator extremamente colonizador está no tráfico de drogas, antes pertencente às “gangues” de marginais do próprio bairro, hoje o que se percebe é o controle de marginais vindos do Rio de Janeiro ou de São Paulo, através do PCC (Primeiro Comando da Capital) e do Comando Vermelho (as principais facções criminosas do Brasil). Ou seja, o sudeste colonizando o nordeste até nessa questão, pois os bandidos do sudeste invadem “as bocas de fumo”¹⁵ das periferias baianas e

¹⁴ Mais à frente, explanarei mais sobre o Patrono da Educação Brasileira.

¹⁵ Pontos de tráfico de drogas que se espalham pelos bairros.

expulsam os bandidos que nasceram no bairro. Os meliantes nativos do local respeitavam os moradores, não realizando furtos, roubos, nem outras formas de violência com a comunidade, contudo os advindos de São Paulo e Rio de Janeiro são mais violentos, desrespeitando os moradores.

É importante salientar que grande parte dos nordestinos, principalmente os pobres, periféricos, e os moradores das áreas rurais e de sertão ascenderam socialmente, no governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores entre 2003 e 2011. Para não ser acusada de “esquerdista”, “comunista” e outros adjetivos calorosos, cito um trecho do artigo “Mobilidade Social e sua relação com o acesso à Educação no Brasil”:

No período de 2002 a 2014 observa-se uma grande mudança na sociedade brasileira. Houve uma melhoria nos padrões de vida de uma grande parcela da população provocando muita mobilidade social. Algumas linhas de pesquisa defenderam a tese de que houve a formação de uma nova classe média no Brasil, embora essa tese tenha encontrado diversas críticas. (LOPES; MACEDO; FERREIRA, 2014, p.9)

Eu nunca viajei tanto de avião, como naquela época, nem comprei tantas coisas. O sertão desconfigurou-se, muita gente saiu da linha abaixo da pobreza e deixou de passar fome; vi minha irmã mais nova e outros colegas graduarem-se pela concessão de bolsa de estudo do PROUNI (Programa Universidade para Todos). Muitos, nesses anos, tiveram acesso ao ensino superior, puderam viajar por preços mais acessíveis, comprar móveis, eletrodomésticos; e outros benefícios que não tínhamos anteriormente.

O que não deu certo foi achar que, dessa mobilidade, desse deslocamento social, surgiria nova classe social. Com isso, qualquer pessoa que tinha carro e casa própria ou alugada, mesmo que continuasse morando em bairro periférico, achava-se Classe Média. Muitos, advindos da periferia, com a melhoria na educação, principalmente a superior, viram seu padrão de vida mudar, alimentando-se melhor, mudando de bairro, tendo melhor colocação profissional e, assim, deslocaram-se socialmente.

Houve, com esses fatores, a mobilidade social vertical, ou seja, mudança de fato. Ocorre mobilidade social horizontal, quando – ao se deslocar socialmente – o indivíduo continua estagnado, no mesmo patamar, sem grandes

mudanças, “implica mudança de ocupação, sem que haja mudança de classe social, é como mudar de emprego e continuar na mesma faixa de renda, mas não muda a condição econômica” (REZENDE, 2021, p.5).

Em uma mobilidade vertical, há sim mudança, transformação. O trabalhador que consegue um cargo de gestão, sai de um bairro periférico para um em uma região central, mais valorizada. Consegue proporcionar educação de melhor qualidade aos filhos; esses são exemplos de mobilidade vertical, que é diretamente atribuída a Educação e qualificação profissional de uma pessoa. Não irei adentrar na discussão do que, de fato, seria educação de qualidade, contudo, em muitos bairros periféricos há escolas particulares de pequeno porte e alguns moradores, quando ascendem na vida profissional, mudando de um cargo para outro com maior salário, optam muitas vezes, por mudar seus filhos de escola, escolhendo aquelas localizadas em bairros mais centrais da cidade. Isso, contudo, não significa uma mudança na qualidade, às vezes a mudança é somente geográfica. Uma educação de qualidade pode estar, tanto nas escolas públicas ou privadas, nas periferias ou em outras localidades. Penso que uma boa educação é aquela que ensina seus estudantes a ver o sistema-mundo de forma crítica.

A mobilidade social também pode ser dividida entre intrageração e intergeração. Quando implica mudanças na posição social dos filhos, em relação aos pais, denomina-se intergeração. Na mobilidade social intrageração há modificações de posição social na vida adulta do indivíduo. Tanto a mobilidade intrageração, quanto a intergeração, pode ser ascendente ou descendente. A pessoa pode alçar uma posição melhor socialmente, ou pode decair de posição. A Educação é um fator que impacta na mobilidade ocupacional dos cidadãos, como também colabora na estratificação social, podendo deslocar ou estagnar os indivíduos (REZENDE, 2021).

O sistema de estratificação social pode ser fechado ou aberto. Em um sistema aberto “a posição social do indivíduo é sensível ao seu status adquirido” (SCHAEFER, 2016, p.154); em contrapartida, um sistema fechado propicia pouca ou nenhuma possibilidade de ascensão social, como o sistema de castas indiano ou o regime feudal. No Brasil, embora tenhamos um sistema de

estratificação social aberto, dificilmente ocorre a ascensão de uma classe para outra.

Sobre o que categoriza determinada pessoa em uma classe social, destaca-se este apontamento:

Um dos primeiros e principais estudos é de autoria de Neri (2008). Segundo esse estudo, a classe média (Classe C), cujos limites de renda foram definidos entre R\$ 1.064,00 e R\$ 4.561,00, passara de 42% para 51% da população entre 2003 e 2008. As classes de renda foram definidas com os seguintes limites: Classe E- 0 a R\$ 768,00; Classe D- R\$ 768,00 a R\$ 1.064,00; Classe C- R\$ 1.064,00 a R\$ 4.591,00; Elite A e B acima de R\$ 4.591,00. A partir deste, vários estudos da FGV (Fundação Getúlio Vargas) sobre o tema foram publicados até 2014. (NERI, 2008 *apud* LOPES; MACEDO; FERREIRA, 2014, p.10)

Estou profundamente envaidecida, segundo esses dados, sou pertencente à Classe Média. É realmente muito complexo fazer essa análise exclusivamente através da renda, porque esses valores podem ser insuficientes para sustentar um lar com muitos integrantes. Quatro mil reais podem não ser suficientes para sustentar uma família de três pessoas, por exemplo. Mil reais podem ser praticamente irrisórios, em se tratando do sustento de uma família com filhos, que tem de arcar com despesas, como aluguel, alimentação, transporte, fornecimento de água e energia elétrica, entre outras.

Essa estratificação social, baseada somente na renda dos indivíduos, pode escamotear inúmeros problemas, como a desigualdade social e a má distribuição de renda no país. Muito comum em países em desenvolvimento, é intencional e auxilia na manutenção do sistema capitalista, neoliberal e globalizado.

A desigualdade social tem cor, raça e gênero. Atinge mais expressivamente negros e mulheres, os mais atingidos pela pobreza e exclusão. São minoria no mercado de trabalho e recebem menores salários. O tempo de escolarização também é menor, pois muitos precisam trabalhar desde cedo para prover o sustento da família. Isso é reflexo de uma história marcada por: racismo, patriarcado, machismo e colonialismo. Muitas mulheres pobres brasileiras são mães solo, sustentando financeiramente suas famílias. Com as mulheres negras a violência é pior, são mais excluídas socialmente do que as mulheres brancas.

Essas situações são tratadas especificamente no próximo capítulo. Só friso aqui que as questões étnico-raciais e de gênero servem como entrave para a mobilidade de negros e negras e mulheres.

Outro fator que determina a estratificação social brasileira é o colonialismo. Schaefer (2016, p.158) afirma que o colonialismo “é quando uma potência estrangeira mantém prolongado domínio político, social, econômico e cultural sobre uma população”. Essa população é pertencente aos países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. O prolongamento dessa dominação, colocando os países subdesenvolvidos como subalternos, denomina-se neocolonialismo (SCHAEFER, 2016).

Uma separação é colocada. De um lado, as nações que controlam as riquezas; no outro, as nações que produzem os recursos, para enriquecer as potências. Duas classes alimentam-se, através dessa divisão: a elite empresarial das nações exploradoras e a dos países subdesenvolvidos. Com isso a riqueza fica concentrada nas mãos de poucos afortunados, à custa da desigualdade socioeconômica do país subalternizado. Essa é a lógica que nutre neoliberalismo e capitalismo.

Outro ponto em evidência é a ideia equivocada de que os países centrais (considerados potências mundiais), como Canadá, França, Alemanha, Japão, Reino Unido e Estados Unidos, são referência de modernização e desenvolvimento. Isso é herança cultural do colonizador, que inferiorizava culturalmente os colonizados. Isso é “questionável do ponto de vista da sustentabilidade e da diversidade de experiências civilizatórias”. (SCHAEFER, 2016, p.159). O fato de serem potências mundiais não significa que são nações com igualdade social, justa distribuição de renda, que preservam o ecossistema, com justiça social, entre outras características que deveriam realmente titular um país como moderno ou desenvolvido. Geralmente, essas nações destacam-se mais pelo seu desenvolvimento tecnológico e de mercado, e não pelos avanços no campo social. Devemos atentar ao fato de que cada nação foi construída por processos civilizatórios distintos, nem sempre convergindo com os ideais do Ocidente.

Os países subdesenvolvidos ficam num labirinto de endividamento com os considerados ricos. São impelidos para essa dependência financeira, oriunda do colonialismo, neocolonialismo e investimento multinacional. Segundo Schaefer (2016, p.160):

[...] Os países endividados estão sendo pressionados pelas instituições financeiras internacionais para adotar medidas drásticas de modo a honrar o pagamento de juros. Como consequência, é possível que as nações em desenvolvimento sejam obrigadas a desvalorizar a moeda, a congelar os salários dos trabalhadores, a intensificar a privatização da indústria e reduzir os serviços e os empregos públicos.

Esses reflexos já são vistos no Brasil. É uma situação doentia, tendo em vista que, para manter a riqueza e status de um país rico, um outro tem de ser devastado e desvalorizado. Suponho que essa diferença que intitula países como desenvolvidos, e outros como subdesenvolvidos, já é pejorativa e colonizadora, visando à diminuição de um, para a valorização do outro.

As potências mundiais enriqueceram e muitas se mantêm assim, à custa da exploração de países pobres ou emergentes. O empresariado brasileiro, por sua vez, explora a mão de obra barata e mal qualificada de muitos trabalhadores, contribuindo com a retirada de direitos e desvalorização deles. Os funcionários da esfera pública são vistos como privilegiados e responsáveis pelo prejuízo aos cofres públicos, o que é uma inverdade. Com a ajuda da mídia, partidária e interesseira, como também de muitos políticos, validam o discurso de que o empresariado brasileiro sofre com o excesso de benefícios dos trabalhadores, lucrando muito pouco, o que é uma mentira deslavada. O empresariado brasileiro, na maioria, é formado por sanguessugas, sugam a vida funcional dos trabalhadores, não investem em melhorias que contribuam para um melhor ambiente de trabalho e vivem na exploração diária de funcionários. O medo do desemprego, e de passar por dificuldades, cala muitas vozes indignadas.

A globalização também está intimamente ligada a esses problemas causados pela visão neoliberal. Permitam-me uma transcrição mais longa do autor Schaefer (2016, p.161) sobre esses impactos.

Como os mercados financeiros mundiais transcendem a convencional governança dos estados/nações, organizações

internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, ganharam grande destaque na economia global. A função dessas instituições, fortemente financiadas e influenciadas pelas nações centrais, é promover o desenvolvimento e o comércio internacional e garantir a operação azeitada dos mercados financeiros internacionais. Essas instituições são vistas como paladinas da globalização e defensoras ferrenhas do interesse das nações centrais. Os críticos apontam problemas variados, inclusive de descumprimento dos direitos dos trabalhadores, destruição do meio ambiente, perda da identidade cultural e discriminação contra minorias em nações periféricas. O impacto da globalização parece ser mais problemático nos países em desenvolvimento da América Latina e da África. [...] Porém, a globalização em nada reduziu as disparidades de renda, quer entre nações diferentes, quer dentro dos países.

Tais informações corroboram para o entendimento de que, de fato, a globalização auxilia substancialmente os países ricos em detrimento das nações mais pobres, contribuindo também para a dificuldade de mobilidade social dos indivíduos, principalmente nos países pobres e emergentes. Um processo que exclui, hierarquiza e segrega, colabora intencionalmente para a manutenção da má distribuição de renda e das desigualdades sociais.

A renda, a escolarização, a ocupação profissional, status, poder, idade, gênero, etnia e outros fatores definem a mobilidade social no Brasil e em vários lugares do mundo. Estes servem para ascender ou decair um indivíduo na difícil e rígida escala de estratificação social. “O Brasil é o **segundo país mais desigual do mundo**. Quanto mais desigual é um país, menor é a sua mobilidade social, portanto, **a mobilidade social no Brasil é baixa**” (REZENDE, 2021, p.8, grifo do autor).

E, como acabar com a difícil mobilidade social brasileira? Em primeiro lugar, ter em mente que os governantes, em maioria, não desejam que isso aconteça. A pobreza, a ignorância e a exclusão são ingredientes do grande bolo chamado sistema neoliberal. Diante desse pressuposto é estabelecida uma classe excluída e pobre, diante da qual há extrema dificuldade de mobilidade. Paralelamente, há outra classe, a que domina, tem poder, prestígio e dinheiro, e enriquece às custas da exploração de matérias-primas e mão de obra barata, fornecidas pelos países pobres ou em desenvolvimento. Em resumo, pobres têm extrema dificuldade de se locomover, enquanto os ricos perpetuam riquezas e poderio, mantendo seu status na elite.

A estrutura do mundo do trabalho alicerça a configuração social, tais como as relações humanas, as ações do Estado, a divisão de territórios, disposição dos bairros, acesso aos centros econômicos e aos serviços. A ocupação profissional é basal na estratificação das sociedades. Por isso são valorizadas as profissões com melhor remuneração, situadas no topo da hierarquia social (REZENDE, 2021).

O problema reside no fato de que poucos possuem cargos bem remunerados, que podem alavancar a mobilidade social. Isso advém de distintas questões, como pobreza, origem familiar, má qualidade do ensino, falta de qualificação profissional para cargos de chefia, como também ausência de incentivo das empresas aos seus empregados, mantendo uma inércia dos trabalhadores nos mesmos cargos ou avanços poucos significativos.

O mercado de trabalho brasileiro geralmente não propicia boas oportunidades e condições de trabalho, distribuição justa de salários, proteção social, acesso a saúde, Educação de qualidade e demais ações que beneficiem uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

Conforme relatório do Fórum Econômico Mundial de 2020, num ranking de mobilidade social, entre 82 países, o Brasil está na 60ª posição. A nota do Brasil foi 52,1 numa escala de 0 a 100, sendo que o pior índice do país está na variável “distribuição justa de salários” [...] Na Dinamarca, um dos países que lideram o ranking de mobilidade social, as famílias de baixa renda levam duas gerações para atingir a renda média. **No Brasil, são nove gerações.** (REZENDE, 2021, p.9, grifo do autor).

O Brasil é um país com extrema desigualdade social, que dificulta a mobilidade social em diversos aspectos. O povo brasileiro é constituído de uma minoria rica, detentora de dinheiro e poder, alguns pertencentes à classe média; e os demais são pobres ou estão abaixo da linha da pobreza, ou seja, na miséria. O salário-mínimo, em muitas situações, não garante o acesso nem ao básico, muitos brasileiros não têm casa própria, boa alimentação, acesso a educação e saúde de qualidade, lazer, sem falar do transporte público que é sofrível em muitos lugares. Muitos não esperam as nove gerações para ascender socialmente, pois a maioria morre mesmo na primeira geração. É uma deplorável situação que vai se perpetuando. O país vai paulatinamente se afundando em pobreza e desigualdades. Em 2020, foram 13,4 milhões de pessoas

desempregadas¹⁶, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Muitas já desistiram de procurar emprego formal, com carteira profissional registrada. É desalentador.

Uma mudança para propiciar mais mobilidade à população brasileira é bastante complexa, pois demanda modificações estruturais na sociedade. Mudanças na forma neoliberal de se pensar o mercado de trabalho, a sociedade, a cultura e a Educação nos países pobres ou em desenvolvimento. A visão de que esses países só servem para serem explorados deve ser abolida, ou então, não haverá modificações reais e verdadeiras para a vida dos trabalhadores desses países.

Os governos devem implementar políticas de ênfase e proteção social, um modelo justo de arrecadação tributária, investimentos na Educação, principalmente na pública e noutros pontos que realmente modifiquem a vida dos cidadãos. Discurso bonito não “enche barriga”, mas elege muitos políticos corruptos e sem comprometimento real em abolir ou diminuir as mazelas sociais brasileiras.

Embora seja um país vasto, territorial e culturalmente, no Brasil predomina o elitismo cultural que privilegia etnias, classes e regiões distintas. Assim, vemos uma posição hegemônica do Sudeste e Sul (principalmente o Estado de São Paulo e Rio de Janeiro) em relação ao Norte e ao Nordeste. Essa posição privilegiada determinou que há uma metrópole e os demais Estados ficam numa colocação inferior, embora São Paulo realmente seja uma cidade cosmopolita, ao qual inúmeros povos de outros países, principalmente vindos do continente europeu, se deslocaram em busca de uma vida melhor, com mais oportunidades de trabalho e enriquecimento. É primordial lembrar que o povo nordestino também contribuiu efetivamente para a construção, desenvolvimento e enriquecimento de São Paulo; contribuição esta fundamental que, muitas vezes, é invisibilizada. Muitos nordestinos sofreram com exploração de mão de obra, baixos salários, desrespeito às tradições culturais, oralidade (sotaque) e outras falas preconceituosas como: baiano é preguiçoso, paraibano tem cabeça

¹⁶ Desemprego bate recorde no Brasil em 2020 e atinge 13,4 milhões de pessoas. São Paulo: UOL, 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2021/02/26/desemprego---pnad-continua---dezembro-2020.htm> Acesso em 27.mar.2021.

grande, na Bahia só tem preto, nordestino fala errado (em relação ao sotaque, muitos não sabem diferenciar sotaque de erro de português, que são duas coisas diferentes) e muitas outras asneiras. O elitismo cultural auxilia na preservação das desigualdades sociais.

O preconceito cultural que abrange questões de gênero, raça e etnia, colabora como um dos armamentos mais potentes para a desigualdade social. Quando seleciona uns, para um lugar de prestígio; e outros, para um espaço de exclusão, isso é feito por meio de artifícios que desumanizam muitos povos, julgados inferiores por traços fenóticos, crenças religiosas, culturais, artísticas, por tradições familiares, pela visão não capitalista da economia (como exemplo, os povos indígenas) e muitos outros elementos, que serviram como justificativa para uma visão preconceituosa com os povos africanos, indígenas, nordestinos, nortistas e outros. A visão no singular já demonstra preconceito, africanos viraram africano; indígenas, somente índio; nordestinos se resumiram só a baiano e outras aberrações. Isso é inaceitável.

Lembro-me muito bem de que, ao conversar com colegas de trabalho na primeira empresa com carteira assinada em que trabalhei, quando cheguei à cidade de São Paulo, uma das colegas não acreditou que eu era baiana. Ela então falou, meio incrédula: - “Mas na Bahia só tem preto!”. Incrédula estava eu, já ouvi tantas piadas ridículas sobre o povo e a capital baiana: que a cidade é fedida e cheia de pretos, que somos preguiçosos, que as mulheres são feias, mas fogosas, que só gostamos de festas, dentre outras besteiras. Esse preconceito advém das nossas heranças de origens africanas; e aos nortistas, a forte herança indígena. Há, evidentemente, um olhar colonizador dos Estados mais ricos brasileiros sobre os Estados do Nordeste e Norte. O que outrora aconteceu, de forma muito mais violenta, com as populações indígena e africana, quando houve a invasão do Brasil pelos portugueses.

Os europeus tinham um sistema político governamental e com formação estatal, dominavam a pólvora e a escrita, além de terem moeda e iniciarem o capitalismo mercantilista. **Os povos do Sul desenvolveram-se de maneira diferente.** Com exceção de alguns povos mesoamericanos, nativos da África e da América viviam em contato com a natureza e não estabeleciam

relações comerciais nem centralização de poder. (PORFÍRIO, s.p.)¹⁷

Os povos europeus, quando chegaram ao Brasil, tiveram um “choque de realidade” com o modo de vida dos indígenas e mais tarde com os povos africanos. Desde o início, a intenção era clara: explorar a força de trabalho através da escravidão para o enriquecimento das elites europeias. Com isso, foi visto o maior genocídio, massacre humano da história do Brasil. Esta nação nasceu de exploração, estupro, violência, desigualdade social e outras desumanidades. Para desconfigurar a estratificação social, existente no Brasil, há que se propor e executar um projeto de reparação dos fatores que propiciam as mazelas, injustiças e as exclusões sociais, econômicas, culturais e religiosas neste país.

1.2 O surgimento das teorias sobre o currículo

Antes de adentrarmos as teorias pós-críticas do currículo, primeiramente se faz necessário falar do contexto histórico, como também sobre crenças, valores e sujeitos envolvidos nessas teorias.

Após essa contextualização, posso articular melhor o conteúdo abordado neste capítulo com as pedagogias e suas conexões no ensino da Arte que, por sua vez, muito dialoga com as teorias curriculares. As correntes pedagógicas convergem com as teorias curriculares, mesmo que não sejam a mesma coisa, ambas se retroalimentam, porque parecem às vezes um só assunto.

E o que é currículo?

Currículo não é somente um documento normativo, é ferramenta, território, práticas escolares, leis, é caminhada e trajetória, é história,

¹⁷ PORFÍRIO, F. "Cultura brasileira: da diversidade à desigualdade"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira-diversidade-desigualdade.htm>. Acesso em: 02.mar.2021.

subjetividades, relações de poder, e muito mais. Currículo é um conjunto de práticas na educação que envolve diversos sujeitos, textos, teorias, pedagogias, processos históricos, culturais, econômicos e influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares e fora deles, repercutindo nas nossas ações, maneiras de ver o mundo e em nossas relações com os outros. Currículo é questão de identidade, poder e conhecimento. Currículo também é questão de transformação. Ele visa à modificação de sujeitos e ambientes de aprendizagem. Não há um currículo neutro, todo currículo é ideológico, intrinsecamente ou não (SILVA, 2019). Nele estão enraizados pensamentos de homens e mulheres que cuidaram da elaboração e implementação desses pensamentos, nos ambientes educacionais, reverberando ideias para fora desses espaços também.

O estudo sobre currículo é extenso, abrange vários enfoques, tem suas divisões e vários autores. Não pretendo falar extensamente sobre o assunto e, sim, fazer análise sucinta para, posteriormente, abordar o real tema desta pesquisa, que busca relacionar os elementos inerentes das teorias pós-críticas, com enfoque na teoria decolonial, dentro de uma visão perspectivista de gênero e étnico-racial. As teorias sobre o currículo se dividem em tradicionais, críticas e pós-críticas. Não há uma data específica, o que se sabe é que as pesquisas acerca do tema surgiram nos anos 1920, nos Estados Unidos.

A maioria dos países estava iniciando seu processo de industrialização, a população estava saindo das zonas rurais para povoar as cidades e indo trabalhar nas fábricas. Era necessário qualificar esses trabalhadores para o novo mundo que se acortinava, qualificá-los para o mundo do trabalho. Aprofundava-se o processo de globalização, capitalista e neoliberal, sustentado pelas desigualdades sociais e exploração de mão de obra. E essa nova conjectura social estendeu-se para as escolas, estabelecendo-a como mais uma instituição reprodutora de valores e interesses da classe dominante, embora inicialmente essa relação não fosse debatida nas teorias curriculares.

A questão central de qualquer teoria sobre o currículo é saber qual conhecimento será passado aos estudantes. Um currículo também pretende mudar as pessoas que irão segui-lo, ou seja, para cada tipo de estudante, um tipo diferente de currículo. Essa é a ideia de reprodução que a teoria crítica irá

evidenciar e contestar posteriormente. O que, para quem e como são as perguntas norteadoras de qualquer currículo (SILVA, 2019). É necessário pontuar que uma teoria sobre currículo, embora surja em determinado período histórico, não se encerra para que outras existam. O que vemos são teorias que se enfraquecem, pois novos pensamentos e pensadores aparecem para questionar teorias anteriores, e muitas ainda deixaram resquícios.

1.3 As teorias curriculares tradicionais

Para análise das teorias curriculares, utilizei com mais frequência a obra “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”, do autor Tomaz Tadeu da Silva, estudioso sobre currículo. Com o processo de industrialização, o imigratório e a massificação da escolarização, o que se pretendeu inicialmente foi a construção, o desenvolvimento e a testagem de currículos. O currículo era uma questão puramente técnico-administrativa que tinha suas raízes oriundas no pensamento fabril.

A inspiração teórica desse período é baseada no autor John Franklin Bobbit, o qual por sua vez foi influenciado pelos ensinamentos de Frederick Taylor, engenheiro estadunidense que escreveu o livro “Os princípios da Administração Científica”. Taylor influenciou profundamente a organização administrativa das fábricas, tanto nos Estados Unidos, como em outros países. Esse modelo de administração foi desenvolvido, no início do século XX, e foi chamado de **taylorismo**. Segundo essa concepção, os operários deveriam ser escolhidos de acordo com aptidões para determinadas tarefas e, a partir disso, deveriam ser treinados para executá-las com o máximo de eficiência e no tempo planejado. O operário deveria realizar somente as tarefas que a ele eram destinadas. Decisões e controle cabiam somente aos cargos de gerência, esta responsável também pela imposição dos intervalos no ambiente de trabalho.

O **taylorismo** influenciou o pensamento industrial na época e continua influenciando a administração de muitas empresas pelo mundo, que permanecem com esse pensamento tradicional tecnicista (FARIA)¹⁸. E é esse o pensamento que foi transferido para o ambiente escolar, com o foco no planejamento, nas competências a serem atingidas, no desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do estudante no trabalho, controle dos tempos, tanto do trabalhador na fábrica, quanto do educando nas escolas – uma espécie de molde no qual a criança e o jovem deveriam se encaixar.

Franklin Bobbit foi educador estadunidense, professor universitário, escritor de “The Curriculum”, obra precursora dos estudos curriculares. A ideia central desse pensamento tradicional era transferir o modelo de administração das fábricas para o ambiente escolar (SILVA, 2019). A intenção era testar currículos que se adaptassem a esse sistema, de modo que os estudantes eram vistos como produtos.

É ampliada a oferta de mais disciplinas, com estrutura e conteúdos rígida e tecnicamente definidos, visando a alcançar seus objetivos com eficiência. O tempo, a gestão escolar, as disciplinas e seus conteúdos, o ensino-aprendizado pautado na avaliação, a valorização da meritocracia e eficiência, a metodologia e a didática, ou seja, o como e a forma de como será o aprendizado: todas essas questões são heranças desse pensamento curricular.

Segundo Silva (2019), pela perspectiva de Bobbitt, o currículo era um processo de moldagem e reprodução. Essas ideias chegaram ao Brasil nos anos 1950 e, na contemporaneidade, ainda influenciam o pensamento educacional brasileiro, através de sua visão tradicional tecnicista. É digna de nota a observação de que o currículo tradicional já nasce com a perspectiva de preparar o estudante para o trabalho. O conhecimento não é autônomo, ele é atrelado a uma finalidade muito específica que é preparar mão de obra para o trabalho. O estudante não tem autonomia para escolher a trajetória de aprendizagem, tudo já é muito nitidamente desenhado e articulado para que ele desenvolva, com pouca ou muita eficiência, competências e habilidades necessárias a sua inserção no mundo do trabalho. Mais à frente veremos que a palavra ‘mundo’

¹⁸ FARIA, Caroline. Administração Científica. **InfoEscola**. Disponível em: https://www.infoescola.com/administracao/_administracao-cientifica/. Acesso em: 10.jul.2020.

será reduzida para ‘mercado’ de trabalho, não há um mundo de possibilidades para todos, o que ocorrerá e ainda ocorre é a desigualdade, não somente nestes pontos, mas em todos os aspectos socioculturais e econômicos no Brasil.

Ralph Tyler, outro educador que marcou o pensamento curricular tradicional e tecnicista, foi muito influenciado pelas ideias de Bobbitt. Para Tyler o currículo deveria ser estruturado para responder a quatro questões fundamentais: 1. Quais objetivos educacionais a escola deve atingir. 2. Quais experiências podem ser ofertadas para o alcance desses objetivos. 3. Como organizar com eficiência essas experiências. 4. Como ter a certeza de que esses objetivos foram alcançados. Percebe-se, nessas questões, a divisão tradicional da educação – centrada nos pilares: currículo, ensino, instrução e avaliação, como pontua Silva (2019, p.25).

Tyler propõe um currículo por objetivos, estes deveriam ser claramente definidos, estabelecidos e fundamentados nos estudos sobre os aprendizes, sobre a vida cotidiana, fora do ambiente escolar e com a contribuição de sugestões de especialistas de diferentes disciplinas (SILVA, 2019). Essa vertente de pensamento ganhou força nos anos 1960, nos Estados Unidos, e como “amamos” copiar tudo que vem do “Tio Sam”, consolidou-se também no nosso país tropical.

A figura do professor, por essa perspectiva tradicional de currículo, é de autoridade. O docente é o detentor do conhecimento, e cabe aos estudantes, “meros mortais e páginas em branco”, obedecer e copiar o que o educador mandar. É o mestre, há supervalorização da docência, mas não de forma coerente, levando em conta o aprendizado cotidiano da criança ou do jovem, pois estes não são páginas em branco e, sim, sujeitos cognoscíveis.

Uma imagem que demonstra a visão tradicional de aluno, como um produto fabril, e do educador, como uma pessoa extremamente autoritária, está bem visualizada no clip da música “*Another brick in the wall*” (Mais um tijolo na parede) da banda Pink Floyd¹⁹. Os educandos são produtos fabris; e os professores, as figuras autoritárias e sem laços de afetividade com seus

¹⁹ Pink Floyd. “*Another brick in the wall*”. Álbum *The Wall*. Inglaterra: 1979.

discentes, a recíproca também era verdadeira. A regra era obedecer e não questionar.

Vou relatar uma experiência pessoal, que sempre lembro quando vejo esse clipe. Estava na primeira ou segunda série, anos 1980, estudava numa escola particular do bairro onde morava, a professora era extremamente rígida e agressiva, e eu tinha muito medo dela. Certa vez, não lembro muito bem o motivo, mas parece que ela não gostou da ‘lição’ que eu tinha feito e me bateu com a palmatória²⁰, também me colocou ajoelhada, de costas para a turma, como sinal de castigo e humilhação, para que eu não repetisse o erro. Na verdade, não repeti mesmo, pois depois daquele dia fatídico, eu virei uma menina calada na sala de aula, não tirava minhas dúvidas, nem participava de nada na escola, por medo de ser julgada, castigada e humilhada novamente. Essa Educação mecânica, desprovida de afeto, marcou as pedagogias tradicionais. O meu caso não define, nem generaliza, todos os ambientes escolares, apenas pontua essa visão equivocada de educador, como agente central do processo de ensino aprendizagem, dotado de plenos poderes para fazer o que bem entender na ‘sua’ sala de aula.

No que tange às aulas de arte, pela perspectiva tradicional do currículo, resumia-se a uma proposta tecnicista do ensino da arte, onde era dada demasiada importância ao ensino do desenho, com todas suas regras conceituais a serem seguidas, ao ensino da música erudita, restando ao teatro e a dança a invisibilidade ou sendo mostrada apenas nos eventos referentes a datas comemorativas.

Na pedagogia tradicional tecnicista também vemos o surgimento dos livros didáticos para o ensino da Educação Artística²¹, mais tarde surgiram também o sistema apostilado, pertencente às grandes editoras brasileiras, que continuam perpetuando o monopólio em muitas cidades brasileiras. Essas editoras costumam separar em qualidade as apostilas destinadas aos alunos das

²⁰ Segundo o site da Secretaria de Educação do Paraná, palmatória era uma espécie de “arma” em madeira, primeiramente utilizada para castigar os índios; e, depois, foi usada para castigar os negros no período da escravidão. Posteriormente foi introduzida no ambiente escolar para punir alunos ditos “indisciplinados”. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=365&evento=10>. Acesso em: 23.out.2021.

²¹ Explanada no final do segundo capítulo.

escolas públicas e as enviadas às escolas particulares. Muitos docentes apoiam-se somente nesses materiais para planejarem as aulas, o que sinaliza também uma formação docente deficitária e tecnicista. Infelizmente, ainda vemos exemplos dessas situações.

1.3.1 Tabela 1. Resumo das Teorias Tradicionais Curriculares²²

<u>Franklin Bobbit</u>	<u>Ralph Tyler</u>	<u>John Dewey</u> ²³
Modelo tecnocrático.	Modelo tecnocrático.	Modelo progressista.
Escola, como espelho do mercado, e funciona como empresa comercial ou industrial.	Influenciado pelas ideias de Franklin Bobbit.	Embora inserido na teoria tradicional curricular, as propostas educacionais de Dewey divergem completamente das propostas por Bobbit e Tyler.
Currículo como questão de organização e técnica burocrática.	Visão semelhante da escola como reflexo do mercado.	Para Dewey, a Educação é campo de vivência e prática dos princípios democráticos.
Inspirado no modelo de organização proposto por Frederick Taylor.	Currículo como questão técnica de organização.	O objetivo do currículo era fomentar os interesses e as experiências dos educandos.
Foco nas habilidades necessárias para as mais diversas ocupações.	Foco nos objetivos que devem ser claramente estabelecidos e definidos.	
Obra destaque: The Curriculum de 1918.	Obra destaque: Princípios básicos de currículo e ensino, do ano de 1949.	Obra destaque: The Child and the curriculum, de 1902.

²² Resumo em tabelas baseado na obra Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva, como também na tese de doutorado de Maristela Sanches Rodrigues. Embora não tenha abordado Dewey, coloquei-o no quadro resumo sobre as Teorias Tradicionais. Contudo há divergências quanto a sua inserção nessa teoria, tendo em vista que seu pensamento curricular em muito contrapunha os de Bobbit e Tyler, como relatou Rodrigues (2016).

²³ RODRIGUES, M. S. **As professoras e os professores de Arte e o Currículo de São Paulo: Apropriações e negociações** [trans] formadoras. Tese de doutorado em Artes. São Paulo: Unesp, 2016, 260p.

1.4 As teorias críticas do currículo

As teorias críticas surgem para contestar, radicalmente, o pensamento e o conhecimento curricular tradicional. Na teoria crítica, o currículo deve ser visto como um campo ético e moral, não de forma meramente técnica e burocrática. O foco passa a ser no tipo de conhecimento que é passado. Como é feita a seleção dos conteúdos a serem abordados, porque uns são privilegiados e outros excluídos, quais são os interesses e as relações de poder que estão envolvidos nessa seleção?

As teorias críticas do currículo surgem nos anos 1960, num processo de grandes modificações pelo mundo. Protestos estudantis, movimentos de independência de antigas colônias na Europa, movimentos contra a ditadura militar no Brasil, movimento feminista, entre outros acontecimentos que contestavam as relações de poder vigentes na sociedade (SILVA, 2019).

Surgiram também, nesse período, publicações que colocavam em xeque a estrutura educacional vigente, pois esta não privilegiava igualmente os estudantes, ajudando a acentuar e propagar a desigualdade social. A ideologia dominante na elaboração e na execução do currículo, as relações de poder responsáveis pela divisão desigual da sociedade, o capitalismo, o neoliberalismo e sua influência perversa também no ambiente educacional, o currículo oculto, a busca por emancipação e resistência, através da educação, são questões abordadas pelas teorias curriculares críticas (SILVA, 2019).

Assim, segundo Palma Filho (2020, p.65):

Ao contrário das críticas feitas pelas teorias reprodutivas que acabam num beco sem saída, a pedagogia crítica, resultante do enfoque emancipatório, leva a encarar a escola como um espaço de luta, de contradição, e nesse sentido, do ponto de vista político acaba por transmitir uma mensagem otimista, de esperança.

Os autores que marcam essa forma de pensamento curricular são: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, Willian Pinar,

Michael Apple, Paulo Freire, Bowles e Gintis, entre outros. Na sequência, trazemos uma resumida análise conceitual de alguns desses pesquisadores.

1.4.1 Louis Althusser

Althusser, famoso filósofo francês, influenciado pelos ideais marxistas, escreveu a obra “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, em 1970, em que o autor faz uma correlação entre ideologia e educação, fornecendo teorizações sobre esta e o currículo, por meio de análise marxista de sociedade.

Afinal, existe uma classe dominante e outra de dominados, uma que administra o capital e outra que ajuda a gerá-lo, embora esta última não se beneficie dele. A classe operária ajuda a enriquecer a elite retrógrada, e por não dominar os códigos da classe dominante, é alienada. Mais que isso, essa alienação é construída com a ajuda dos mais diversos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, como a polícia e o judiciário, através de políticas de repressão, somados a: religião, mídia, família e escola, como precursoras da ideologia da aceitação e normalização desta sociedade capitalista vigente (SILVA, 2019).

A permanência dessa sociedade capitalista depende que sejam mantidas a exploração da mão de obra e a alienação da classe dominada. Os dominados não devem ter consciência política da sua situação no mundo, restando a eles somente aceitar o mundo tal qual como está.

Para validar a ideologia dominante são usados os mais diversos meios e instituições na sociedade, cujo objetivo é o controle e a manutenção da inércia de uma classe dominada, que não tenha consciência dessa imposta inferioridade e, mesmo que um dia a tenha, não detém ferramentas para modificá-la.

E qual o papel da escola na propagação dessas ideologias? Segundo Althusser (*apud* SILVA, 2019, p.31), a escola tem um papel fundamental, pois “atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo”. Embora, mediante essa afirmação, possamos achar que esse pensamento só influencia os estudantes, o que vemos é a alienação de outros sujeitos no

ambiente escolar, como docentes, gestores, demais funcionários, sistemas de ensino, pais e outros envolvidos. Infelizmente, essa falta de ensino mais crítico, sobre a sociedade capitalista e globalizada, levou-nos a acentuar e aceitar: pobreza, marginalidade, preconceitos, desigualdades, governos autoritários que até souberam construir estradas, mas não investiram na desigualdade social neste país. Sequer tentaram proporcionar a mínima garantia de bem-estar social, pela qual as pessoas pudessem ter moradia, boa formação para ingressar no mundo do trabalho²⁴, com bons e justos salários e uma porcentagem pequena de desempregados. Enfim, uma classe de dominados menos sofrida, mas o que vemos é uma espécie de gozo na tortura, na retirada de direitos, na humilhação e desespero de muitos por um emprego, por um prato de comida, por um teto. A elite vive sua vida confortável e luxuosa, enquanto muitos choram de barriga vazia. É repugnante o que o capitalismo faz com países subdesenvolvidos, como o Brasil. Metaforicamente, vivemos numa nova espécie de “colônia de exploração”, embora sejamos considerados um país livre e democrático.

A escola contribui com esse sistema através do currículo, segundo o autor. O currículo, seja através das disciplinas escolares ou das normas administrativas, contribui para a disseminação e permanência dos valores da classe dominante e elitista. As disciplinas escolares funcionam como meio de transporte das crenças dessa elite dominadora, de uma forma mais direta, como História e Geografia; e outras indiretas, como as disciplinas ditas mais técnicas, como Matemática e Ciências. O que Althusser esclarece é que a constituição dessas disciplinas veicula esses valores (*apud* SILVA, 2019).

Quando estudamos História na escola, os assuntos tratados referem-se quase que totalmente ao continente europeu, com os respectivos valores, crenças e artistas. É uma espécie de *gênesis*, ou seja, é o começo de tudo; na verdade, é a visão deturpada do início de mundo. Estudamos muito pouco nossa própria história, somos invisibilizados e renegados nos livros didáticos. Não vemos a História da América Latina, do Continente Africano, da Ásia e de outros lugares negligenciados propositadamente. Eu só ouvi falar do Paraguai e da

²⁴ Mundo do trabalho é entendido de forma global, com inúmeras possibilidades de profissões e qualificações, enquanto mercado de trabalho tem sentido limitado, restritivo, cuja intenção é formar mão de obra qualificada para determinados cargos, não uma qualificação integral (conhecimento científico, cultural, artístico, social, político e afins) do indivíduo.

Argentina, pois – quando era pequena – minha mãe era “sacoleira” e, além de viajar por alguns Estados brasileiros, também se dirigia ao Paraguai, Argentina e Uruguai para comprar e vender produtos para pessoas físicas e lojas, apesar de, muitas vezes, o produto ficar retido na Alfândega, pois era considerado produto contrabandeado. Por muitos anos, orgulhei-me por receber da minha mãe meus brinquedos argentinos e paraguaios.

No que concerne ao ensino da Matemática, fica óbvio que, na escola pública, onde os dominados estudam, a disciplina é considerada uma espécie de “bicho papão”, haja vista a maioria dos estudantes não conseguir entender os conteúdos; muitos docentes também não conseguem transmitir de forma clara os assuntos; e, desse modo, a área de exatas, geralmente com cargos mais bem remunerados, são frequentemente ocupados pelos discentes vindos de boas escolas particulares. Nas aulas de Ciências, o abismo parece maior, é só teoria mesmo, nada de prática. Não há laboratórios de Química, Biologia, nem de Informática.

Em relação às aulas de Arte, estas eram destinadas para ensinar a desenhar e, mesmo assim, um desenho mais técnico, visando a qualificar minimamente para o trabalho. As Artes Visuais e as demais linguagens da Arte serviram para exibir os cânones artísticos europeus. No final desta dissertação demonstrarei a história do ensino da Arte e sua visão elitista, ou seja, da classe dominante. O povo, nessa perspectiva, não faz Arte, restando apenas a simples contemplação da Arte ocidental. A escola, segundo Althusser (*apud* SILVA, 2019), colabora para a continuação da divisão da sociedade entre capitalistas e trabalhadores.

1.4.2 Samuel Bowles e Herbert Gintis

Bowles e Gintis são dois economistas estadunidenses e teóricos neomarxistas. O trabalho mais representativo desses autores foi a obra

“Schooling in Capitalist America” (Escolaridade na América Capitalista), em 1976, tendo como objeto de estudo a relação entre sistema escolar nos Estados Unidos e o sistema capitalista. Esses dois autores também defendiam a ideia de que a escola servia para reproduzir os valores dos meios produtivos capitalistas.

Enquanto Althusser afirmava que essa conexão entre os meios de produção e a educação se dava pelos conteúdos das disciplinas escolares; para Bowles e Gintes, era pelas relações sociais, no ambiente escolar. A escola servia, então, para enfatizar atitudes necessárias à criação de bons trabalhadores capitalistas, tais como: obediência às ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, entre outras “qualidades” (SILVA, 2019).

Contudo o ambiente escolar não era igual para todos os indivíduos. Há escolas voltadas para a classe trabalhadora e outras para trabalhadores de escolas superiores ou da elite. De forma bem resumida, as escolas do proletariado ensinavam as práticas de subordinação, enquanto as escolas da elite ensinavam as práticas de comando e autonomia. Trazendo essa questão para a realidade brasileira, temos a escola pública formando a mão de obra; e a particular, os líderes, os gestores que irão comandar os indivíduos vindos da escola pública. Para esses autores a escola auxiliaria na alienação da classe produtiva, que é a trabalhadora.

Um conceito trabalhado por Bowles e Gintes, na obra mencionada, foi o princípio de correspondência.

O “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos autores, evidencia a reprodução da hierarquia social do sistema produtivo capitalista por meio do processo educacional. Essa isomorfia entre Educação e produção poderia ser observada, segundo os autores, na hierarquia escolar e no tipo de personalidade por ela formada. Em outras palavras, Bowles e Gintes deduzem que a estrutura escolar prepara tipos diferentes de personalidade, tendo como ponto de partida a hierarquia escolar. Quanto mais alto o aluno for capaz de subir nessa hierarquia, mais autônoma e crítica será sua personalidade. (ANDRADE; VARES, 2010)²⁵

²⁵ ANDRADE, F.R; VARES, S.F. de. O “princípio de correspondência” em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII n.14. (jul./dez. 2010), p.127-8. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3758>. Acesso em 21.set.2020.

Muitos teóricos viriam a criticar o princípio de correspondência pelo seu determinismo, sem focar a complexidade que há nos meios produtivos e na Educação, que são também lugares de resistência às formas excludentes do sistema capitalista. Os autores não perceberam nessa obra as contradições que se apresentam na relação existente entre escola e sociedade. A escola não pode ser vista apenas como lugar onde se reproduzem desigualdades, nela também nascem os opositores ao sistema de exclusão. É também lugar de embate, onde podem germinar os ideais de liberdade que pretendem desconstruir os valores capitalistas e neoliberais.

Em novo artigo publicado em 1981, intitulado “A Educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência”, os autores revisam a publicação anterior, fazendo uma espécie de autocrítica do trabalho, demonstrando as fragilidades do texto de 1976, reiterando o poder reprodutivo do sistema capitalista que tem a escola (ANDRADE; VARES, 2010).

1.4.3 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

Pierre Félix Bourdieu (1930- 2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), dois sociólogos franceses, desenvolveram uma crítica da educação centrada no conceito de reprodução. Em suas análises empregavam metaforicamente termos trazidos de conceitos econômicos.

Num primeiro momento Bourdieu e Passeron não se limitam a uma análise marxista da escola e das instituições culturais, nessa análise a cultura não depende da economia e, sim, funciona como uma, utilizando o conceito de “capital cultural” (*apud* SILVA, 2019).

Sobre esse conceito, Silva esclarece (2019, p.34):

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural.

Esse capital cultural pode se manifestar de diversas maneiras. Em um estado objetivado, através de obras de arte, literárias, teatrais, musicais, entre outras (SILVA, 2019). Essa tônica claramente é expressa na visão elitista e dominante que prevaleceu durante muitas décadas na Arte, em que a produção artística das classes populares foi invisibilizada. Só atingia *status* artístico, se fosse de gosto refinado, elitizado, seguindo normas técnicas impostas que definiam o que deveria ou não ser considerado Arte.

Paralelamente, o capital cultural também pode existir sob a forma de títulos, diplomas e certificados, é o chamado capital cultural institucionalizado (SILVA, 2019). O indivíduo, nessa concepção, é valorizado, enaltecido e distingue-se dos demais pelos títulos que alcança.

Por último, o capital pode ser manifestado de forma introjetada, incorporada e internalizada. Essa última forma ajuda a compreender o termo “*habitus*” que se refere justamente a estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas. (SILVA, 2019). O *habitus* serve como elo entre a sociedade e o indivíduo. As crenças e os valores vindos de sociedade, família, religião, escola, economia e outros são introjetados nas pessoas, mesmo que elas não percebam. Isso, porém, não é imutável, porque pode ser transformado/modificado após novas experiências dos indivíduos, afastando-se de uma perspectiva determinista (SOUZA, 2014)²⁶.

O ser humano está em constante estado de mutações, todavia muitas vezes o *habitus* é utilizado para introjetar nas pessoas as crenças e os valores da classe dominante. O indivíduo carrega algo que ele não construiu, uma espécie de apropriação alienada, que pode ser modificada, através de processos de resistência.

²⁶ SOUZA, R.B. **Formas de pensar a sociedade:** o conceito de *habitus*, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Historica**, ISSN 2178-244X, n.7, Jan/Jun, 2014, p.139-51. Disponível em: [https:// www.historia.ufrj.br/~ars/](https://www.historia.ufrj.br/~ars/). Acesso em: 25.set. 2021.

Além desse termo, Bourdieu e Passeron também abordam dois outros conceitos: violência simbólica e capital cultural.

Violência simbólica está ligada às imposições culturais que aparecem de forma escamoteada ou dissimulada, com a pretensão de serem legitimadas pelos indivíduos na sociedade; ou seja, refere-se a crenças e preconceitos que são construídos e disseminados de forma coletiva. Os autores utilizam esse conceito para explicar a propagação de crenças e valores das classes dominantes que mantêm as desigualdades sociais (SOUZA, 2014).

O discurso que possui autonomia é o das classes de mais empoderamento econômico, que traz a falsa ideia de veracidade, cabendo às classes numerosas de dominados a aceitação do status de marginalizados, incapazes, inferiores, entre outros estigmas, não restando alternativa, a não ser aceitar a cultura e as ideologias da classe dominante, como algo estático, imodificável e natural. Esta possui o que Bourdieu e Passeron intitularam de **poder simbólico**, “é uma forma de poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BORDIEU, 1989, p.7-8). É também “um poder de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica” (BOURDIEU, 1989, p.9). Espécie de armamento que propicia a dominação das classes subjugadas. Diante desse exposto, Bourdieu (1989, p.10-1) conclui que:

[...] A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Diante dessa conjuntura de exclusão, vemos o crescimento de diversas formas de expressão do racismo, machismo, homofobia, preconceito contra os povos originários (indígenas), xenofobia, misoginia, entre tantas outras

construções sociais baseadas no eurocentrismo, no patriarcado, no machismo e no cristianismo. São várias as instituições que promovem a violência simbólica: Estado, religião, escola, Arte, mídia, língua (BOURDIEU, 1989; SOUZA, 2014). Exemplos de violência simbólica: “religião de matrizes africanas é coisa do diabo”, “adora demônios”, com esse tipo de afirmação insana, todos os povos africanos e afro-brasileiros, que continuam seu credo religioso, foram encarados como “endemoniados”, “macumbeiros”, entre inúmeros outros termos pejorativos.

Outra violência simbólica é aquela que associa as mulheres a seres frágeis, sensíveis, destinadas ao trabalho doméstico e ao cuidado da família, motivos pelos quais, por muito tempo, ficaram fora do mundo do trabalho, tendo em vista que a maioria dos cargos era de domínio masculino.

Outro exemplo diz respeito ao preconceito contra a cultura que vem da periferia, dos bairros pobres das grandes cidades, que é menosprezada, desvalorizada e até mesmo marginalizada. São inúmeras as faces da violência simbólica.

A classe dominante não possui o poder só por possuir o Estado ou o uso legal da violência física (por meio da polícia, das forças armadas, etc.), mas também por possuir o monopólio da violência simbólica. A ideologia dominante é tida como naturalizada. Os dominados não sabem que são vítimas de uma “violência simbólica”. (SOUZA, 2014, p.141).

Na esfera educacional, os autores sinalizam três tipos de propriedades que auxiliam na distinção de seres humanos: o capital econômico, o cultural e o social. O Capital Econômico refere-se aos bens materiais de determinados grupos ou indivíduos, cujo poder aquisitivo facilita ou dificulta o acesso a uma escolarização de qualidade e aos bens culturais existentes em uma sociedade. O Social é definido pelas relações interpessoais de que o indivíduo dispõe de forma direta ou indireta, podendo facilitar, dificultar ou até mesmo anular sua inserção ao capital econômico e cultural da classe dominante, servindo como uma espécie de elo a esses dois últimos²⁷. “A convivência com pessoas que expressam os comportamentos próprios da cultura dominante favorece a

²⁷ ARAÚJO, C.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo**. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João Del-Rei, julho/dezembro/2014.

identificação com seus códigos culturais e, como efeito, a aproximação ao capital econômico” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014, p.217).

Uma crítica a esse ponto reside no fato de que a convivência com pessoas da classe dominante, ou que expressam os valores dela, não garante a inserção do indivíduo ao capital econômico, tampouco ao cultural. Quem não é burguês, não é da burguesia; é imigrante que chegou à nova classe, não é oriundo dela, por isso são conhecidas algumas expressões como “novo rico”, “novo burguês”, ou, ainda, sempre se informa que não é “de berço”, ou seja, a esse novo integrante, é negada a autenticidade. Mesmo quando o dominado apropria-se dos códigos da elite, isso não garante mudança de *status quo*.

Analisemos o discurso de uma pessoa pobre que conseguiu, por algum meio, ter ascensão social. Ainda que falem dos feitos dela, para chegar ao sucesso, sempre será frisada sua origem humilde, como espécie de carimbo. Isso acontece no Brasil raras vezes, já que neste país poucos são os meios de mobilidade social.

No termo Capital Cultural, Bourdieu evidencia a influência da economia nas relações culturais. “[...] a cultura não depende da economia, ela funciona como uma economia” (*apud* SILVA, 2019, p. 33-4). Constata-se a reprodução da cultura elitista, vista como a cultura que tem prestígio e valor social, aquela cujos gostos, costumes, hábitos, valores, formas de comportamento, de agir, são enobrecidos. Pessoas pertencentes a essa classe possuem vantagens materiais e simbólicas, constituindo o capital cultural – o que é denominado como processo de dominação cultural.

E como fica a escola nesse processo, segundo estes termos adotados por Bourdieu e Passeron? A escola não atua pela inculcação da cultura dominante a crianças e jovens das classes dominadas, faz justamente por seu contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo escolar é construído para reforçar e fortalecer a cultura hegemônica, expressada na linguagem adotada por essa classe, propagada através dos seus códigos. As crianças dessa classe social compreendem facilmente tais códigos, pois eles já fazem parte da realidade delas; enquanto crianças de classes dominadas não os compreendem, porque a vivência familiar dessas crianças não lhes permite se apropriar desses códigos.

Parece algo estranho e alheio à realidade delas. O resultado dessa equação é que crianças das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, enquanto as dominadas encaram o fracasso, ficando pelo caminho.

Os jovens das classes dominantes veem seu capital cultural fortalecido e valorizado, enquanto os das classes subalternas têm sua cultura desvalorizada e incompreendida (SILVA, 2019). Isso faz parte do processo intencional de reprodução cultural da classe elitista. É um processo perverso e excludente, mas também determinista, subestimando as articulações dos indivíduos que são contrários a esse movimento reprodutivista e alienante, ou seja, há atitudes subversivas que emanam nessas instituições, que inculcam esses domínios capitalistas. Na escola também podem surgir elementos, ferramentas, bem como sujeitos que não aceitem retroalimentar o sistema, nem sempre há a passividade, provavelmente esses autores como Althusser, Bowles e Gintes, Bourdieu e Passeron não se atentaram em pulverizar mais essa questão.

1.4.4 Michael Apple

Apple nasceu nos Estados Unidos, em 1942, e realizou seu mestrado e doutorado no Teachers College da Columbia University. Também estabelece forte crítica às teorias tradicionais do currículo e seus aspectos ideológicos. Apple foi muito influenciado pelas ideias marxistas, e isso é evidenciado em suas obras, como no seu primeiro livro “Ideologia e Currículo” (1979).

A relação entre capitalismo, dominação e desigualdades sociais já havia sido evidenciada por outros autores como Althusser, Bowles e Gintes, Bourdieu e Passeron, mas o foco da pesquisa de Apple, no ambiente escolar, é a relação entre conhecimento escolar e currículo (SILVA, 2019). O capitalismo é uma espécie de teia, forjada de forma bem minuciosa e bem arquitetada, para manter o capital e o poder – que dele advém – na mão de poucos. Sua base alicerça-se na exploração e na alienação do proletariado, visando a perpetuar o sistema

excludente, o qual muitos aceitam, como natural e imutável. Essa rede propiciadora das desigualdades está presente em todos os ambientes, inclusive no currículo e no conhecimento que nele é inserido. Como já foi afirmado anteriormente, não há neutralidade.

O currículo tem seu componente ideológico, ele é elaborado por pessoas, e todos os indivíduos possuem crenças, valores e visões de mundo. O que vemos no sistema globalizado e movido pelo capital é a hegemonia, a centralização do poder e capital na mão de poucos que dominam e muitos são os explorados.

Apple foge da visão determinista e mecanicista de seus antecessores. A Educação não pode ser medida, tendo em vista somente o funcionamento da economia. Para esse autor, realmente há uma classe hegemônica, que luta para manter seu poder; prolongando, assim, a exploração; todavia há uma outra onde muitos lutam contra esse sistema. A questão aqui não é somente separar em dominantes e dominados. Segundo Silva (2019, p. 49): “Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição”.

Sobre o conhecimento, que está contido no currículo, Apple intensifica seus estudos através da indagação sobre o porquê certos conhecimentos são inseridos, validados e considerados legítimos, enquanto outros não. A pauta é saber quais interesses, relações de poder e quem são os privilegiados nessa seleção. É necessário analisar o conteúdo que nele está de forma explícita, chamado por Apple de “currículo oficial”, como também o conhecimento, veiculado de forma implícita ou até mesmo velada, escamoteada, como os pressupostos ideológicos e epistemológicos do “currículo oculto”. (SILVA, 2019).

A escola continua com seu papel reprodutor da hegemonia de uma classe que administra a economia e impõe valores a outros setores. Ela age produzindo um “conhecimento técnico”, relevante para a economia e a produção no sistema capitalista; tendo em vista essa proposição, outros saberes são negligenciados, como o estético, o artístico, o filosófico e outros. Apple também enfatizava as relações sociais de classe, de forma ainda muito secundária, deu importância às relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural do currículo,

aproximando-se da perspectiva pós-crítica curricular. Currículo é poder! É uma ferramenta fundamental que auxilia o engendramento das concepções neoliberais no ambiente escolar.

Apple (1989, p.34) sintetiza o viés da sua pesquisa sobre o currículo, quando afirma que:

É justamente este processo de compreender como a hegemonia surge, como ela é parcialmente produzida através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que ocorrem no cotidiano das escolas, que tem sido minha preocupação principal.

1.4.5 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi educador e filósofo, honrosamente tem o título de Patrono da Educação Brasileira, devido ao seu inquestionável legado para a Pedagogia no Brasil e em diversos outros países.

Freire não desenvolveu uma teoria curricular específica, mesmo assim suas obras em muito contribuíram para os questionamentos que estão relacionados às teorias curriculares, influenciando muitos estudiosos do tema. Seu primeiro livro foi “Educação com prática da liberdade” (1967) e o segundo “Pedagogia do Oprimido” (1970), este o projetou internacionalmente ao evidenciar com mais adição o pensamento crítico e transformador da pedagogia Freireana.

A base para a construção do arcabouço de “Pedagogia do Oprimido” é a influência da dialética de Hegel, no que tange a relação entre senhor e servo, ampliando para a leitura do marxismo humanista de Erich Fromm, fenomenologia existencialista e cristã, somando a leitura de críticos do processo de dominação colonial, como Fanon. Outro ponto de destaque é a crítica ao currículo tradicional, comum aos autores da teoria crítica, entretanto Freire preocupa-se com mais afinco sobre a Educação de adultos, nos países subdesenvolvidos e não faz correlações diretas entre Educação, economia e

política. O aporte do patrono (cujo centenário de nascimento foi comemorado em muitos eventos acadêmicos) é mais pedagógico, pois busca uma Educação mais problematizadora e libertadora. Utiliza expressões como “amor”, “fé nos homens”, “esperança”, entre outras (SILVA, 2019).

Paulo Freire foi um educador que buscou um mundo mais justo para os excluídos da sociedade. Visava à transformação social das classes populares, como também a mudança de pensamento da classe dominante, a fim da construção de uma sociedade melhor e igualitária que germinaria através de uma Educação mais democrática.

Um dos conceitos adotados pelo educador é o de “Educação bancária”, concepção que diz respeito à transferência de conhecimentos do professor para o aluno, como uma espécie de depósito. Nessa perspectiva, o educador exerce um papel ativo, enquanto cabe ao educando a passividade. O ato de conhecer, que expressa o caminho que o estudante deve seguir com autonomia para obtenção do conhecimento, não é algo alheio e, sim, pertencente à realidade do discente, não é uma relação de mero “depósito” de saberes. O ato de conhecer é relação dialética, transformadora e autônoma, tanto para o educando, quanto para o educador. Nesse contexto, não cabe mais a proposição tradicional de currículo, na qual o docente era o detentor do saber e o aluno uma página em branco, restando à escola transferir conhecimentos e instruções necessárias, para que, finalmente, o estudante apreendesse o conhecimento de si e de mundo.

O conceito de “Educação problematizadora” adotado por Freire é contraproposta à “Educação bancária”. Por essa perspectiva, “o conhecimento é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa” (SILVA, 2019, p.59). Para tanto, deve ser propiciado para o educando o ato de conhecer, que é apropriar-se da consciência de mundo, conhecê-lo, transformá-lo, torná-lo justo. Entretanto não é um ato somente individual, mas sim coletivo, fortalecido na relação entre sujeitos. O ato pedagógico é dialógico, contrapõe-se à Educação bancária. Na Educação problematizadora, educadores e educandos criam, em dialogicidade o conhecimento de mundo (SILVA, 2019).

Embora, a priori, o foco das investigações da pedagogia freireana seja na Educação de adultos, mostra-se eficaz até hoje para todos os públicos e revela que alfabetizar pode englobar consciência social e política; enfim, conhecimento de mundo. Alfabetizar torna-se uma ação transformadora.

Freire incomoda nos nossos dias atuais, tal qual na época em que foi exilado no Chile, país no qual lançou “Pedagogia do Oprimido”, em 1968, em vez de fazê-lo no Brasil, o que só ocorreu tempos depois, em 1974. Suas ideias continuam incomodando neste cenário militarista e retrógrado que se tornou o Estado Brasileiro, entretanto difere, em muitos aspectos, dos anos de ditadura militar. Sei que falo de Freire, mas não tem como não citar Apple (1989, p.31) quando este pontua:

[...] Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital.

Esse é o receio que o poder político tinha na época passada (e mantém na atual), porém a maioria dos recintos escolares não vivencia com seus educandos a pedagogia libertadora que Freire formulou, faltando uma atitude crítica para muitos educadores e estudantes. A escola, salvo exceções, parece que congelou no tempo e continua numa perspectiva tradicional de currículo.

Em suma, Freire estabelecia, em suas obras, uma Educação libertadora e transformadora, que propiciasse às camadas populares, aos excluídos deste mundo, uma atitude crítica que os movesse para lutar contra a dominação; assim, seriam livres, tanto os dominados, quanto os dominantes, promovendo a verdadeira solidariedade e o amor. Ensina os dominados a não aceitarem a condição do **ser menos** (FREIRE, 2018, p.40-41)²⁸, ou seja, seres inferiores e subalternos, mas sim buscar o **ser mais**, que ilustra o indivíduo que alcançou sua liberdade. Ninguém se liberta sozinho, a liberdade depende de todos. O anseio do oprimido não deve ser o de acabar com a opressão tornando-se um opressor, pois – se assim for – nada muda no sistema que oprime os sujeitos. A sociedade que divide os indivíduos em oprimidos e opressores precisa ser criticada e modificada, não para que surja um novo modelo novamente opressor,

²⁸ **Ser menos** e **ser mais** são termos utilizados por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido” (grifo nosso).

mas sim uma geração nova, transformada pela ação dos que outrora foram subjugados.

A busca pela liberdade encontra no seu caminho o medo, pois os oprimidos têm medo de lutar por ela e transformar radicalmente o sistema-mundo, enquanto os opressores possuem o medo de não poder mais oprimir, caso os oprimidos conquistem a liberdade e destruam o sistema que os oprime. Para que essa transformação realmente aconteça, faz-se necessária a práxis, a ação, o conhecimento crítico sobre o funcionamento dos meios que propiciam e normalizam a sociedade dividida. Freire (2018, p.43) sintetiza sua obra:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos e que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Outros pesquisadores contribuíram na perspectiva crítica curricular. Para esta, o currículo é imposto para as sociedades e fruto de uma visão econômica, social, política e cultural que divide as sociedades e subjugam os indivíduos das camadas populares, os desvalidos, os esquecidos e os oprimidos do sistema que só visa ao capital. O enriquecimento de poucos em detrimento da pobreza de muitos.

Alguns autores destinaram seus escritos para criticar com afinco essa desigualdade na cultura, na Educação, no mercado de trabalho, nas Artes e em outros campos. Contudo o que devemos destacar é que a exclusão configura-se por meio de uma teia, onde todos os meios são interligados, objetivando e concretizando todo um processo de alienação e segregação social.

1.4.6 Henry Giroux: currículo como ato de resistência

Estudioso e crítico cultural estadunidense, mas radicado em Toronto, no Canadá. O referido autor centra as questões culturais na análise curricular. Nas suas obras “*Ideology, culture, and the process of schooling*” (1981) e *Theory and resistance in education*²⁹ (1983), Giroux adota alguns conceitos pregados por autores da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer e Marcuse, com o propósito de criticar as estruturas técnicas e utilitárias dominantes, no processo escolar. (SILVA, 2019). Numa visão mais geral, as diferenças entre as áreas da pedagogia, currículo e cultura são muito tênues.

Para Giroux, o ambiente escolar não é espaço somente de dominação e exploração, mas também de resistência. Não é um campo de todo passivo, há espaço para luta. O discurso dele é radical, há que modificar totalmente o sistema educacional que está imposto no mundo, cujo propósito maior é preparar os estudantes para o trabalho, tirando deles a consciência crítica necessária sobre o sistema econômico e social que deflagra desigualdades, bem como para sua transformação como cidadãos.

Educar criticamente é assumir a resistência profícua que induz à ação e, conseqüentemente, às mudanças no *status quo*. Se almejamos um mundo verdadeiramente democrático, urge modificar as estruturas que movem Educação, currículo, relações sociais nas escolas, conteúdos das disciplinas e avaliações, cujo intuito serve mais para validar o sistema econômico liberal-capitalista e inculcar nas mentes dos jovens que a escola somente tem a função de prepará-los para o mercado de trabalho, validando as relações opressoras que abismam as desigualdades sociais em diversas regiões do mundo.

“As indagações formuladas por Giroux levantam aspectos essenciais da construção curricular, como por exemplo: cotidiano; prática escolar; currículo

²⁹ Tradução: “Ideologia, cultura e os processos de escolarização” (1981); “Teoria e resistência na Educação” (1983).

oculto; as relações de poder no interior da escola”, segundo indica Palma Filho (2020, p.66).

Analizando a situação do Brasil, na atualidade, a necessidade de resistência torna-se imprescindível, pois cada vez mais a Educação sofre retrocessos, ataques, falta de investimentos e é atacada constantemente por ideologias enfadonhas, arcaicas, religiosas e antidemocráticas. Os docentes são perseguidos e chamados de doutrinadores, logo eles que são muito mal remunerados, com formação muitas vezes defasada, alguns tantos precisando rever conceitos reprodutores da ideologia dominante. A verdade é que muitos, professores e professoras, deste país também precisam ter uma Educação crítica acerca desse sistema-mundo que está postulado.

Sobre a situação brasileira, Giroux – em entrevista ao Jornal El Pais – desabafa.³⁰

As escolas estão sendo atacadas, especialmente por governos fascistas e de direita. No Brasil, Bolsonaro incentivou os alunos a denunciarem os professores de esquerda por uma suposta doutrinação, e quer eliminar todas as referências a Paulo Freire dos currículos. Acaba de anunciar um corte nas graduações de humanas, como filosofia e sociologia, para priorizar profissões que "gerem um retorno ao contribuinte". A crise da escola é a crise da democracia. Os governos de direita não querem que as pessoas pensem, e a Educação tem um papel central na luta contra as narrativas tóxicas e o surgimento de ideologias ligadas à supremacia branca.

Num país que se diz democrático apenas nos textos legais, mas não ensina a lutar por ela na prática, não é de se espantar que reformas contra a população e a extinção de seus poucos direitos duramente conquistados sejam derrubados sem grandes dificuldades por seus governantes inescrupulosos, que em vez de defenderem uma sociedade igualitária e justa, ajudam a afundar as disparidades entre os indivíduos. Essa tônica foi muito claramente vista com as reformas trabalhista, previdenciária e, atualmente, caminhando para a administrativa, em que há visível ataque ao funcionalismo público, com proposta evidente de muitas privatizações. Há ideia muito nítida de extinguir o público para

³⁰ GIROUX. “**A crise da escola é a crise da democracia**”. Entrevista concedida ao Jornal **El país** em 14-05-2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html. Acesso em 12.out.2020.

instaurar o privado, obter lucro, retirar direitos, deixar a população sempre à mercê de decisões governamentais nada democráticas.

Quando perguntado sobre a pedagogia crítica por ele proposta, Giroux responde e, com suas palavras, contempla sua visão sobre a Educação e o que é necessário para que ela seja de fato transformadora e democrática.

Não é um método que possa ser aplicado nos colégios. É uma revisão do tipo de escola que queremos. É uma tentativa de reconhecer que a Educação é sempre política, e o tipo de pedagogia que se usa tem muito a ver com a cultura, a autoridade e o poder. A história que contamos ou o futuro que imaginamos se reflete nos conteúdos que ensinamos. A pedagogia tal e como está exposta ataca em vez de educar. É um sistema opressivo, baseado no castigo e na memorização, que persegue o conformismo. É preciso desenvolver outros métodos que formem alunos capazes de desafiar as práticas antidemocráticas no futuro. (GIROUX, 2019)

1.4.7 TABELA 2. Resumo dos autores pertencentes a Teoria Crítica do Currículo³¹

Althusser	Bowles e Gintes	Bourdieu e Passeron	Michael Apple	Paulo Freire	Giroux
Escola como aparelho ideológico.	Reprodução da lógica capitalista nas relações sociais que corresponde m àquelas oriundas do mundo do trabalho.	A escola e o currículo são condutores da cultura dominante, como um mecanismo de exclusão para as classes sociais.	Currículo como campo social que expressa relações de poder, de imposição e exploração, mas também de resistência.	Escola como transformação social.	Ataca a racionalidad e técnica e utilitária das perspectivas dominantes sobre o currículo.
Currículo como precursor da ideologia dominante pelas disciplinas escolares.	Escola como reflexo da economia capitalista.	Conceitos criados: <i>habitus</i> , violência	Influência marxista.	Divisão entre opressor e oprimido.	
A escola contribui para a			Preocupação com formas	Conceito de Educação bancária: o estudante é receptor dos conhecimento	Currículo como local de produção e de imposição, mas também de contestação

³¹ Conteúdo expresso na tabela baseado em Rodrigues (2016) e Silva (2019). Obras citadas anteriormente.

reprodução da sociedade capitalista.	Obra destaque: <i>"Schooling in capitalista America"</i> (1976).	simbólica, poder simbólico, capital cultural e outros.	pelas quais os conhecimentos são legitimados no currículo.	s passados pelo docente.	dos valores impostos.
Obra destaque: "A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado" (1970).		Obra destaque: "A reprodução" (1970)	Obra destaque: Ideologia e Currículo, de 1979, dentre outras.	Influência do marxismo humanista, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial;	Obra destaque: <i>"Ideology, culture, and the process of schooling"</i> (1981) entre outras.
				Obra destaque: "A pedagogia do oprimido". (1970) e outras. ³²	

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2016) e Silva (2019).

1.5 As teorias pós-críticas curriculares. Por um pós-curriculo

A teoria crítica de currículo, além de questionar o modelo utilitarista e técnico do currículo tradicional, aborda a influência ideológica e capitalista que estão imbricadas no sistema escolar, evidenciando uma classe que domina e outra de dominados.

Muitos estudiosos, como Apple, Giroux e outros, relataram a visão determinista, proposta pela teoria curricular crítica, pois não há somente passividade no ambiente escolar, mas também resistência. Há milhares de indivíduos que estão lutando por uma sociedade menos desigual, não homofóbica, não machista nem patriarcal, não racista, não sexista e mais multicultural. Esses grupos questionam a hegemonia ditadora dominante, presente em distintos meios da sociedade, por vezes de forma direta, outras de forma escamoteada. Esses sujeitos, relatados na teoria pós-crítica, estão

³² Pela abrangência e relevância da obra freireana, o autor é citado por diversos pesquisadores, independentemente de em qual teoria curricular esteja inserido.

reivindicando um mundo mais justo e igualitário, onde todos os seres humanos possam ter representatividade, desafiando o sistema eurocêntrico, branco, sexista, machista, racista e heteronormativo.

A reivindicação é por um pós-curriculum. E o que é um pós-curriculum ou curriculum-pós? Sandra Corazza lindamente define.

Um pós-curriculum é aquele, como seu prefixo diz, um curriculum que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação (cf. Corazza, 2001; Silva, 1999). Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas (cf. Canen e Moreira, 2001) e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais (cf. Corazza, 1997), estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos Artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global.³³

Enquanto a perspectiva crítica do curriculum divide a sociedade entre dominantes e dominados, a pós-crítica demonstra quem são os sujeitos dominados e descortina meios, formas, discursos, elementos, estratégias, artimanhas legais e normativas, ações e instituições envolvidas no processo para deslegitimar e invisibilizar os indivíduos que não estão representados no curriculum.

Outro detalhe que é crucial evidenciar é que os estudos sobre curriculum avançaram significativamente, entretanto os currículos oficiais – impostos pelos sistemas de ensino em diversas partes do mundo – hibernaram na perspectiva tradicional e não se dispõem ao diálogo com outras propostas de narrativas curriculares, pois como Freire (2018) já havia alertado: o opressor tem medo de perder o poder de oprimir.

³³ CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: Curriculum: debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Neto e Elisabeth Macedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 103.

Vasto é o campo teórico pós-crítico, ele adiciona outras visões, outros contextos e, também, outras teorias. Diante da dificuldade de abranger um universo de temas relacionados a perspectiva pós-crítica curricular, vou me deter à perspectiva decolonial na Educação no próximo capítulo. O pós-curriculo dialoga com os estudos sobre os impactos da colonização nos países colonizados, no que tange a aspectos econômicos e socioculturais e demonstra as semelhanças relatadas por Corazza.

Um pós-curriculo:

Não vê problema algum em ser um currículo perspectivista, de traços caleidoscópicos, híbrido, mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais. [...]. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades. (CORAZZA, 2005, p.109).

O que a autora expressa é desejo por um currículo contemporâneo, com novas narrativas, contemplando todas as identidades, culturas, crenças; que seja dialógico e crítico. Enfim, tudo aquilo que o modelo curricular tradicional e tecnicista que temos não representa.

1.5.1 As teorias pós-coloniais

O mundo é uma construção social e histórica. No decorrer dos séculos, impérios tiveram seu auge e declínio, povos vencidos foram escravizados e sempre valia a vontade e interesses do opressor. A história hegemônica eurocêntrica valorizou exageradamente as conquistas dos países europeus e tentou apagar a cultura dos dominados. O controle da vida e da morte dependia dos verdadeiros bárbaros e selvagens, dos sedentos por riquezas e poder e muitas vidas foram ceifadas nesse processo doentio. Havia uma classe que mandava, e outra que obedecia, uma cultura supervalorizada e hegemônica,

uma Arte endeusada, uma economia sugadora e uma política de exclusão. Um terreno frutífero para acentuar desigualdades, invisibilizar sujeitos, matar inocentes, exterminar culturas, crenças e religiões, disseminando o ódio e instaurando a exploração. O colonizador veio com a astúcia de quem almeja as riquezas e o lucro, não importando as consequências, na verdade, esse detalhe nunca importou.

É importante ressaltar que a História do Brasil e do mundo está repleta de pessoas que, muitos séculos atrás, questionaram e tentaram derrubar impérios, muitos homens, mulheres, negros e negras, povos indígenas, latinos e tantos outros que foram excluídos da história considerada universal. Indivíduos, assim como populações inteiras, foram exterminadas lutando por representatividade. Muitos genocídios aconteceram para que se fortalecesse a hegemonia que hoje está instaurada, e temos de analisar que a modernidade compreende relações de poder assimétricas, “e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo”.³⁴

O objetivo da teoria pós-colonialista é analisar as relações complexas de poder, ocupação e dominação entre as diversas nações que ajudaram a compor a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, desde sua expansão imperial no século XV até o momento presente. A teoria pós-colonial evidencia-se mais fortemente nas questões teóricas e na literatura, examinando as estruturas e o alcance das narrativas de dominação do colonizador que criaram o Outro colonial, o diferente, como também as narrativas de resistência dos sujeitos subalternizados (SILVA, 2019).

Na teoria pós-colonial, não há a separação entre uma análise estética e outra das relações de poder; ambas estão imbrincadas (SILVA, 2019). Estão de formas coligadas as questões estéticas, discursivas, sociais, econômicas e políticas. Podem até parecer tênues, mas não são. Elas se alimentam e intrinsecamente modulam o sistema imperialista nas mais diversas áreas do conhecimento, nas esferas pública e privada, no individual e no coletivo, nos mais distintos lugares e pessoas. Nada é gratuito, tudo tem um propósito, uma

³⁴ QUINTERO, P; FIGUEIRA, P; ELIZALDE, P.C. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: Masp Afterall, 2019, p.5. Disponível em <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZh8Jv.pdf>. Acesso em: 15.ago. 2020.

intenção visando à perpetuação dos valores e ideias da classe elitista, dominante e colonizadora. O sujeito imperialista tem situação privilegiada, esta precisa ser posta em evidência para ser contestada.

O que reivindica a teoria pós-colonial?

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, 2019, p.126).

Segundo Silva (2019), é considerada o marco dos estudos pós-coloniais, na contemporaneidade, a obra “Orientalismo” de Edward Said, e igualmente merecem menção outros importantes autores, como Franz Fanon, com as obras “Pele negra, máscaras brancas” (1952) e “Os condenados da terra” (1961); assim como os autores Aimé Césaire, Albert Memmi, Hommi Bhabha, estes os precursores, pois muitos são os que, através de seus escritos, propõem estudos sobre o colonialismo e seus reflexos na estrutura social dos países colonizados.

Outro ponto de destaque na análise pós-colonial diz respeito à representatividade dos povos subalternos, ou seja, do Outro. É adotada uma concepção materialista de representação, abordando os discursos, as linguagens e o significante, quais ideias e significados são passados por inúmeros meios de transmissão, como textos literários, filmes, pinturas, fotografias, mídias em geral, peças publicitárias, entre outros (SILVA, 2019). Nada é neutro, nem involuntário.

A falta de representatividade ou uma representação estereotipada, vulgar e incoerente, é proposital para justamente menosprezar e invalidar os saberes e conhecimentos dos povos colonizados. Essa relação de representação do Outro, daquele que é considerado diferente, exótico, está no centro da conexão saber-poder. Os saberes dos povos subjugados foram suprimidos pelas formas de conhecimento da classe opressora. O modelo de vida europeu era tido como exemplo de mundo civilizado, expressado através das produções artísticas, religião, ciência e linguagem.

Há uma ideia equivocada de nação única, cultura mestra, saber unificado, economia global, todo um sistema voltado para o capital, tudo visando à hegemonia de uma única classe que detém o poder econômico e dita regras de como viver e portar-se em sociedade, família, trabalho, relações afetivas, criação de crianças e jovens e instituições. O aceito, o valorizado, o normal, é aquele que se adapta e anda conforme esses dogmas, sem questionar. Ou, mesmo discordando, nada faça para mudar, só restando aceitar a estrutura social, como posta e imutável.

O campo curricular pós-crítico é o de resistência por excelência, pois - além de desvelar as mazelas da colonialidade³⁵, pretende modificá-las. Ao saber das estratégias de opressão, os povos que estão à margem desse sistema central arquitetam os seus modos de defesa, reivindicam o poder da fala e de presença em espaços até então restritos a esses sujeitos. Um currículo que pretenda ser pós-colonial deve analisar as narrativas que constituem o currículo oficial na sua definição de cultura, raça, identidade, sexualidade e gênero, evidenciando como as formas do imperialismo econômico e cultural orientam essas definições. Um currículo que não aborde os sujeitos somente em datas comemorativas, ou seja, deixar para falar das mulheres somente em março, no Dia da Mulher; dos negros, em novembro; dos indígenas, em abril, no dia do Índio e outras ideias reducionistas. É clarividente que todo esse sistema-mundo está firmado em relações de poder e falar especificamente desses esquecidos em apenas um dia do ano, de modo algum resolve o problema. Como sinaliza Silva (2019, p.130), uma perspectiva curricular pós-colonial “reivindica, fundamentalmente um currículo descolonizado”.

Os estudos culturais também auxiliaram no referencial teórico que fundamentaram os estudos pós-coloniais e relato abaixo sua história e aporte teórico para transpassar o saber hegemônico, com a finalidade de desconstruir narrativas, discursos e textos criados pelo sistema imperialista do ocidente.

³⁵ A colonialidade é a herança do colonialismo, ou seja, a colonização acabou historicamente, mas o pensamento do colonizador manteve-se presente nas relações sociais.

1.5.2 A Desconstrução da narrativa colonial através dos estudos culturais

Os Estudos Culturais, campo de teorização, teve origem em 1964, no Centro de Estudos Culturais, na Universidade de Birgmingham, na Inglaterra e questionava a compreensão de uma cultura dominante na crítica literária britânica (Silva, 2019, p.131). As obras inaugurais dos Estudos Culturais foram “Culture and Society”, de Raymond Williams (1958), “The uses of Literacy”, de Richard Hoggart (1957) e “The making of the English working class” (1963).

Esse campo de estudos pretendia, a princípio, desconstruir a ideia enraizada sobre o conceito de cultura que servia para estabelecer desigualdades. Na visão do teórico e poeta britânico Matthew Arnold, havia uma cultura “verdadeira” e outra oposta a ela, que era a cultura do povo, das pessoas comuns. A cultura popular era vista como “sinônimo de desordem social e política” (COSTA, 2005, p.135). A verdadeira cultura teria o propósito de redimir o espírito “selvagem” e “bárbaro” das classes populares.

Outro seguidor de Arnold foi Frank Raymond Leavis, teórico britânico que defendia a concepção de que a civilização e a cultura de massa estavam atrapalhando os cânones da cultura refinada, representada pela literatura e as Artes, transformando os indivíduos em seres incultos (COSTA, 2005). Entretanto havia uma minoria culta e privilegiada que ajudava a manter vivos os padrões de uma existência refinada, da qual logicamente as camadas populares não faziam parte.

Vemos, por essa perspectiva, a divisão entre classes: as refinadas, que produzem conhecimento e cultura, representadas pela elite britânica, ou seja, a cultura europeia. À margem estava a cultura popular, sem valorização, pois as massas não eram vistas como produtoras de cultura refinada, suas produções eram negligenciadas, silenciadas.

Essa divisão entre cultura elitista e popular perdurou por muitos anos, contribuindo para desigualdades no campo social, na Educação, na cultura e nas Artes. Concepção que foi questionada a partir de meados do século XX, quando o mundo passava por diversas transformações sociais, como os movimentos de

independência das antigas colônias europeias, movimentos estudantis, movimento feminista e outros.

Raymond Williams, acadêmico, crítico e romancista do Reino Unido, um dos intelectuais da época inicial dos Estudos Culturais, com influência no pensamento marxista, argumenta contra a oposição entre “cultura de massa”, “alta cultura”, “cultura operária” e “cultura burguesa”, apontando o etnocentrismo cultural dominante que “descarta todas as expressões e realizações humanas não submetidas à expressão escrita e à tradição letrada” (COSTA, 2005, p.137). Começava a reivindicação por espaço, entendimento, valorização e expansão da cultura dos povos não privilegiados nesta cultura “universal”, até então inquestionável e irrevogável.

Segundo Silva (2019, p.132) inicialmente os estudos do centro ressaltavam as manifestações culturais de grupos subordinados, como a classe operária inglesa. Posteriormente ampliou seus objetos e sujeitos de pesquisa, como as questões ideológicas contidas na mídia, em especial a televisão que ajuda a propagar o senso comum e o conformismo político, no estudo das formas culturais urbanas, as chamadas “subculturas”.

Os Estudos Culturais tinham inicialmente, como referência, as interpretações mais contemporâneas marxistas, como as trazidas por Althusser e, posteriormente, do filósofo italiano Antonio Gramsci. Já no final do século XX, nos anos 1980, o campo dos Estudos Culturais abre espaço para autores pós-estruturalistas, como Foucault, Derrida e Stuart Hall.

No que tange a metodologia, os Estudos Culturais dividem-se em duas vertentes, uma linha da Sociologia com as pesquisas etnográficas; e, de outro, os Estudos Culturais, com as interpretações textuais principalmente nos meios midiáticos. Inicialmente na Inglaterra, os Estudos Culturais expandiram-se por vários países e ampliaram suas perspectivas teóricas, abordando as questões culturais de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo entre outras, agregando mais estudiosos sobre esses assuntos. Esses autores sempre evocam os leitores a perceberem as relações de poder nessas questões, não cabendo mais um olhar ingênuo e, sim, atuante, descolonizador, gerando transformações sociais e políticas.

O controle, a hegemonia capitalista, a repressão, o patriarcado, a globalização, as tentativas e os meios utilizados para não dar visibilidade aos colonizados, questões de identidade e representatividade são alguns dos variados assuntos trazidos por inúmeros pesquisadores.

Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural e sociólogo nascido na Jamaica, teve sua atuação profissional no Reino Unido, embora conhecido em vários países do mundo. É um dos autores ícones dos Estudos Culturais. Para Hall, a cultura é um dos *locus* (local) onde são gestadas as divisões étnicas, de gênero, de classes, dentre outras. Essas divisões são impulsionadas pelas sociedades capitalistas industriais, utilizando a cultura para produzir e moldar identidades e diferenças sociais, contudo a cultura também é espaço para contestação e luta (COSTA, 2005, p.138).

Quais as contribuições dos Estudos Culturais, quando deslocamos essas análises para o campo curricular? Primeiramente, devemos entender que o currículo é uma construção social, é elaborado, construído para transmitir “algo” para “alguém”, ou seja, seu conteúdo não é gratuito, é ideologicamente construído para mudar pessoas. Toda construção curricular é baseada em intencionalidades e objetivos, posto que os elaboradores sabem muito bem seu papel, embora sua real aplicabilidade na vida de estudantes e docentes nem sempre fique clara. Tenta-se passar a mensagem de que é um documento muito profícuo a eles, e na maioria das vezes vê-se que é inócuo, pois não dialoga com as realidades de crianças, jovens, seus familiares, nem dos demais profissionais na ambiência escolar.

Escola, materiais, livros didáticos e documentos curriculares representam espaços que também propagam e formatam ideais identitários forjados pela hegemonia capitalista, global e neoliberal. As abordagens pós-estruturalistas sobre poder e discurso, trazidas pelo teórico francês Michael Foucault (1926-1984), têm influenciado muitos autores dos Estudos Culturais. Na perspectiva foucaultiana, as narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade e faz parte da estratégia para regulação e controle de indivíduos, grupos, processos e práticas (COSTA, 2005, p.142). Exemplos dessas narrativas são os conteúdos de livros didáticos, em que a Geografia superdimensiona o Continente Europeu em detrimento dos demais.

O conteúdo de História é praticamente a história dos povos europeus e pontua pouquíssimos aspectos da América Latina; Ásia e África são praticamente esquecidas. Ciências e Biologia ajudaram a definir padrões raciais, de gênero e de sexualidade, contribuindo para disseminar preconceitos e desigualdades. A Educação, através de seus métodos e materiais de ensino, contribuiu muito para firmar o sistema imperialista, embutindo esses valores – desde a Educação infantil até o ensino superior. É um longo tempo de reprodução dos valores capitalistas e neoliberais na vida de milhares de estudantes e, também, de educadores.

Embora seja passada a ideia de que o currículo visa a transformar vidas através da Educação, o que se nota é a ausência da expressão de discentes e docentes. É imprescindível clarificar as relações de poder que engendram o universo curricular. Por que não se fala da violência que foi e ainda é o processo migratório e como foram constituídas muitas nações tidas como exemplos de “civilização”? Das desigualdades de gênero e étnico-raciais, da concepção deturpada e imperialista de multiculturalismo, da ausência de inúmeras crenças religiosas, das línguas que foram assassinadas para que outras fossem impostas, do genocídio, entre tantos outros pontos de conflito não dialogados? A quem o currículo se refere? Ao favelado? Às mulheres que morrem todos os dias nas mãos do homem opressor? Às mães solo deste Brasil? Aos milhares de gays, lésbicas, travestis e transexuais mortos, com seus assassinos cientes da impunidade? Aos nordestinos? Aos negros e negras que encaram o racismo diariamente? Aos povos indígenas que lutam para permanecerem no seu lugar de direito? Aos professores e às professoras, sufocados de funções, que recebem os piores salários e ainda sofrem com a desvalorização da nobre função pela sociedade?

As propostas curriculares não respondem a essas questões, elas pintam um mundo perfeito, de igualdade social, de lei justa e para todos, onde todos, mesmo com as diferenças sociais, podem viver em harmonia, um conto de fadas. Os Estudos Culturais enfatizam o poder da linguagem e das teorias, conduzindo os leitores a uma visão crítica diante de fatos e discursos, e para uma prática que promova mudanças sociais e políticas.

O mundo não pode continuar o mesmo, quando se sabe das artimanhas do sistema capitalista e neoliberal para explorar os indivíduos subalternizados³⁶ e manter o *status quo* imperialista. Com pesar, Silva (2019, p.136) conclui que:

Assim como ocorre com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas de currículo e no currículo do cotidiano das salas de aula é mínima.

Quando nos referimos ao ensino de Arte, a situação não é muito diferente. Se, por um lado, temos propostas, concepções e experiências inovadoras de se expressar através da Arte; o mesmo não acontece com a Arte-Educação. Há o predomínio de livros e apostilas de grandes editoras brasileiras, adotados por inúmeras redes de ensino municipais, estaduais e privadas no Brasil, na sua maioria, com conteúdos diferenciados, quando direcionadas para as escolas da rede particular. Os assuntos abordados nesses materiais didáticos, embora proponham o ensino de uma Arte Contemporânea, não trazem as problemáticas almejadas de um pós-curriculo, ainda estão presos ao viés tradicionalista e técnico; muitos têm como proposta de atividades somente desenhar, colar e pintar.

Quando tenta falar de pluralidade cultural esbarra novamente na visão do colonizador, colocando imagens dos povos indígenas nus e pintados, como se somente isso os representasse culturalmente. Ao falar dos negros e das negras deste país, a contribuição é expor o sofrimento da escravidão, mostrar somente imagens da capoeira, samba, pouca coisa mudou. Felizmente, alguns educadores propõem-se a desconstruir esses estereótipos, em sala de aula. Quanto a mudar radicalmente os materiais pedagógicos, isso, sim, vai ser tarefa bastante árdua e difícil, pois existe um grupo empresarial que os cria e projeta para a educação e não abre mão do seu mercado lucrativo.

No próximo capítulo falarei dos estudos decoloniais e sua atuação na esfera educacional. O foco será as abordagens sobre gênero, raça/etnia, estreitando na perspectiva sobre mulheres negras. Os estudos sobre a colonialidade têm um extenso campo de pesquisa e atuação.

³⁶ O termo **subalterno** advém dos Estudos Subalternos, que surgiram nos anos 1980 sob a liderança do historiador indiano Ranajit Guha. Influenciado pelo pensamento gramsciano, Guha propôs uma tentativa de revisionismo do pensamento colonizador.

Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Michael Foucault, Guacira Louro, Judith Butler, Stuart Hall, Vera Candau, Frantz Fanon, bell hooks, Viola Davis, são exemplos de inúmeros autores e autoras que contribuem para um conhecimento, além da Europa. Pontuarei, juntamente às teorias analisadas, as práticas de alguns docentes (da rede pública e privada de ensino), que se propõem a trazer para as aulas a perspectiva de ensino decolonial, utilizando a Arte como principal ferramenta, propondo descolonizar a Arte-Educação.

O que relatei até aqui foi a contextualização histórica e teórica que colaborou para germinar os estudos decoloniais. Os Estudos Culturais e Pós-Coloniais não findaram para que surgissem os Decoloniais. Eles apresentam pesquisadores e conceitos diferentes, e dialogam na direção de posicionar seus escritos para uma revisão histórica, social e textual da modernidade e pós-modernidade, em que não haja espaço de exclusividade para a primazia eurocêntrica.

1.5.3 TABELA 3. Resumo das Teorias Pós-Críticas³⁷

Assuntos em evidência nas Teorias Pós-Críticas
• Multiculturalismo- estuda as relações de poder presentes nas mais diversas culturas, focando questões étnicas, raciais e territoriais. • Feminismo- evidencia o papel do gênero na produção e reprodução de desigualdades, buscando acesso e representatividade. • Identidade étnica e racial- estuda o caráter histórico e social construído nas categorias raciais, como também busca identidade étnica/racial e luta contra todas as formas de racismo. • Teoria Queer- estuda as distintas formas de se conceber a sexualidade e a forma como ela é socialmente construída e seus impactos na nossa maneira de ser e viver a sexualidade. • Pós-Modernismo- abrange vários campos de conhecimento, como político, estético, epistemológico, dentre outros. Propõe transição entre a modernidade surgida na Renascença e consolidada no Iluminismo, como também entre a Pós-modernidade iniciada na segunda metade do século XIX. Questiona os

³⁷ O quadro-resumo tem como referências Rodrigues (2016) e Silva (2019).

discursos, metanarrativas e concepções modernas acerca da razão, ciência e progresso, que são concebidos em visão da Europa, como o centro da modernidade e do progresso em diversas áreas.

- Pós-Estruturalismo- é confundido frequentemente com o Pós-Modernismo, mas são concepções diferentes. Pós-Estruturalismo foca nas questões da linguagem e do seu processo de significação, enquanto o Pós-Modernismo tem abrangência mais ampla.
- Pós-Colonialismo- analisa as relações de poder em variados pontos, seja do ponto de vista da dominação, exploração econômica e cultural. Silva (2019, p.126) também insere Paulo Freire nesse contexto, pois sua obra inicial pode ser considerada “como uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional”, porque “fundamenta-se, em parte, nos livros de Fanon e Memmi”.
- Estudos Culturais- Segundo Sanches (2016, p.254), “[...] os Estudos Culturais concebem a cultura como sendo um campo de lutas entre grupos sociais com poderes diferenciados”, sendo assim, o currículo é “entendido como um campo cultural, sujeito à disputa e à interpretação de grupos que se pretendem ser hegemônicos”;
- *Teoria Queer e Pós-Estruturalismo não foram analisados nesta dissertação, coloquei de forma sucinta neste quadro resumo.

CAPÍTULO 2

A DECOLONIALIDADE E OS ESTUDOS DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS

O processo de colonização das nações imperialistas contra as outras nações, vistas como mais “pobres” ou “menores”, foi um processo longo, baseado na exploração de riquezas; escravização, como forma de exploração de mão de obra; violência sexual, principalmente contra mulheres; desrespeito a culturas e religiosidades; desvalorização de outras formas de pensar a economia e as distintas formas de viver em sociedade, segundo os povos colonizados.

Estudos pós-coloniais, decoloniais, subalternos e decolonialidade são estudos que visam a analisar e conceituar os paradigmas e os pensamentos - frutos do processo de colonização nos países colonizados, com perspectivas, marco histórico, análises teóricas e pesquisadores distintos. Podem convergir em muitos pontos, mas são propostas diferentes. Não são tudo a mesma coisa.

Segundo Silva (2019, p.125).

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de “pós-colonial”.

(...) Pode-se situar o fim do império colonial europeu, definido em termos de ocupação territorial, nos anos que vão do final da Segunda Guerra Mundial até os anos 60. A análise pós-colonial não se limita, entretanto, a analisar as relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados, mas recua no tempo para considerar toda a história da expansão europeia desde o século XV.

De acordo com Luciana Ballestrin, o termo pós-colonialismo parte de dois entendimentos. Primeiramente a utilização diz “respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamando ‘terceiro mundo’, a partir da metade do século XX”³⁸. Sinalizando momentos históricos como a “independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo

³⁸ BALLESTRIN, L. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n11. Brasília, maio-agosto de 2013, p.89-117. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/06/ballestrin-luciana-amc3a9rica-latina-e-o-giro-decolonial.pdf>. Acesso: 12.mar.2021.

imperialismo e neocolonialismo - especialmente nos continentes asiático e africano” (BALLESTRIN, 2013, p.90).

O segundo entendimento refere-se a uma série de contribuições teóricas trazidas “principalmente dos estudos literários e culturais, que – a partir dos anos 1980 – ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos” (BALLESTRIN, 2013, p.90).

Outro ponto trazido pelo pós-colonialismo é a relação antagônica entre colonizador e colonizado. A identidade do colonizador não permite a aceitação da identidade do colonizado. O Outro colonial, o subalterno, foi construído a partir da negação de identidade e da forma de viver em sociedade, que era peculiar, distinguindo-se do colonizador. O Outro colonial é representado através da análise imperialista, expresso no discurso, em pintura, na literatura, em filme, peça publicitária. Essa representação ocupa papel central na formação e na produção da identidade cultural e social dos dominados (SILVA, 2019). Todavia, não é uma e, sim, várias identidades negadas, quando através de uma linear visão de mundo ocidental, foram marginalizadas e negadas diversas formas de entendimento de mundo, como distintas crenças, culturas, sexualidades, etnias. O dominador é alheio às maneiras diferentes de ser e viver do dominado, o que traz gozo para uns poucos e sofrimento para muitos subalternizados.

A imposição de valores imperialistas eurocêntricos e ocidentais foi sendo diluída, ora de forma violenta, a exemplo da escravidão; ora de forma tênue, através da inserção dessa visão nas mais diversas esferas da sociedade: educação, cultura, arte, economia, relações sociais, de trabalho, afetivas, religião, nas ciências, na linguagem. O colonialismo – esse processo forçado de dominação – encerra-se, quando ocorre a libertação desse território. Contudo as raízes desta dominação permanecem de diversas maneiras, muitas vezes de forma sutil, por isso se fez necessária a inversão da ótica colonizadora, pelo olhar do colonizado.

A teoria pós-colonial é fortalecida, na teoria e na análise literária, examinando tanto as obras literárias, elaboradas do ponto de vista dominante, quanto aquelas escritas por indivíduos que pertencem às nações exploradas. As narrativas ocidentais fazem parte do projeto imperialista de dominação/

exploração. Em contrapartida, as obras literárias dos povos subalternizados são narrativas de resistência ao domínio imperialista. As relações de poder estão imbrincadas nessas narrativas, sejam elas literárias, estéticas, discursivas ou pedagógicas (SILVA, 2019).

As origens da teoria pós-colonial possuem versões contraditórias, assim como as origens do pós-modernismo. Entretanto algumas análises apontam o nascimento dessa teoria aos escritos de alguns autores, como Franz Fanon (“Pele negra, máscaras brancas” - 1952 e “Os condenados da terra” -1961), Aimé Césaire, Albert Memmi, autores que escreveram no contexto das lutas de libertação das colônias nos anos 1950 e 1960. Homi Bhabha é outro autor pós-colonialista de referência mais contemporânea. Todavia o livro “Orientalismo” de Edward Said, é considerado o marco dos estudos pós-coloniais contemporâneos (SILVA, 2019).

A teoria pós-colonial emerge, porque o pensamento do colonizador persiste. O território, outrora colonizado, está livre da ocupação espacial pelo dominador, contudo a colonização continua, anos ou até séculos de dominação deixam resquícios na forma de ser, pensar e viver em sociedade. O outro colonizado é subjugado, marginalizado e invisibilizado, mantendo o pensamento dos seus algozes, julgando-se representante da ideia “errônea” de civilidade e progresso.

Certa vez, em um programa de turismo, num canal de televisão aberta, vi uma reportagem sobre Seychelles, um arquipélago que pertence ao Continente Africano. Ao exaltar as belezas naturais do lugar, o locutor somente relatava da herança colonial francesa e inglesa do lugar, a localização deste paraíso praticamente passou despercebida. É nesse ponto que a herança colonial revela-se perversa. Enaltece a cultura deixada pelo seu opressor. Nesse caso, não basta somente a exuberante beleza do lugar, mas sua herança europeia, com seu “refinamento”, o que tornaria o lugar mais atraente, convidativo. Não é à toa que ir para Seychelles é um programa de viagem para poucos afortunados. Geralmente o colonizado não percebe que continua alimentando a ideologia colonial presente nessas atitudes e muitas outras, ao valorizar, por exemplo, mais o dólar e o euro em vez da sua moeda local, a Rupia das Seychelles.

Trazendo a teoria pós-colonial para o contexto curricular, o que seria um currículo pós-colonial? O currículo que verifica em que medida os conceitos de raça, nacionalidade, gênero e sexualidades foram elaborados dentro da perspectiva ocidental e colonial. Destrinchando o quanto o arcabouço curricular contemporâneo, embora com as transformações temporais, ainda sustenta uma herança epistemológica colonial. Currículo é local de conhecimento, mas também de relações de poder, as quais devem ser analisadas, questionadas e até mesmo contestadas, quando expressa primordialmente valores sociais, econômicos e culturais de um poder imperialista e neocolonial. O currículo neocolonial ou pós-colonial deve rever ou desconstruir a visão do outro colonial como algo exótico, diferente, inferior. Descortinar o multiculturalismo superficial, adentrar nas questões de conhecimento, poder, cultura, estética, representação, interpretação e política. É de suma importância, um currículo descolonizado (SILVA, 2019).

Ballestrin (2013, p. 91) esclarece:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas.³⁹

2.1 ESTUDOS SUBALTERNOS

Outro movimento que reforçou o pós-colonialismo foi o Grupo de Estudos subalternos, também com proposta de mudanças nas estruturas políticas, epistêmicas, intelectuais, culturais. Surgido na década de 1970, no sul asiático, sob a liderança de Ranajit Guha. A principal filosofia do grupo era “analisar criticamente não só a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”

³⁹ Mais à frente veremos que essa questão é problemática até os dias atuais, pois há autores que defendem total ruptura com teóricos do ocidente, e outros que propõem o hibridismo teórico entre autores ocidentais, latinos e asiáticos.

(GROSFOGUEL)⁴⁰, “bem como a historiografia marxista ortodoxa”. (CASTRO-GÓMEZ e MENDIETA, 1998 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Na década de 1980, os Estudos Subalternos ganham notoriedade fora da Índia, através dos escritos dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, formando a “tríade sagrada” do pós-colonialismo, embora, como citado anteriormente, outros autores se destacaram, como o seu mentor Ranajit Guha. O termo subalterno foi emprestado do autor Antonio Gramsci (BALLESTRIN, 2013). O subalterno (orientais, negros, indígenas, camponeses, transexuais, pansexuais, bissexuais, gays, lésbicas, ciganos, mulheres) é um termo que se refere, tanto ao ser em individualidade, como também a uma classe ou grupos de pessoas. É aquele desagregado, silenciado, negligenciado em seu poder de fala, identidades, invisibilizado e desrespeitado na sua cidadania, atuante na sociedade que ajudou a construir.

Por essa perspectiva, o subalterno não fala, existe um intelectual que fala sobre ele. O ato de resistência seria justamente o poder de fala do subalternizado, um ato político e de liberdade perante o discurso hegemônico imperialista.

A autora Spivak apresentou os trabalhos do grupo Estudos Subalternos ao público estadunidense, sendo uma das principais tradutoras das obras de Jaques Derrida. Seu artigo, publicado em 1985, “Pode o subalterno falar?” tornou-se referência do pós-colonialismo. Segundo Ballestrin (2013), a crítica que se faz ao trabalho da autora reside na descaracterização dos estudos subalternos, devido ao desconstrutivismo⁴¹ excessivo de Deleuze e Derrida trazidos por Spivak.

O pós-colonialismo também teve influência de outros autores ocidentais como Foucault, Lyotard, Gramsci entre outros (as). Esse ponto sempre causa divergências, a questão que se impõe é falar do subalterno sob o olhar e produção teórica deste. Certa vez, como aluna de uma disciplina sobre educação

⁴⁰ GROSFOGUEL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos **pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p.115-47.

⁴¹ Conceito surge no século XX e traz como pressuposto a ideia de desconstruir, revisar, desierarquizar conceitos que foram demasiadamente estruturados. Embora sua origem seja na literatura, sua atuação se espalhou para outras áreas do conhecimento.

e gênero, ao pontuar basicamente os estudos de Foucault, questioneei a ausência de mais mulheres nas referências. A discussão polarizou. De um lado, alguns discentes que praticamente veneravam o autor, outros que pregavam uma ruptura mesmo, pois Foucault representava um autor homem e ocidental; outros, como eu, achavam que podíamos dialogar com vários autores, desde que se buscasse mais autonomia, em relação aos europeus e estadunidenses.

Na década de 1980, os estudos pós-coloniais, como as contribuições dos Estudos Subalternos, expandem-se na Inglaterra e nos Estados Unidos. No Brasil, os autores mais conhecidos são Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, respectivamente um indiano, jamaicano e um inglês.

Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/ gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais. (BALLESTRIN, 2013, p.94)

2.2 Grupo modernidade/colonialidade (m/c)

O grupo Modernidade e Colonialidade tem suas origens na década de 1990, nos Estados Unidos. Um grupo de americanistas e sul-americanos que viviam nos Estados Unidos fundaram o **Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos**, inspirado no grupo sul-asiático dos Estudos Subalternos. O marco desses estudos foi a reimpressão do texto de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, de 1992.

Em 1998, o autor Santiago Castro-Gómez traduziu para o espanhol o texto/manifesto do grupo intitulado “Manifiesto inaugural del Grupo Latino-americano de Estudios Subalternos”. Com a iniciativa desse grupo, as discussões acerca da decolonialidade na América Latina eram colocadas em pauta (BALLESTRIN, 2013).

Era necessário revisitar a América Latina, analisando as marcas do colonialismo nos mais distintos segmentos. Urgia uma postura descolonizadora

diante das grandes transformações que se passava na América do Sul, como o fim de regimes autoritários, fim do comunismo, processos de democratização, as novas estratégias dos meios de comunicação em massa e outros fatores, pediam uma mudança, uma espécie de redefinição nas formas de pensar e agir, nas esferas política e cultural, como também revisar/desconstruir epistemologias coloniais. Esse era o pensamento agregado ao manifesto do grupo. Propor um olhar a partir do subalterno latino-americano.

Esse manifesto fazia parte de uma coletânea de artigos, sob a supervisão dos autores Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez, com o título “Teorías sin disciplina: latino-americanismo, poscolonialismo y globalización en debate”. Era notória a inspiração do historiador indiano Ranajit Guha, como também a suma importância das categorias de classe, nação e gênero, que – segundo esses autores – não foram tão bem desenvolvidas nos Estudos Culturais.

A voz mais radical do grupo era do semiólogo e professor argentino Walter Dignolo, demonstrando certo descontentamento aos Estudos Subalternos Sul-asiáticos, Pós-coloniais e dos Estudos Culturais. Para Dignolo era fundamental uma ruptura adequada dos autores eurocêntricos. Segundo o semiólogo, o desenvolvimento do capitalismo na América Latina foi diferente, “sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (BALLESTRIN, 2013, p.96).

O grupo latino de Estudos Subalternos foi dissolvido em 1998, devido às divergências teóricas (a dificuldade do grupo em romper com a visão epistêmica que vinha do Norte, principalmente dos Estudos Estadunidenses e do grupo Sul-asiático) e, nesse mesmo ano, ocorreram os primeiros encontros entre os membros que formariam o grupo Modernidade/Colonialidade.

Era preciso pensar a partir do Sul, descolonizar os cânones eurocêntricos e ocidentais, ter uma postura de ruptura, dando preferência a outros autores que não fossem os canonizados: Foucault, Derrida, Gramsci e outros. Grosfoguel era outro pensador que apoiava a ruptura. Ballestrin (2013, p.97) sintetiza que “nenhum dos dois grupos de Estudos Subalternos teria conseguido aprofundar e radicalizar sua crítica ao eurocentrismo, um diagnóstico convergente com o de Dignolo”.

O grupo Modernidade/Colonialidade foi construído, a partir de diversos encontros, diálogos, seminários e publicações do grupo. Em 1998, um importante encontro do grupo foi realizado na Universidad Central de Venezuela, com o apoio do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), reunindo grandes pensadores como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e outros. Em 2000, ocorreu uma das publicações coletivas mais importantes do grupo: *“La colonialidade do saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*.

Também, em 1998, aconteceu um congresso internacional, na cidade Binghamton, no Estado de Nova Iorque. Nomes como Ramon Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Immanuel Wallerstein, discutiram a herança colonial na América Latina, a partir do conceito de sistema-mundo de Wallerstein (BALLESTRIN, 2013) que surge

(...) a partir do conceito de divisão internacional do trabalho produzida pela estrutura capitalista. A partir deste conceito elabora a tese central de sua obra, enunciando que a componente central dessa estrutura internacional resulta na divisão do mundo em três estamentos hierárquicos: centro, periferia e semiperiferia (Sarfati, 2005, p.140)⁴². Nessa divisão, formada a partir dos primórdios do capitalismo ocidental, os países ocupam uma função na ordem produtiva capitalista, sendo que os países centrais ocupam-se da produção de alto valor agregado, os periféricos fabricam bens de baixo valor e fornecem commodities e matérias-primas para a produção de alto valor dos países centrais e, por fim, os países da semiperiferia, ora comportam-se como centro para a periferia, ora como periferia para os Estados centrais, tendo um papel intermediário.

Esse padrão de troca desigual cria uma relação de dependência entre os países periféricos e os do centro, acentuando essa diferença econômica e fazendo com que esses Estados periféricos se tornem dependentes de empréstimos e de ajuda financeira e humanitária dos países centrais.⁴³

Em 1999, ocorreu um simpósio internacional, na Pontifícia Universidad Javeriana na Colômbia, reunindo pensadores decoloniais, como Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola, Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwz, com a colaboração das universidades Universidad

⁴² SARFATI, G. **Teorias das relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005.

⁴³ MARTINS, J.R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **revista-red de estudios sociales**, p. 95-108. Disponível em: iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundouma-teoria-ainda-atual/. Acesso em: 30.set.2021.

Javeriana de Bogotá, University of North Carolina, Universidad Andina Simón Bolívar e Duke University. Entre 2000 e 2006, ocorreram sete reuniões do grupo, e outros pesquisadores foram inseridos: Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Eduardo Mendieta, entre outros. Entretanto, alguns autores, como Dussel e a Filosofia da Libertação; Quijano e a Teoria da Dependência; Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo, já desenvolviam, por volta dos anos 1970, linhas de pensamento próprias que dialogavam com a teoria decolonial. (BALLESTRIN, 2013). São várias as fontes de inspiração do grupo.

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. (ESCOBAR, 2003. p. 53 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.99).

O grupo colaborou para a renovação nas ciências sociais latino-americanas do século XXI (BALLESTRIN, 2013). O grupo Modernidade/Colonialidade concentra-se em três conceitos primordiais, a colonialidade nas esferas do poder, do ser e do saber. Com essa visão amplificada, são problematizadas as relações: sociais, econômicas, culturais, midiáticas, de saberes/conhecimentos silenciados ou menosprezados, étnicas, raciais, de gênero, sexualidades e muitas outras.

2.2.1 Colonialidade do poder

Aníbal Quijano, em 1989, desenvolveu o conceito “colonialidade do poder”, utilizado amplamente por todo o grupo. Esse conceito constata que as relações coloniais permanecem na economia e na cultura, mesmo com a destruição do colonialismo. A autonomia territorial da nação, outrora colonizada, não sinaliza uma liberdade política, econômica, social, tampouco cultural do colonizador. O pensamento e as ações do dominador permanecem.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p.126)

A colonialidade do poder é estruturada de forma complexa, visando ao controle da economia, da autoridade, da natureza, dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. (MIGNOLO, 2010, p.12 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.100). A proposta da modernidade inclui, em seu cerne, as experiências trazidas do colonialismo; assim, não existe modernidade sem colonialidade.⁴⁴ (QUIJANO, 2000, p. 343 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101.).

Desse modo, para o autor Aníbal Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.⁴⁵

Histórias de dominação de territórios e populações sempre existiram, mas Quijano nos chama a atenção para uma dominação mais particular, que embora seu marco colonizador tenha tido início e fim, sua base continua intrínseca de distintas formas, sustentada principalmente em uma classificação social alicerçada na raça e etnia. O poder do dominador opera na distinção fenotípica e geográfica. Sob essa premissa, há lugar de privilégio racial e étnico, desqualificando a diversidade de povos presentes principalmente na América, onde a colonialidade origina-se e torna-se mundial, segundo o autor. É necessário esclarecer que as disputas territoriais também sempre existiram, e

⁴⁴ QUIJANO, A. *Colonialidad del poder y clasificación social*. **Journal of world-systems research**, v. 11, n.2, p. 342-386, 2000.

⁴⁵ QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In **Epistemologias do Sul**. Orgs. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

cabia ao povo dominado obedecer àquele que havia conquistado seu território, apesar de, na América, o processo de invasão territorial ter outras configurações. Para Quijano, a colonialidade difere do colonialismo, pois este último representa a estrutura de dominação e exploração, em que há controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho da população dominada. (QUIJANO, 2009). Mesmo que o colonialismo acabe, o pensamento do colonizador permanece estruturado em todo o organismo da sociedade, ou seja, ele vai se perpetuando nos mais diversos meios e formas. E, segundo o autor, a colonialidade potencializa-se na divisão étnico-racial das populações. Nesse lugar há os brancos e não brancos, civilizados (América do Norte e Europa) e os não civilizados, os intelectualizados e os ignorantes e “bárbaros”. Instaure-se uma visão de mundo eurocentrada e branca, sob a qual somos os “selvagens” a serem domesticados, os diferentes, exóticos, incultos.

Segundo Quijano (2009, p.74) os centros hegemônicos estão localizados sobre o Atlântico, o poder capitalista, então emergente, torna-se mundial. A constituição da América Latina decorre desse panorama. Por essa perspectiva, em pouco tempo, “o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos de seu específico padrão de poder, até hoje”.

A constituição da América, segundo o viés do colonizador, dá-se através do sistema capitalista que estava surgindo e localizada na modernidade. Os povos com visões e saberes culturais, econômicos e sociais diferentes, não tinham representatividade alguma. Suas identidades foram negligenciadas. A modernidade, numa perspectiva decolonial, não representa somente um período na história, ela embute uma proposta econômica, cultural, estética, social, religiosa, racial e de gênero. Proposta esta que representa a hegemonia e dominação ocidental, eurocêntrica e capitalista. A modernidade propõe um ideal forjado de civilização e de progresso que desconsidera substancialmente as experiências dos povos conquistados.

Os povos bárbaros não tinham como progredir, seus saberes eram muito rudimentares, sua relação com o trabalho era inócua, suas linguagens e formas de viver em sociedade não eram vistas como civilizadas, segundo uma

concepção de humanidade pautada na ótica moderna/capitalista. E, assim, a América Latina foi invadida, dominada, colonizada, explorada e desconstruída.

O eurocentrismo, por sua vez, não é uma concepção cognitiva apenas dos europeus, embora tenha surgido com eles. Essa percepção estende-se a outras nações dominantes capitalistas, como também aos educados sob a hegemonia eurocêntrica. Pontua Quijano (2009, p.75) que o eurocentrismo

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas.

Em suma, o eurocentrismo não sinaliza somente um local específico (Europa), mas sim a complexa construção ideológica pautada no imperialismo europeu e também estadunidense, esse último, grande potência imperialista que influenciou e ainda influencia o modo de ser e viver de muitas nações não ocidentais, o famoso “tio Sam”.

A conquista da América Latina, através do colonialismo, invadindo territórios, suscitando guerras e genocídio, além da classificação societal marcada pela distinção de raças, etnias e gênero elaboram a colonialidade do poder. Assim, o poder opera na distinção de seres humanos através da cor da pele, origem e controle de gênero e sexualidades. Há um fosso que distingue os dominantes e os dominados.

Raça, gênero e trabalho são as linhas fundamentais de classificação social constituinte do capitalismo colonial/moderno do século XVI, as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas nestas três instâncias. (BALLESTRIN, 2013, p.101).

Através de um discurso alienante, a ideia eurocêntrica de modernidade instala-se, pregando o avanço da civilização, através de invasão e exploração de outras nações, imposição de uma visão linear e homogênea de cultura, arte, religião, crenças, economia, sociedade e gênero. O resultado dessa política de segregação foi a mudança no desenho de mundo não europeu, dizimando nações indígenas, africanas, latinas, silenciamento de mulheres, invisibilidade e

até apagamento de outras formas culturais e artísticas, machismo, patriarcado, intolerância religiosa, violência, racismo, desigualdade social e muito mais.

Certa vez, numa aula de História, num cursinho pré-vestibular em que eu estudava, o professor falou que o Brasil era do jeito que era (representação de um país atrasado e subdesenvolvido), porque toda “gente ruim” veio para o Brasil para povoá-lo. Então, de Portugal para cá vieram: prostitutas, ladrões e toda a sorte de malfeitores. Essa, segundo ele, seria nossa herança cultural. Na perspectiva daquele docente, o Brasil não tinha como “dar certo” mesmo. Será que ele tem razão? Segundo Pieroni,

Com o degredo no Brasil, a velha Lisboa "de muitas e desvairadas gentes" enviou, para a Colônia, parte de seu contingente populacional que ameaçava a manutenção da disciplina moral e religiosa católica metropolitana. Eram os judaizantes que insistiam na prática da lei de Moisés, feiticeiros, blasfemos, beatas visionárias, curandeiros supersticiosos, sodomítigos, bígamos, clérigos solicitadores, iconoclastas, pretensos ministros do Santo Ofício, falsos sacerdotes e ciganos da "buena dicha".⁴⁶

Percebi que a afirmação do meu professor foi muito rasa e até preconceituosa, pois segundo a colocação de Geraldo Pieroni, concluo que vieram para o Brasil muitos seres que não se adequavam aos padrões da sociedade portuguesa, eram os “desajustados”. Estes povos já eram marginalizados e invisibilizados em Portugal, todavia não sofreram o genocídio populacional, como os indígenas, nem como os povos pretos que vieram da África.

Essa constituição da população brasileira só evidencia a estrutura de segregação social, no período colonial, reforçando o colonialismo e a colonialidade do poder, pelos quais determinado grupos específicos para dominar e excluir, inclusive as mulheres que vieram em grande número, o que reforça a exclusão de gênero, a maioria vista como bruxas ou feiticeiras, condenadas pela Santa Igreja Católica a morrer pela Inquisição ou, nesse caso específico, a sair da sua pátria para vir a uma outra desconhecida. Alguns vieram

⁴⁶ PIERONI, G. **Vadios, heréticos e bruxas: os degredados portugueses no Brasil Colônia**. [Dissertação]. Mestrado apresentado à Universidade Federal da Bahia-UFBA. Salvador, 2009, 333f.

por espontânea vontade, porém muitos vieram para povoar a colônia, sendo expulsos de Portugal.

Resumindo, o poder eurocêntrico:

É o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular com mudanças. (QUIJANO, 2009, p.76).

Dentro dessa trama bem articulada, o indivíduo colonizado vive em uma relação de controle, muitas são situações bem sutis. O que ele produz, consome, lê, estuda, seus relacionamentos afetivos, trabalho, família, religião e cultura acabam recebendo a influência do pensamento eurocêntrico/estadunidense/ocidental⁴⁷. Tudo é projetado para a naturalização da exploração, das desigualdades e dos preconceitos. Bertold Brecht no poema “Nada é impossível de mudar, nos pede para desconfiar, seja do que parece trivial, habitual, comum, aparentemente singelo”⁴⁸. O nosso inimigo prega peças e muitos acreditam que uns morando na periferia, e outros em bairros nobres faz parte da vida; uns nascem para o sofrimento, enquanto outros para sorrir, uns nascem em ‘berços de ouro”, estudam em escolas caríssimas, fazem parte de somente 1% da população brasileira, enquanto a maioria acorda de madrugada para trabalhar, buscando a sobrevivência. É natural ser excluído pela cor de sua pele e não conseguir uma boa colocação profissional no mercado de trabalho? Ser ridicularizado com o racismo do entretenimento, com as famosas piadinhas que ridicularizam negros, mulheres e gays?

É sutil, quando um homem negro é abordado pela polícia; o mesmo acontece, quando essa abordagem é com um homem branco? É aceitável o ser humano trabalhar 8 horas ou mais por dia, inclusive nos finais de semana e, mesmo assim, não conseguir ter casa própria, tampouco se alimentar direito? É

⁴⁷ A influência dos países europeus é inegável, mas os Estados Unidos e sua forma de entender o mundo, principalmente o tratamento que esta nação dispõe aos outros países não considerados “potências”, alimentaram e fortaleceram o eurocentrismo.

⁴⁸ **Nada é impossível de mudar.** Poema de Bertolt Brecht. Pensador. Disponível em https://www.pensador.com/poema_bertolt_brecht/ Acesso em: 01.jun.2021.

aceitável muitas crianças irem para a escola para se alimentarem, pois muitas só tem essa alimentação, num total estado de instabilidade alimentar, com dias em que conseguem se alimentar e noutros não? Somos predestinados ao infortúnio, por que nascemos na América Latina e nas nossas veias corre sangue negro e indígena? Por que minha família escondeu que tínhamos descendência cigana, e minha bisavó paterna era uma escrava alforriada? Por que meu pai, um homem negro, tinha vergonha de andar de chinelo e bermuda em alguns lugares, com receio de acharem que ele era um “marginal”? Por que em minha vida acadêmica de graduação, numa universidade federal e pública, estudei praticamente sobre a arte ocidental/europeia, em detrimento das muitas outras expressões artísticas de outras nações latinas, asiáticas e africanas? Por que, nessa mesma universidade, vi pouquíssimos alunos negros, principalmente nos cursos considerados de “elite” como engenharia, medicina, arquitetura, direito e outros, mesmo tendo a população mais negra fora da África? Por que os privilégios são para poucos? A quem pertence essa minoria? Por que o sistema-mundo é assim? Quais autores que o criaram dessa maneira?

Os Estudos Decoloniais surgiram dessa inquietação, era preciso rever e recontar a história, desconstruir os paradigmas de civilização existentes e evidenciar outros sujeitos que não fossem somente o “homem branco europeu”. Era imprescindível mudar a rota, adentrar nas águas do Atlântico e perceber a heterogeneidade dos povos colonizados. O mundo não é limitado, ele é um mar de possibilidades, de gentes, de saberes, de línguas, de crenças, de culturas, de artes, de sexualidades, cores, corpos, visões e construções de mundo.

O mundo não é algo dado, predestinado, uns já nascendo para governar, portanto em um lugar de privilégio social e econômico, segundo a perspectiva imperialista⁴⁹. Em contraste, cabe a outros países não “desenvolvidos” unicamente a subalternidade e a cópia dos padrões destes últimos, para que possam viver com o mínimo de civilidade. Não dá mais para acreditar em Papai Noel, não é? Essa divisão entre países desenvolvidos/ primeiro mundo versus países subdesenvolvidos ou emergentes precisa ser desconstruída. O europeu/

⁴⁹ As visões de mundo diferem para muitas populações. Se para muitos ocidentais, qualidade de vida é sinônimo de riqueza e luxo, para outras comunidades é estar em contato com a natureza, consumir menos. Para muitas civilizações, a velhice é o fim do período produtivo do ser humano, enquanto para outras comunidades velhice é sabedoria, o melhor estágio da vida humana.

estadunidense/ patriarcal/ machista/ branco/ capitalista/ neoliberal/ moderno/ cristão como sistema demarcado está sendo questionado.

A ideia de um mundo moderno, ou seja, que sempre caminha para o desenvolvimento em todos os setores da sociedade, principalmente para o avanço tecnológico, é um mito que oculta a colonialidade. Essa noção de desenvolvimento é equivocada e até mesmo perversa, pois é com a inserção desse pensamento, na sociedade, que muitos aceitam a desigualdade social, a pobreza, a fome e o desemprego como naturais. Nesse pensamento desnorteante, as nações pobres não têm capacidade alguma de competição, logo só cabe a subserviência, aceitar as leis de mercado capitalista e sobreviver. O importante é poder ter um celular de última geração e pagar parcelado? Quem faz achar que isso é uma concessão, um privilégio?

Em suma, esse poder centralizado e colonizador, revestido pelo manto da modernidade é fortalecido no “descobrimento e na invenção da América” (BALLESTRIN, 2013, p.102), esta considerada a “primeira periferia do sistema-mundo imposto, como também a primeira oportunidade de acumulação primitiva de capital”. (CASTRO-GÓMEZ, 2005 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.103).

Assim, esse poderio, esse arcabouço de civilização – baseado na exploração de capital e *do* ser humano advindo dos países subalternizados – nasceu na América, pois até o século XVI não havia diferença colonial e, sim, imperial, esta última não apresenta os pressupostos constituintes do colonialismo. Houve muitos impérios, como os turcos, russos, chineses, contudo com elementos que os diferenciam da experiência colonial existente na América Latina. Por isso, Quijano esclarece.

Onde reside a diferença? A diferença, é sem dúvida, a América. A “coroa”, isto é, os Habsburgos, donos coloniais das colossais riquezas que a América produzia e do inesgotável trabalho gratuito de “negros” escravos e “índios” servos.⁵⁰

A América Latina refere-se não somente ao espaço inicial de exploração colonial, mas também o tempo histórico do mundo que habitamos. “Foi a primeira

⁵⁰ QUIJANO, A. Dossiê América Latina. “Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina”. *Revista Estudos Avançados* USP. 2005, p. 12.

entidade histórica do atual sistema-mundo colonial/moderno e de todo o período da modernidade.” (QUIJANO, 2005, p.9).

A exploração de mão de obra escrava logicamente não se inicia na América Latina, todavia, nesse território, adquire nuances e características não vistas em outros locais ou momentos da história, por exemplo, o conceito de raça e a distinção pela cor da pele. Um sistema muito complexo e opressor instaura-se na América do Sul e nos aterroriza até os dias atuais, pois os resquícios dessa opressão continuam nos sujeitos colonizados e nas relações sociais estabelecidas pelo colonizador. O pensamento do opressor está enraizado em todos os meios imagináveis e inimagináveis, em algumas ocasiões de forma muito tênue. O poder de coerção/dominação é estabelecido em todos os meios, sujeitos, símbolos, discursos, relações. A colonialidade do poder é a exibição e manutenção da força/influência/coerção do colonizador frente ao sujeito dominado, construindo um modelo societal que anula ou restringe as experiências dos indivíduos subalternizados.

2.2.2 A Colonialidade do saber

A colonialidade do saber faz parte do debate do grupo Modernidade e Colonialidade, para o qual o saber está atrelado à diferença colonial e a uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2002 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.103). Partindo desse pressuposto, o conhecimento está enviesado em um lugar que não advém do subalterno, e a intenção é utilizar os saberes dos dominadores para distinguir claramente o papel de subalternidade dos povos dominados. O outro colonial não tem o poder de fala, nem de se expressar culturalmente; suas vivências são descartadas. Instaura-se a tentativa de silenciamento das culturas dos povos indígenas e africanos, numa equivocada – e até mesmo absurda – ideia de homogeneização. Indígenas viram apenas “índios” e africanos “negros” (QUIJANO, 2005). A rica diversidade populacional e linguística é ignorada, suas crenças politeístas são convertidas no cristianismo do europeu. O processo para invisibilizar esses povos foi desumano, pois – quando é negligenciada a identidade de uma pessoa – o que lhe resta? Quando

retiram crianças dos seus pais, o que sobra de herança familiar para esses pequenos? E quando as mães colocam obrigatoriamente filhos no mundo para serem escravizados, muitos, frutos dos abusos constantes das mulheres pretas? Como acreditar no deus do branco, quando se é torturado, explorado, invisibilizado, violentado? Foram inúmeras as atrocidades que o colonialismo fez com os povos do Sul⁵¹. Seus saberes foram ocultados, não destruídos, pois sempre houve momentos de resistência.

Os Estudos Decoloniais não trazem somente a intenção de mostrar as consequências do colonialismo na América do Sul, mas é um movimento de resgate desse conhecimento vasto que não foi pensado e estudado antes. Falar do colonizado é trazer suas potências artísticas, filosóficas, sociais e humanas. Não cabe mais falar do “índio” no dia 19 de abril, nem dos “negros” no dia da Consciência Negra”. Se pensarmos em evoluir como seres humanos, nesta terra redonda, devemos repensar todo o conhecimento histórico, científico, social, econômico, cultural, linguístico e estético que aprendemos, revendo toda a construção ocidental de sociedade, na qual, enquanto uns estão em lugares de privilégios, outros são esquecidos.

Só é possível o revisar da história com a aceitação da heterogeneidade de povos, línguas, culturas, crenças, poderes, saberes, sexualidades. E não cabe apenas aceitar, mas sim dar-lhes a equidade necessária, sem aceitar o discurso de que todos somos iguais, pois este não causa mudanças profundas. A homogeneidade pregada pelo dominador visa a estagnação e a uma distorcida ideia de universalização que só atende a propósitos do colonizador. “A diferença epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p.104).

Quando falamos decolonialidade do saber, expressamos a insatisfação por uma epistemologia considerada “neutra” e absoluta, que cria um sujeito epistêmico sem definições de gênero, etnia, raça, classe, crença, língua, buscando universalidade que, na verdade, é mais uma forma de exclusão, pois o sujeito imperial está em evidência, contrapondo ao sujeito colonizado. O movimento é de descobrimento e de revalorizar as teorias e as epistemologias

⁵¹ Povos oriundos da América do Sul, os latino-americanos.

vindas do Sul. Movimento esse que tem adesão em diversas áreas e universidades pelo mundo (BALLESTRIN, 2013). Há muitos saberes e escritos ignorados pela construção do pensamento de mundo na perspectiva ocidental/capitalista/cristã/machista e patriarcal. As narrativas sobre nacionalidade, identidade e representação do sujeito colonial são questionadas.

É necessário um giro decolonial⁵², uma espécie de virada, de movimento de “resistência teórico e prático, político e epistemológico”, que se contraponha ao projeto epistemológico da modernidade. Uma reação ao conhecimento, saberes e construções teóricas, pautadas na cultura dos povos imperialistas. O pensamento decolonial emerge como contraponto a modernidade e colonialidade, e sua concepção de civilização que aniquila as outras genuínas formas de entendimento de mundo que não são alicerçadas na saga pelo dinheiro e poder, nem desprivilegia outros povos por sua cor de pele, crença, religião, gênero e sexualidade. A decolonialidade visa a transmutar esses paradigmas criados pela óptica da modernidade.

O pensamento fronteiriço⁵³ é uma contrapartida ao pensamento moderno, não ignora o pensamento da modernidade, mas não é subjugado a ele, afirma-se num espaço que lhe foi negado, ou seja, há inúmeros outros saberes que não foram demonstrados, ficaram à margem. Este “resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo” (MIGNOLO, 2003 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.106). Partindo dessa premissa, o saber fronteiriço condiz com outras crenças religiosas que não a cristã, outras relações econômicas que não as pautadas somente no lucro/capital, outras formas de amar e ver o corpo humano não basilares na heteronormatividade, na não segregação da sociedade entre gêneros, na superação da visão conservadora sobre a humanidade e a ideia desumanizada acerca de civilização⁵⁴.

⁵² Segundo Ballestrin (2013, p.105), o termo giro decolonial foi cunhado em 2005, pelo autor Maldonado-Torres.

⁵³ Termo usado pelo semiólogo e professor Walter Mignolo.

⁵⁴ Falo desumanizada, pois o ideal civilizatório eurocêntrico não prevê uma evolução tecnológica, ambiental, educacional, cultural, social e econômica para todos os humanos de forma igualitária. As desigualdades seriam, então, inevitáveis, pois os “desajustados” seriam aqueles indivíduos que não conseguiram evoluir, adaptar-se. A modernidade (proposta pelo colonizador), como algo necessário, inevitável e fundamental para o desenvolvimento da espécie humana.

Segundo Dussel (2000), a Modernidade nasce de fato em 1492 e para superá-la é necessário um outro projeto: a Transmodernidade. (DUSSEL, 2000, p. 50 *apud* BALLESTRIN, 2013, p.107). Esta surge como um convite a uma libertação política, econômica, pedagógica, religiosa e outras, pensar a Modernidade de forma crítica, descortinando todos os elementos que a compõem e caracterizam a colonialidade do poder, saber e ser. Reverter a ética e a óptica moderna. Outro ponto que Ballestrin (2013) ressalta é que o esforço de teorização no Brasil e na América Latina adquire o rótulo de “pensamento” e não de “teoria” – forma de diminuir as produções teóricas latinas no campo social e político. Qual o papel da teoria ante uma proposta não colonizadora?

O papel e a importância da teoria repousam não somente na sua capacidade explicativa, mas também no seu potencial normativo. Se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte para o Norte. Por um lado, ela serviu como pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. Por outro, o Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra-hegemônicas. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte. Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para a decolonização do próprio poder. (BALLESTRIN, 2013, p.109).

Um fenômeno histórico, como a colonialidade, deve ser entendido através de uma malha de relações sociais; sua explicação e sentido são encontrados em um campo maior de relações sociais que lhe corresponde. (QUIJANO, 2009). Essas relações espelham-se em diversos meios, sujeitos e situações, de forma não linear e não homogênea. Nesse emaranhado compilam-se diferenças que excluem teorias, epistemologias, indivíduos, expressões artísticas e culturais, saberes, oralidades, relações afetivas, gêneros, sexualidades, relações sociais, políticas e outras que não nascem e nem se consolidam na estrutura-mundo ocidental capitalista moderna. Essa divisão, entre outras, não cabe numa estrutura-mundo dos povos indígenas e africanos. O arcabouço social deles não é pautado na discriminação das pessoas pela cor, por exemplo.

Sobre a colonialidade do ser, adentraremos na desigualdade étnico-racial e de gênero, há muitas outras, mas nesta pesquisa pontuo a colonialidade do

ser, sob o viés racial e de gênero, temas complexos, cuja tessitura teórica é densa e longa, com vários outros assuntos perpassando essas questões.

2.2.3 A Colonialidade do ser e as questões étnico-raciais

O sistema de dominação colonial na América teve como elemento fundador a ideia de raça, cuja finalidade era segregar indivíduos, classificando-os em superiores e inferiores. Quijano (2005) afirma que a dominação de seres humanos pelo critério racial é a primeira categoria da modernidade e que não havia anteriormente tal distinção na história.

Os dominados eram considerados inferiores “em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural”. (QUIJANO, 2005, p.10). Embora o colonialismo tenha deixado um rastro genocida, em diversos lugares na América do Sul, no caso brasileiro, o processo de dominação colonial foi mais duradouro, dizimando povos indígenas e africanos. Embora não cite o Brasil, Quijano (2005, p.17) ressalta a exploração desses povos, como destaque da ação colonial na América Latina. Sobre as populações indígenas:

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”.

Sobre os povos advindos da África, novamente Quijano (2005, p.17) reforça.

De modo muito diferente, mas não menos eficaz e perdurável, a destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes sequestrados e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como “negros”. Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (ashantis, bacongós, congós, iorubas, zulus etc.). E embora a destruição daquelas mesmas sociedades tenha começado muito mais tarde, e não tenha

alcançado a amplitude e profundidade que alcançou na América (“Latina”), para esses sequestrados e arrastados para a América, o desenraizamento violento e traumático, a experiência e a violência da racialização e da escravidão implicaram obviamente em uma não menos maciça e radical destruição da subjetividade prévia, da experiência prévia de sociedade, de poder, de universo, da experiência prévia das redes de relações primárias e societárias.

No Brasil, a escravidão finda em 13 de maio de 1888. A distinção entre raça usando o subterfúgio cor, ou seja, usando os traços fenotípicos para subjugar, menosprezar, ridicularizar, dominar e escravizar pessoas foi elemento emblemático de raça, “no século XVIII e na área colonial britânico-americana”. Quijano (2005, p.11). Estabeleceu-se a figura do “branco” como o dominador e superior aos “negros”. A ideia de raça serve para consolidar a nova relação do poder ibérico imperial entre os povos indígenas, os nativos da terra; e, depois, com os negros vindos da África. Os negros africanos, inclusive, já eram conhecidos pelos romanos há séculos, mas sem a distinção por raça. Os povos indígenas sofreram com o maciço extermínio de sua população, destruição de suas sociedades e invasão de seus territórios, restringidos a ficarem em “reservas”, dentro do novo território independente que surgia, os Estados Unidos. (QUIJANO, 2005, p.11). Embora em espaços e momentos diferentes, os povos originários do Brasil também foram colonizados, racializados, segregados, com sua maioria populacional exterminada. E continuam lutando para sobreviver num país ainda hostil, onde ainda ocorrem assassinatos de sua população, como também invasões aos seus territórios. O Brasil tem uma dívida gigantesca com os povos indígenas e pouco se faz de concreto para amenizá-la.

Esse novo padrão de poder faz surgirem novas identidades, “negros”, “brancos”, “índios”, “mestiços”, configurando uma classificação social universal fundamentada no critério racial, que foi um produto originário da colonização na América, como esclarece abaixo Quijano (2005, p.12).

A classificação racial, visto que se fundava em um produto mental nu, sem nada em comum com nada no universo material, não seria sequer imaginável fora da violência da dominação colonial. O colonialismo é uma experiência muito antiga. No entanto, somente com a conquista e a colonização ibero-cristã das sociedades e populações da América, na transposição do século XV ao XVI, foi produzido o construto mental de “raça”.

Este critério, baseado na raça, expande-se por toda a América, inclusive a do Sul. Relato abaixo as experiências que tive na infância e na vida adulta pós maternidade, envolvendo a questão racial, para tentar esclarecer como o construto racial, principalmente aquele pautado na cor da pele, permanece na estrutura social de muitas sociedades, inclusive na brasileira.

Minha mãe é uma mulher branca e meu pai negro, tenho um irmão e duas irmãs, a mais nova (já falecida) era negra, eu e a mais velha de pele branca. Atualmente, depois de meus estudos na área da decolonialidade, comecei a entender os absurdos comportamentos decorrentes do racismo dentro da minha família. Primeiramente, nunca vi meu pai como um homem negro, na verdade nem ele, pois sempre acentuava que sua cor era parda. – “Eu não sou negro, minha cor é parda, está na minha certidão de nascimento”, falava ele com tanta eloquência e orgulho, não sabendo que sua fala era de negação, negação da sua história, da sua ancestralidade. Adorava também contar piadas de negros e negras, gargalhava bastante. Mesmo passando por algumas situações constrangedoras, em decorrência do racismo, nada mudava. Certa vez, na minha infância, fomos ao mercado, meu pai de bermuda e chinelo, logo o segurança do local ficou atento aos seus movimentos; no final da compra, já no caixa, o cheque de meu pai não foi aceito, mesmo ele alegando que tinha dinheiro no banco, que tinha como provar. Ali, naquele momento, ele entendeu muito bem a situação e falou: “Vocês estão fazendo isso comigo por causa da minha cor e porque estou de chinelo”. Saiu do mercado reclamando e não levou as compras. Meu pai tinha entendido que era um homem preto, todavia, em casa ele negava, tendo em vista que sua mulher era branca e seus filhos, com exceção da mais nova, também eram. Era um lar majoritariamente “branco” e para estar inserido neste contexto ele se dizia “pardo”, ou seja, nem branco, nem preto, na concepção dele. Meu pai não gostava quando o questionávamos. Minha irmã mais velha ria e dizia que ele era cor de envelope, pois só envelope tinha a opção branco ou pardo. Falar para meu pai que ele era um homem negro era uma espécie de “xingamento” e corríamos o risco de apanhar, tomar boas chineladas.

Minha irmã mais nova tinha o cabelo bem cacheado e, aos oito anos de idade, já alisava os seus lindos cabelos cacheados. Minha mãe mandava colocar

creme alisante dentro do creme de hidratação, achando que se misturasse ambos estragava menos o cabelo. Na adolescência e na vida adulta, minha irmã continuou alisando o cabelo, tanto que teve extrema dificuldades em ter novamente seus cachos, acabou desistindo e alisando novamente. Ciclo vicioso que poderia ter sido evitado. Eu gostava de cortar o cabelo bem curtinho e minha mãe reclamava bastante dizendo que eu era menina, não menino.

Minha tia abandonou seu marido negro, com quem teve cinco filhos, para fugir e viver um romance com um homem branco. Alegava que casou obrigada, por vontade de sua mãe, que não era uma relação de amor. Cinco crianças ficaram, então, aos cuidados dos familiares que ajudavam o ex-marido da minha tia. A filha mais velha ficava mais tempo na minha casa, a minha prima fazia tudo na casa de meus pais, só não lavava e nem passava roupas. Era uma empregada doméstica e babá, como não tinha muito tempo para estudar, não aprofundou a escolarização. Ela cuidava da casa e de meus irmãos. A pergunta é: se ela fosse branca, seria tratada da mesma forma? Eu não tinha dimensão do horror que era esse tratamento dado a ela. Muitas meninas negras, que moravam em cidades do interior da Bahia, saíam de suas casas, para irem “ajudar” outros familiares que residiam na região metropolitana (Salvador). Era muito comum, sempre tinha relatos de algum parente vindo do interior para trabalhar: se homem, conseguia algum trabalho braçal; se mulher, destinada aos serviços domésticos. Em troca, nada recebiam, nada de salários, a maioria não tinha tempo para se dedicar aos estudos, muitas jovens só saíram desse ciclo vicioso racista depois que casaram. Quero ressaltar um detalhe muito importante. Salvador, cidade onde nasci e residi por 30 anos, é uma cidade muito racista, a maioria da população é negra e, mesmo assim, com vários casos explícitos de racismo constantemente evidenciados nos jornais locais. A população negra mora nas regiões periféricas, desprivilegiada em vários aspectos socioculturais.

Em 2002, entrei na Universidade Federal da Bahia, no curso Licenciatura em Teatro. Infelizmente, a universidade pública não era projetada para alunos pobres e periféricos como eu. Não conseguia trabalhar, devido aos horários absurdos das aulas, tinha disciplinas nos turnos matutino e vespertino. E as contradições não param por aí. Raros eram os estudantes negros. A Escola de

Teatro ficava próxima das escolas de música, administração, Educação, medicina e Belas Artes e raramente vi alunos negros e alunas negras, na verdade, em medicina nunca vi; e, em administração, vi muito poucos. Provavelmente alguns alunos, mas em número absurdamente menor, se comparado aos estudantes brancos, e ressalto novamente: Salvador é uma cidade predominantemente negra. A colonialidade pautada na questão racial é tão nociva, que uma população majoritária em número, submete-se a uma outra, bem menor. Muitas vezes, sem questionar a situação, achando esse sistema natural.

Há aproximadamente uns quatro anos, já residindo em São Paulo, fui levar minha filha (uma criança negra) para a pediatra, numa clínica particular, mas que também atende vários convênios, na região Leste de São Paulo. No consultório, a médica me fez a seguinte pergunta:

- “A senhora está fazendo um favor para a mãe?”

Sem deglutir inicialmente a pergunta, não consegui entender nada. Por isso, ela perguntou novamente:

- “A senhora é mesmo a mãe dela?”

Eu falei que sim, que eu era a mãe biológica sim. Mulheres brancas se relacionam com homens negros e podem, SIM, gerar crianças negras. Depois entendi que ela achava que minha filha era a filha da babá, e que eu poderia estar fazendo um “favor” para minha empregada. Resumo da história: mudei de pediatra e fiquei muito mal, pois minha filha tinha sofrido uma ação racista. Como mãe fiquei arrasada, contudo, não pude sentir esse drama de fato, nem poderei, pois estou numa situação de privilégio, minha pele é branca e minha filha é uma criança preta, cabe a mim, então, ser “terrivelmente” antirracista. É o chamado privilégio branco, mesmo sendo pobre e morando na periferia, minha cor de pele, todavia, me mantém numa situação favorável. Depois que sai da clínica, no ponto de ônibus, uma senhora novamente me fez a mesma pergunta ridícula. Já entendendo a situação, já fiz uma expressão nada “amigável”. Se a criança é negra, já acham que é adotada. Não há nada de errado uma pessoa branca adotar crianças negras, inadmissível é achar que mulheres brancas não podem gerar crianças negras, ou seja, o preconceito reside no fato de que mulheres

brancas não deveriam se relacionar afetivamente com homens negros. Para reforçar essa questão, certa vez no trem, pela manhã, indo trabalhar, uma jovem conversando com algumas amigas, solta esta frase tão perversa: - “Deus me livre ter filho com negro, pra minha filha nascer com cabelo “duro”? Namorar com negro pode, mas ter filhos não? Esse episódio constata a questão de o homem negro ser visto unicamente como objeto de erotização e virilidade.

Certa vez, meu cunhado (um homem negro) foi abordado no caixa de uma grande rede de lojas de confecções. A senhora abordou unicamente o meu cunhado e pediu os documentos dele. Os demais clientes não apresentaram o documento, somente ele, o único negro no ambiente naquele momento. Abordagens em blitz no trânsito, em mercados, shoppings e em tantos outros espaços viraram algo comum. É tão escrachada a situação, que nem há a preocupação da pessoa em parecer racista. Presenciei inúmeras situações, mas não pude sentir na “pele”, pois, repito, tenho a pele clara, nada era direcionado a mim e, sim, aos negros e negras que comigo estavam.

Entretanto, duas situações que ocorreram na minha família me marcaram profundamente, a tal ponto de mudar totalmente o foco da minha pesquisa. Diz respeito as minhas duas bisavós, de quem gostaria muito de ter mais materiais em memória delas, mas infelizmente não tenho. Minha bisavó paterna foi uma escrava alforriada, e a minha bisavó materna era cigana. Histórias de vida tão potentes que foram negligenciadas pelo racismo na família. Soube um pouco da minha bisavó paterna pelas histórias lindas que minha avó contava, ela falava com muito carinho e respeito sobre a mãe dela; e eu ficava horas ouvindo aquele ser humano tão frágil, que tinha o lindo dom da oralidade, contando tantas histórias e, também, adivinhações. Minha avó dizia que a mãe era escrava liberta, que tinha visto Lampião, entre outras narrativas. Por ser muito criança e, logicamente sem o conhecimento sobre a decolonialidade que tenho hoje, não aprofundava a conversa com minha avó, não cheguei a perguntar de que lugar da África veio minha “bisa”, tampouco se ela tinha a carta de alforria. Ano passado, conversando com meu pai, descobri que um de seus primos ficou com os documentos da minha bisavó, e ele, provavelmente por desconhecimento da importância da história de vida dessa mulher, jogou no lixo os documentos da

minha bisavó, sobrando somente a foto – que meu pai resgatou e me deu de presente.

Sobre minha “bisa” materna, uma tia me contou que ela era cigana e sofreu muito devido ao racismo entre os familiares. A história é a seguinte: minha bisavó era cigana e estava prometida a um outro rapaz, mas acabou se apaixonando por outro rapaz, e ele também por ela. Loucamente apaixonados, resolveram fugir e ficaram por longo tempo fugindo, pois seus pais a procuraram por meses a fio. Passado um tempo, eles se casaram.

A família dele não a aceitava de forma alguma e quando minha “bisa” chegava na casa de parentes do seu marido, estes escondiam pertencentes e a ignoravam, como se ela fosse uma ladra, havia e ainda há o senso comum de cunho racista de que ciganos são ladrões e assassinos. Há meses tento algum documento, uma imagem que seja e nada consigo. Percebi também que alguns familiares desconheciam sobre o assunto, mas outros tentavam ignorar essa parte histórica da família, não queriam assumir a ancestralidade cigana. Eu, quando soube dessas histórias, vibrei de emoção. Fiquei feliz, e ao mesmo tempo desapontada com a invisibilidade dessas mulheres.

Essas e tantas outras narrativas, só reforçam que o racismo é um processo complexo, não apenas ações isoladas de um ou mais indivíduos. O colonialismo fundou nas sociedades colonizadas o subalterno, aquele que é diferenciado por vários motivos, principalmente pela raça. É a raça, com predomínio da distinção pela cor da pele, que segrega os indivíduos latinos.

A ideia de superioridade foi semente jogada pelo colonizador que germinou em todos os setores da economia, cultura, direito, arte, política, ciência, educação, religião. O mundo colonial divide-se, então, entre os brancos e os não brancos. No Brasil, os povos indígenas que aqui já estavam e os povos africanos que vieram para nosso país para serem escravizados, enriqueceram a corte portuguesa e os demais povos europeus que aqui estiveram. Eram considerados inferiores, incultos, bárbaros, por terem a cor preta, por cultuarem deuses diferentes, por possuírem uma noção diferente de sociedade e política. Eu só tive uma real dimensão da atrocidade do que eram os navios negreiros, quando vi uma réplica de um no Museu Afro de São Paulo, foi uma experiência

tão surreal imaginar tantos homens, mulheres, jovens e crianças naquele pequeno espaço, sem condições alguma de higiene nem conforto. Sabendo que atravessaria o oceano para serem torturados, escravizados, violentados e enganados. Só havia uma saída para a liberdade, jogar-se ao mar, o que muitos fizeram.

Muitos negros e negras não se entregaram, foram abraçados pelas águas do Atlântico. Outros morreram de fome, sede ou doentes, foram abraçados também. Os que chegaram e ficaram, infelizmente foram as vítimas da parte mais sórdida, sofrida e cruel da história colonial. Mesmo assim, a resistência continuou. Fugas e revoltas, não houve passividade por parte de todos os povos africanos que aqui chegaram para serem escravizados. A história foi contada por homens brancos e ocidentais. A história precisava ser recontada, revisitada. Não dá mais para falar a crianças e jovens que os negros escravizados foram libertados pela bondade da branca princesa Isabel.

A sociedade brasileira, por ser construída pela distinção de raça, moldou todos os elementos constitutivos nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, estéticos, educacionais, dentre outros. O nosso racismo de cada dia é estrutural, comum, organizado, por vezes explícito; noutras, camuflado – o racismo faz parte do nosso cotidiano. Assim como acordar, tomar banho, comer, a sociedade racista age organicamente em todos os meios, com toda a naturalidade dos sem pudores. Não é algo alheio, de fora. Está intrínseco, amarrado, elado de várias formas e maneiras. O mundo é racista, o Brasil é racista, a Academia é racista, o mercado é racista, a mídia é racista, minha família e muitas outras também. Acordemos para isso. Se não praticamos atitudes individuais racistas, colaboramos para a manutenção do planeta racista, compartimentado pela ideia de raças, a partir da qual a “carne negra é a mais barata do mercado”⁵⁵.

Para entender de forma mais clara conceitos como raça, etnia, racismo e discriminação racial, utilizo as denominações elucidativas do professor Kabengelê Munanga (2003). O termo raça vem do italiano *razza* e anterior a

⁵⁵ Canção “A carne”. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Seu Jorge, Ulises Capelleti, Marcelo Fontes. Álbum “Do cóccix até o pescoço”, 2002. Anteriormente gravada pelo grupo Farofa Carioca, em 1998.

nomenclatura italiana havia o termo em latim *ratio* que significava sorte, categoria, espécie. O conceito foi utilizado primeiramente nas áreas da Botânica e Zoologia, com o intuito de classificar vegetais e animais, pelo naturalista sueco Carl Von Linaí. O conceito foi utilizado no latim medieval para designar a linhagem de um grupo de pessoas com ancestrais e características físicas em comum. O termo foi utilizado para destacar a diversidade das características físicas de grupos humanos em 1684, pelo francês François Bernier. Ainda na França, nos séculos XVI e XVII, o termo incorpora novas dimensões e passa a ser utilizado para diferenciar as classes sociais. Os povos Francos achavam-se seres humanos superiores aos Gauleses, eram possuidores de “sangue puro”, estes últimos, por sua vez, eram considerados a plebe. Os primeiros, segundo a sua inexistente modéstia, eram preparados para administrar, comandar, enquanto os gauleses podiam ser escravizados, por serem uma classe inferior, segundo os Francos. O século XVIII, conhecido como o século das luzes e da racionalidade, marca o questionamento dos filósofos iluministas ao poderio concentrado na Igreja Católica e nas mãos dos príncipes. A Igreja justificava a origem dos seres através do mito criacionista; e a nobreza, com o apoio religioso, detinha o monopólio do conhecimento, controlando as sociedades. Era necessário sair da “idade das trevas” e buscar o conhecimento, uma busca racional para a origem e classificação dos seres.

Permanecendo no século XVIII, a cor da pele passa a ser critério fundamental para a divisão das raças, que foram categorizadas em raça branca, negra e amarela. Adentrando no século XIX, são acrescentadas outras características morfológicas como o formato do nariz, da boca, queixo, crânio e outras, para assim “melhorar” a classificação.

No século XX, com o progresso da Ciência através da Genética Humana, pode-se comprovar a incoerência da classificação dos indivíduos por raças, que levava em consideração os critérios morfológicos. Conclui-se, então, que raça é um conceito inoperante, “biologicamente e cientificamente, as raças não existem”. Raça é construção social, política e filosófica, não encontrando respaldo científico que a justifique. Desde o princípio, a intenção era hierarquizar, estabelecer uma escala de valores; e assim foi feito, indivíduos da raça branca foram considerados superiores em relação aos da raça negra e amarela, porque

eram tidos como mais belos, inteligentes, criativos e líderes. As características opostas foram designadas aos indivíduos da raça negra.⁵⁶

E o conceito raça na atualidade?

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003)

A divisão por raças é ideológica e sua função é proclamar uma relação de poder, dominação e segregação. O conceito racismo foi criado por volta dos anos 1920, não é um termo estático, teve várias definições e é frequentemente abordado a partir do conceito raça. Resumindo: “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2003)

Segundo Munanga (2003) o racismo tem suas origens míticas e, também, históricas. A primeira remonta da passagem religiosa sobre os três filhos de Noé. Jafé representando o ancestral da raça branca, Sem representando a raça amarela e Cam a raça negra. Passado o dilúvio, Noé e seus filhos sentaram-se para descansar. O patriarca aproveitou para beber vinho e ficou embriagado. Seus filhos aproveitaram a ocasião para fazer comentários desrespeitosos ao pai. Ao acordar, Jafé e Sem afirmaram que Cam fez chacota com o pai, quando este estava sob os efeitos do vinho. Noé irritado, lançou a maldição que a geração de Cam seria escravizada. Lembro de um episódio de minha infância quando um vizinho justificava a origem dos negros dessa mesma forma, sinalizando que foi castigo de Deus, pois inicialmente todos nós éramos brancos, cor que indica pureza e fé. A pomba que apareceu no batismo de Jesus era branca. As vestes dos anjos são brancas.

⁵⁶ MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação PENESB-RJ, USP, 2003. **O artigo não tem paginação, como especificar então?**

A segunda origem do racismo, já falada, baseia-se na classificação dos seres humanos por suas características físicas, sendo que estes traços morfológicos influenciavam nos aspectos comportamentais, morais, intelectuais e psicológicos, tal finalidade era estancar as raças em superiores e inferiores. Apropriando-se dessas equivocadas associações, o já citado Carl Von Linné, naturalista sueco, dividiu o Homo Sapiens em quatro raças extremamente distintas: Americano, Asiático, Europeu e Africano. Vou pontuar as qualidades dos dois últimos por achar mais pertinente. Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso. Negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e, quando amamenta, seus seios se tornam moles e alongados. Gostaria de poder confidenciar ao Linné que qualquer mulher que amamenta tem os seios moles e caem mesmo, seja ela branca, preta ou amarela. Por muito tempo fiquei (e ainda fico) enfurecida com o estigma de preguiçoso dado aos baianos e agora, analisando essa diferenciação das raças, percebo a nítida relação, pois a Bahia é território de maioria populacional negra, tido como preguiçosos, sujos, feios; enfim, a lista é extensa de adjetivos. Nos anos 1970, graças ao avanço científico, a concepção do racismo, baseada nas características biológicas, é desacreditada, contudo há um deslocamento desse eixo central, pautado nas questões biológicas para novas formas de racismo, contra mulheres, jovens, gays, pobres e outros.

Essa forma de entendimento coloca esses indivíduos numa mesma classe social, com isso é adquirido o conceito popular de que racismo é qualquer atitude ou comportamento de rejeição a qualquer injustiça social. Essa generalização leva a uma “armadilha ideológica”, pascentando o racismo para o esvaziamento do seu sentido e importância, como também negligenciando seus efeitos terríveis por todo o mundo. O racismo está em constante formulação, por ora explícito como aconteceu com o Apartheid na África do Sul, no tratamento desumano que a Europa e os Estados Unidos destinam aos imigrantes latinos, africanos e árabes; ou implícito, como vemos no caso brasileiro, onde vivemos o mito de uma democracia racial, ainda que os fatos que vemos diariamente nos meios audiovisuais e redes sociais só escancarem outra realidade, a da exclusão

e preconceito racial. Se é sabido que o conceito raça não se sustenta mais biologicamente, “o difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos” (MUNANGA, 2003).

Em outras palavras, na mentalidade de muitas pessoas, raça mistura as características físicas às comportamentais, e o critério desigual e preconceituoso destinado às raças ainda é associado às formas de ser e pensar dos indivíduos, onde os traços “privilegiados” permanecem aos brancos. No Brasil o debate racial atrasou devido a crença equivocada que somos um país que respeita as diferenças, que vivemos todos em harmonia e que aqui não existe racismo. Sem a discussão racial, a luta por ações afirmativas de inclusão justa dos povos segregados a todos os meios da sociedade não avança e melhorias não surgem ou tardam para eclodir. O mito da democracia racial “funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista”⁵⁷.

Enquanto o conceito de raça é morfobiológico, o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico; assim, uma mesma raça pode conter distintas etnias. Segundo Munanga (2003), etnia é:

Um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma mesma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

O processo colonial separou diversas etnias, como aconteceu na África; ou até mesmo o extermínio de muitas delas, com a extinção de algumas populações indígenas no Brasil. O antigo território da etnia *ioruba* está atualmente dividido entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin, já o território da etnia Kongo encontra-se dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville (MUNANGA, 2003, p.12). Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Caeté, Canindé, Aimoré, Carijó, Charrua, entre tantas outras, são exemplos de etnias indígenas extintas⁵⁸. Tanto

⁵⁷ MUNANGA, K. **Teoria social e relações sociais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, Niterói, n.12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf>.

⁵⁸ IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p.222. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/grupos-indigenas-extintos.html>.

o critério racial, quanto o étnico serviram para excluir, segregar ou dizimar populações que não se padronizavam no sistema-mundo ocidental.

O racismo continua sendo exercido na contemporaneidade, o termo raça foi reformulado com base no conceito de etnia, identidade ou diferença cultural, mas a exclusão, a desigualdade e o preconceito permanecem, tendo em vista que os conceitos mudaram, e sua estrutura ideológica não foi modificada. Os conceitos de etnia, identidade cultural ou étnica, são uma bandeira defendida, tanto pelos racistas, quanto pelos antirracistas, cada um a sua maneira. É nessa encruzilhada de termos que podem surgir posições equivocadas, pois a variabilidade étnica e interétnica nos leva à pluralidade, à diversidade cultural e não a uma unidade. Por exemplo, os afro-baianos divergem culturalmente dos afro-maranhenses, cariocas e mineiros, embora estejam no mesmo território chamado Brasil (MUNANGA, 2003).

Sobre o debate antirracista, há duas posições: uma focada no debate à universalidade; e a segunda, ao direito à diferença, seja ela cultural, étnica ou racial. Verificando a pluralidade cultural brasileira, estamos numa situação complexa. Embora, cientificamente, raça seja um consenso ultrapassado, esta serviu como o alicerce para a construção da sociedade brasileira e ainda permanece no imaginário coletivo dos mais diversos ambientes e sujeitos. O Brasil é um país racista, isso é inegável; sua construção histórica e cultural é prova concreta. Suas disparidades estão evidentes na cultura, na arte, na educação, na distribuição de renda, na política, enfim, na sociedade como um todo.

No nosso país, a proposta antirracista dos movimentos negros é diferencialista, ou seja, a luta pela igualdade numa sociedade pluricultural e plurirracial, contrariamente ao antirracismo assimilacionista anterior aos anos 1970, que defendia a igualdade e a posição individual sem referência a comunidade histórico-cultural dos indivíduos. A chamada busca da identidade negra na retórica dos movimentos negros não parece mais perturbar a classe dominante brasileira. Pelo contrário, ela lança mão dessa busca para reiterar e reconfirmar a existência, no Brasil, da dita democracia racial e, conseqüentemente, negar a existência do racismo, expressando-se, por isso, através das

próprias contribuições culturais negras convertidas em símbolos da cultura nacional.⁵⁹

A negação do conceito raça pode ser visto em expressões, como “não existe raça negra, a raça é uma só, a raça humana”, ou “não precisa de um dia de consciência negra, a consciência é humana”, entre outras falas esvaziadas. Mas não nos enganemos, a ideologia racial continua no imaginário coletivo e é reproduzida constantemente, cotidianamente. Quando eu era criança e uma pessoa cheirava mal nas axilas, ouvia falar que era cheiro de “nego”, “fulano (pessoa negra) é feio, parece um macaco”. Minha avó materna, que infelizmente foi uma das pessoas mais racistas que conheci (e eu ainda não tinha o conhecimento necessário para tentar conscientizá-la um pouco), quando uma pessoa negra a ajudava ou lhe tratava bem, ela dizia: - “Fulano é de cor, mas é gente boa”. São inúmeros exemplos de expressões racistas. Para Munanga, a saída para o racismo é buscar a construção da identidade afro-brasileira do ponto de vista político, e não do cultural. No jogo político, onde haveria a construção de identidades e a verdadeira construção da cidadania e democracia? Pensar nessa perspectiva é atentar para a identidade dos outros, para a pluralidade cultural, racial, étnica e geográfica. Nessa visão, o plural é mais apropriado e devemos pensar em identidades negras. “... analisar o Brasil tal como ele é de fato sociologicamente e não como o projetamos que fosse ideologicamente” (MUNANGA, 2006, p.22). Ou seja, o país do respeito às “diferenças” ainda está em processo de construção.

O racismo é estrutural, como sabiamente conclui Silvio Almeida. Para o autor “a sociedade não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo”. O racismo é estrutural porque ele integra ‘a organização econômica e política da sociedade’”. É uma manifestação normal, não uma patologia. Ele “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia” para a reprodução das diversas

⁵⁹ MUNANGA, K. “Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil”. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v.5, n.1, p.17–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 13.ago.2021.

formas de desigualdade e violência que formatam a vida social no mundo contemporâneo.⁶⁰

A noção de raça como referência a distintas categorias de indivíduos é um fenômeno da modernidade, surgido em meados do século XVI, e há controvérsias sobre a epistemologia da palavra, visto que o termo não é estático. Se outrora a classificação por espécies era utilizada na botânica e na classificação de animais, esta se estendeu aos seres humanos, estabelecendo segregações. Almeida (2019) afirma que foram as circunstâncias históricas do referido século, como a expansão mercantilista e a descoberta do novo mundo (descoberta das Américas), que forjou a base material para a classificação dos seres humanos em raças. A ideia não era exclusivamente de classificação, como fora com as plantas e animais, mas sim de categorizar para que uns fossem exaltados, considerados superiores, em prejuízo de outros, entrando a questão das dinâmicas do poder, que já foi explicitado em parágrafos anteriores.

Se, economicamente, o marco é a expansão burguesa mercantilista, na cultura é a ascensão do renascimento com o ideário do homem moderno e universal. Na filosofia, destaca-se o projeto iluminista, caminhando para os séculos posteriores, XVII e XVIII. O Iluminismo colaborou com as ferramentas que tornaram possível a comparação, a classificação em grupos humanos com base nas características físicas e culturais, como também para distinguir as sociedades em civilizadas e primitivas. Serviu de base para as grandes revoluções liberais do período, como a Inglesa, a Americana e a Francesa. Reorganizar o mundo, que precisava conhecer os benefícios da “liberdade”, da “civilização”, do mercado, do poder e “segurança” do Estado de direito. Como consequência “(...) redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo” (ALMEIDA, 2019, p.27)

Assim,

A classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de

⁶⁰ ALMEIDA, S.L. de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (ALMEIDA, 2019, p. 28)

Como consequência temos o processo de desumanização, genocídio das populações consideradas bárbaras ou primitivas e práticas discriminatórias que persistem até os dias atuais. As indagações sobre as diferenças humanas transformaram-se em indagações científicas, há o deslocamento do homem de objeto filosófico para objeto científico. A biologia e a física serviram para tentar explicar as diferenças entre os seres. As características biológicas assegurariam o determinismo biológico e as condições climáticas ou ambientais o determinismo geográfico.

Essas duas vertentes corroboraram para explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais. Pessoas de pele não branca e o clima tropical contribuiriam para o aparecimento de comportamentos lascivos, imorais, violentos e indicariam pouca inteligência desses povos. Esse tipo de classificação é chamado racismo científico, com grande repercussão no meio acadêmico e político do século XIX, no Brasil destaque para o nome de Raimundo Nina Rodrigues, entre outros (ALMEIDA, 2019). A ciência também auxiliou no preconceito de gênero, que tentou validar a “inferioridade” feminina perante o masculino. A questão é que esses arcabouços, devida e complexamente elaborados, serviram para a construção deste mundo altamente segregado e desigual.

Diante desse panorama, o conceito de raça opera a partir de dois registros fundamentais que trata raça como característica biológica e também como característica étnico-cultural, contudo, a partir do século XX, com os estudos da antropologia para questionar e comprovar a inexistência dessas determinações biológicas, geográficas ou culturais, o que se concluiu é que “a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2019, p.31). Raça é um conceito forjado, construído para dividir pessoas, naturalizar as desigualdades sociais, ela não encontra eco em nada plausível, é um termo oco que encontrou base sólida para a disseminação através do colonialismo. Precisamos fortalecer nosso conhecimento sobre o conceito, para que possamos localizá-lo nas mais

distintas situações cotidianas e nos mais diversos espaços. Conhecer o inimigo para poder enfrentá-lo.

Contemporaneamente, comprovada a falácia da ideia de raça, novos termos surgem, como racismo, preconceito racial e discriminação racial, que - embora se complementem – são termos distintos.

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p.32)

Enquanto o preconceito racial é:

O juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (ALMEIDA, 2019, p.32)

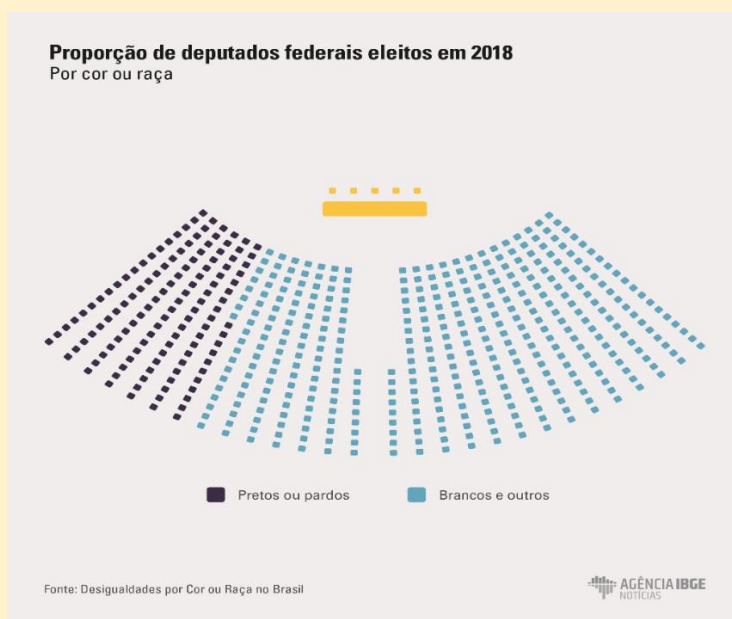
A discriminação racial justifica-se pela “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. O requisito fundamental para a discriminação é o poder, a “possibilidade efetiva da força”, atribuindo vantagens ou desvantagens devido a raça. (ALMEIDA, 2019, p.32) A discriminação pode ser direta ou indireta. Na discriminação direta ocorre a rejeição a indivíduos ou grupos pela sua condição racial, a exemplo temos o repúdio dos países europeus e dos Estados Unidos a imigrantes africanos, árabes (estes são vistos na maioria das vezes como terroristas) e latinos, proibindo ou tornando extremamente difícil a entrada dessas populações nesses países. Com a discriminação indireta, não se leva em consideração a condição específica de grupos minoritários, de suas diferenças sociais, e são impostas “regras de neutralidade racial”, é a discriminação racial estruturada nas sutilezas, não há intencionalidade explícita, como ocorre na discriminação direta. (ALMEIDA, 2019, p.32-3).

Seja qual for o preconceito pautado na raça, ele gera uma estratificação social que dificulta consideravelmente a ascensão socioeconômica das populações racialmente discriminadas. Pretos e pardos, no Brasil, recebem menores salários em relação aos brancos, ocupam menos cargos de liderança; ainda possuem pouco acesso à Educação superior; a taxa de homicídios entre os negros e pardos é maior do que entre os brancos; a discrepância entre

mulheres brancas e negras também é outro aspecto condenável; políticos negros também são em número pequeno. Tais afirmações, ratificam-se em alguns gráficos, retirados do site do IBGE, sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil tomando por base as eleições de 2018.⁶¹

A presença de pretos e pardos na política é pouco visível. A desigualdade acentua-se com a verba desigual, destinada a campanhas de pessoas negras ou pardas. Nas eleições de 2018 (Figura 2), apenas 24,8% dos deputados federais declararam-se negros ou pardos. Um leve aumento percebe-se na esfera estadual, com 28,9%. No âmbito municipal, tendo como base as eleições de 2016, são 42,1% de vereadores negros ou pardos eleitos para as câmaras municipais. Friso que a inserção de pardos e negros é de suma importância, ressaltando o quesito da representatividade.

Figura 2: Proporção de deputados federais eleitos em 2018.



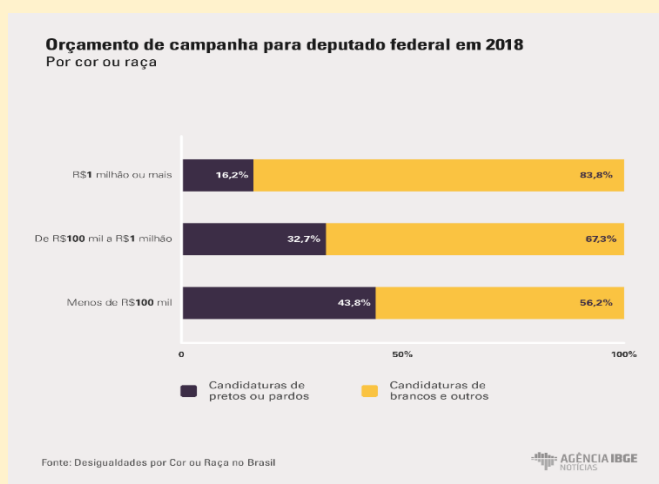
Fonte: ibge.gov.br

As esferas de poder devem condizer com a realidade brasileira, que é mestiça, como pontua Munanga (2006). Entretanto, ter um preto ocupando uma cadeira, nos espaços públicos de poder, não significa que irá lutar em prol dos seus semelhantes. A questão é ocupar o lugar e lutar por políticas públicas, leis

⁶¹ Menos de um quarto dos deputados federais eleitos são pretos ou pardos. **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25998-menos-de-um-quarto-dos-deputados-federais-eleitos-sao-pretos-ou-pardos>. Acesso em 29.ago.2021.

e demais incentivos que diminuam, de fato, a desigualdade racial no país. “Sendo o nosso propósito a desalienação dos negros, gostaríamos que eles sentissem que, toda vez que há incompreensão entre eles diante do branco, há ausência de conhecimento” (FANON, 2008, p.124). Os negros e as negras que conseguem adentrar nos meios de poder, seja ele público ou privado e, principalmente, no campo político, devem ter a consciência crítica do seu papel, numa sociedade segregada racialmente, e buscarem ser agentes transformadores da realidade racista de sua nação. Questionar, por exemplo, o fato da verba menor de campanha (Figura 3) para os candidatos negros, buscando igualdade no repasse desse dinheiro. Contudo sabemos o difícil caminho que é um homem negro ou uma mulher negra ingressar na política, pois não há intenção de dar o poder de fala a essas pessoas. Muitos brancos que estão em Brasília não “abrem mão” de sua empregada doméstica preta, ou do seu motorista preto. “É que o branco não é apenas o Outro mas o senhor, real ou imaginário” (FANON, 2008, p.124). A elite brasileira e a classe média brasileira têm medo da ascensão das populações consideradas minoritárias: pretos, mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis e outros.

Figura 3: Orçamento de campanha para deputado federal em 2018.



Fonte: agenciadenoticias.ibge.gov.br

Esses dados estatísticos e tantos outros corroboram para compreender o conceito do racismo estrutural. A invisibilidade de pessoas negras e pardas é proposital, faz parte da construção histórica brasileira o acesso restrito da população negra a esses espaços públicos de poder e decisão. No trabalho o número de ocupação em cargos gerenciais para essas pessoas permanece

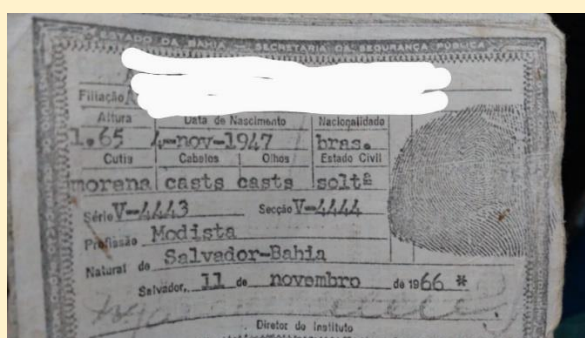
aquém do desejado. A análise desses gráficos envolve outras questões mais complexas, a intenção de trazê-los aqui é evidenciar a desproporcionalidade que existe entre pardos/negros e brancos na política, campo de poder e decisão que interfere em outras estruturas sociais. Sobre o termo pardo, Carneiro informa:

(..) cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada. (CARNEIRO, 2011, p.65)

Não era meramente uma proposta de autodefinição racial, o termo pardo representou a tentativa de embranquecimento da população negra. Muitos eram registrados como pardos, mesmo tendo a pele negra escura, como aconteceu com meu pai, minha bisavó, a avó de minha filha e tantas outras pessoas de pele negra deste país. Muitos indivíduos pretos e pretas nem sabiam que, na certidão de nascimento, o escrivão no cartório tinha lhe definido a cor parda. Todos na mesma panela, pretos e pretas – de pele clara ou não, com cabelo crespo, ondulado, liso ou cacheado, com olhos claros ou escuros – não importa, todos classificados como pardos.

A avó paterna de minha filha me mostrou recentemente seu antigo documento de identificação (RG) de 1966 (Figura 4), no qual não constava cor parda, mas morena e tinha que informar no documento até a ocupação profissional. Nesse caso há a substituição da cor parda pela morena, mas a intenção de embranquecimento permanece. No documento, além da cor, deveria constar também a cor dos cabelos, olhos e o campo cor é substituído por cútis (acho que parecia ser mais chique). O Brasil, então, seria um país de pardos e morenos, não de negros.

Figura 4: Registro Geral na década de 1960.



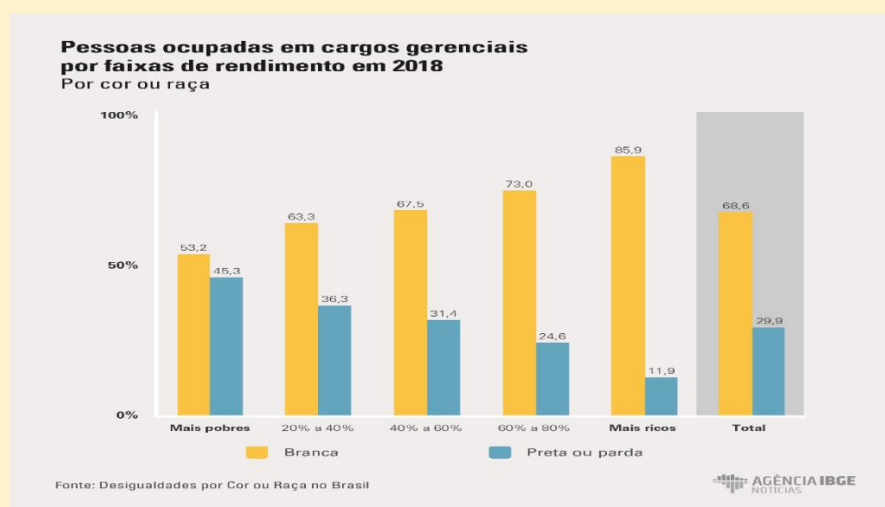
Fonte: acervo pessoal de registro familiar.

A miscigenação no Brasil serve de suporte ao mito da democracia racial, onde “o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo da nossa tolerância racial” (CARNEIRO, 2011, p.66). Essa proposição escamoteia o estupro coletivo, exercido pelo colonizador, contra as mulheres negras e indígenas, e serve de combustível para falas como: “não existe desigualdade racial no Brasil e sim desigualdade social”, alimentando com isso a continuidade dos inúmeros problemas oriundos da discriminação racial e do racismo, como a má distribuição de renda, encarceramento prisional de homens e mulheres negras, trabalhos e salários precarizados, violência e muitos outros.

Na área da Educação, verificam-se dados desiguais entre pessoas negras ou pardas, quanto à permanência na Educação básica, conclusão do ensino médio e ingresso ao ensino superior. O resultado da defasagem na escolarização é expresso no grande número dessas populações trabalhando em empregos não formais, ou seja, aqueles que não têm carteira assinada, portanto, sem direitos trabalhistas. Outro exemplo é a baixa participação das populações negras no acesso a cargos de gestão, no setor privado e público (Figura 5).

A qualidade deficitária no processo de escolarização acentua a segregação social, econômica e cultural entre as populações negras ou pardas e brancos. E não podemos esquecer que a sociedade é racista e, mesmo as pessoas negras com boa escolaridade, inclusive superior e até pós-graduadas, encontram extrema dificuldade de acessar cargos de gestão.

Figura 5: Pessoas ocupadas em cargos gerenciais por faixa de rendimento em 2018.



Fonte: agenciadenoticias.ibge.gov.br

O analfabetismo não foi erradicado no Brasil. Embora tenha ocorrido uma diminuição desse mal no país, pessoas negras e pardas ainda são a maioria dos analfabetos brasileiros. Os dados (Figura 6) pontuam discrepâncias em relação a Educação, trabalho e renda de pardos, negros e brancos (coloquei no masculino, seguindo os dados estatísticos).⁶²

Figura 6: Taxa de analfabetismo, rendimento médio de trabalho, número de crianças trabalhando e taxa de desocupação.



Fonte: agenciadenoticias.ibge.gov.br

Quando ocorreu a abolição da escravidão, os negros e as negras escravizados foram entregues à própria sorte, até então desumanizados, poucas eram as opções de sobrevivência. Crianças, jovens, adultos e velhos tinham de trabalhar para sobreviver, ou seja, continuaram no trabalho manual e doméstico e na informalidade. O acesso a moradia também era precário. A Educação para muitos era uma realidade distante. Da abolição para os dias atuais logicamente houve significativa evolução, contudo os dados sinalizam a persistência da desigualdade social, que advém do não acesso ou da permanência precarizada no ambiente escolar, como também da falta de políticas públicas que diminuam a segregação social advinda da raça. Sem acessar os meios públicos e privados de poder e decisão do país, tampouco ter uma educação com boa qualidade, que garanta bons empregos e salários, vivendo em moradias dignas, dentre

⁶² GOMES, I; MARLI, M. "IBGE mostra as cores da desigualdade". **Revista Retratos**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> . Acesso em 7.set.2021.

outras garantias que muitos brancos⁶³ têm asseguradas, os negros e negras deste país dificilmente conseguem desalicerçar a estrutura racista da sociedade brasileira. Devido ao processo de sucateamento da Educação pública, vemos prédios escolares em péssimo estado de conservação, docentes mal remunerados, currículo esvaziado de uma boa formação histórica, social e política, atualmente é muito difícil acreditar que a salvação do país seja a Educação, porque aos poucos ela tem perdido sua capacidade transformadora. Nós, professores neste agonizante lugar, não devemos deixar de lutar por uma Educação pública de qualidade, não podemos emudecer.

Eu não irei me aprofundar muito em dados estatísticos, pois eles merecem rigor técnico analítico. Se me refiro à questão salarial, devo adentrar no aprofundamento histórico das relações de trabalho de negros e negras, desde o período da escravidão até os dias atuais, o mesmo ocorre com o processo de escolarização das populações negras, com questões de gênero, idade, cultura, religião e outras especificidades. O meu intuito de trazer alguns dados é para melhor demonstrar e reforçar a desigualdade racial no Brasil. O assunto é complexo e não se esgota, nem esta é a intenção.

2.2.4 Colonialidade e gênero

Assim como muitas mulheres, desde criança conheci a diferença de tratamento entre os sexos. Eu e minha irmã mais velha éramos responsáveis pelas tarefas domésticas, meu irmão mais velho nada fazia, “homem que arruma casa fica efeminado” dizia meu pai. Ele também não permitiu que minha mãe concluísse os estudos, pois para ele “mulher casada tem que cuidar da casa e

⁶³ Há muitas pessoas brancas que também vivem de forma precária, mas nessa situação a desigualdade é social e não racial. Se prestarmos um pouco mais a atenção para esse fato, vimos que muitas mulheres e homens brancos que residem nas periferias estabeleceram relações inter-raciais, principalmente com pessoas negras, surgindo novos pardos ou negros. Isso auxiliou na expansão da segregação racial. A cor da exclusão ainda é preta.

dos filhos”. Quando minha mãe ficou grávida de meu irmão mais velho, por ser “o primeiro filho e menino” não cabia outra pessoa, nem mesmo um familiar podia cuidar do bebê. Resumo da história: minha mãe teve quatro filhos e não conseguiu mais retomar os estudos e realizar o sonho de ser enfermeira. Depois dos filhos criados falou que não tinha mais o vigor da juventude para estudar.

Essa separação entre meninos e meninas e a destinação prévia da função de cada um na sociedade sempre existiu. Esse ordenamento é fruto do binômio masculino x feminino a partir dos sexos. Somente a visão biológica é considerada. Os estudos sobre gênero visam a descortinar, desconstruir, reconstruir e elaborar novas narrativas que contemplem uma visão de mundo não sexista, não binária, sem a ditadura da cisgeneridade, do patriarcado, do machismo e das masculinidades impostas e tóxicas, que nos adestram a um mundo homogeneizador, controlador das ações, vontades e relações humanas. Esses estudos visam à liberdade possível e que é de direito a todas as criaturas que residem neste planeta. O mundo não é algo posto e imutável, é uma construção social, cultural, econômica, filosófica, científica e política.

Uma crítica que se faz ao Grupo Modernidade e Colonialidade diz respeito a não considerar a questão de gênero, como um dos arcabouços da colonialidade, assim como raça e classe. Quijano, um dos autores mencionados anteriormente, “parece não ter consciência dos pressupostos patriarcais, heterossexistas e eurocêtricos que existem sobre o gênero” ⁶⁴, quando “a ideia de raça reordena todas as áreas básicas da existência humana, que englobam todas as lutas de poder pelo controle de recursos e produtos que delas derivam: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade e intersubjetividade” (MELO, 2019). A segregação de gênero é um construto ocidental e colonizador, pois não foram consideradas as relações entre os sexos em outras culturas, como a dos diversos povos indígenas e africanos, por exemplo.

Tenho consciência da complexa tarefa que é o estudo das questões de gênero, em consequência disso preferi fazer um recorte, optando por abordar gênero dentro da perspectiva de um feminino negro. A partir de alguns

⁶⁴ MELO, A.S. de. **Contribuições feministas para o pensamento decolonial**: reflexões acerca das filosofias de Enrique Dussel e Aníbal Quijano. R. ÎANDÉ – Ciências e Humanidades. Universidade Federal do ABC. São Bernardo do Campo, v.2, n.3, p.6-19, jul/2019.

momentos de reflexão fui percebendo a grandiosa participação de mulheres negras que fazem parte da minha história de vida.

A primeira mais importante, minha bisavó paterna que viveu 104 anos, foi escravizada e teve sua alforria. Uma vida que não pude conhecer muito bem, ela faleceu quando eu era muito criança e os demais familiares, inclusive meu pai, não sabia falar muita coisa da vida dela. Minha avó paterna comentou uma vez que ela tinha sido escrava alforriada, não mais que isso. Não sei de que lugar da África ela veio, como constituiu sua família, como era sua vida, nada sei sobre ela, mas consegui uma foto sua. Olho para foto daquela mulher e não sei sua história, é tão triste. Esse apagamento da história de muitas mulheres negras encobre tantas narrativas que, infelizmente, nunca saberemos quantos saberes negligenciados, é lamentável. A família de meu pai é toda de negros e negras e poucos integrantes.

Outra mulher que teve sua história apagada pela família foi minha bisavó materna que era cigana, e embora uma tia afirme que ela era mesmo cigana, contando sua história marcada pelo preconceito racial na família na época, muitos parentes a desconhecem por completo.

A terceira mulher bem marcante foi minha avó paterna, excelente contadora de história, não era alfabetizada, mas tinha o dom da oralidade, ficava horas ouvindo aquele ser pequenino, tão inteligente.

Outra grande mulher era minha tia paterna, mãe solo, enfrentou muito o machismo e não se abateu. Fazia uma cocada maravilhosa e era extremamente cuidadosa com os filhos, sobrinhos e sobrinhas. Dona Tereza, minha vizinha quando morava em Salvador, mãe de minhas amigas de infância e minha mãe também, chama minha filha de neta, tamanho o carinho que temos uma pela outra. A lavadora de roupas que trabalhou na minha casa durante minha infância (meu pai pagava uma senhora para lavar roupas, pois minha mãe trabalhava no bar da família e não fazia os afazeres domésticos). Essa senhora lavava e passava as roupas, e uma prima fazia as demais tarefas, enquanto éramos crianças, depois eu e minha irmã mais velha fomos destinadas à arrumação da casa. A minha irmã mais nova (*in memoriam*) era a única dentre meus irmãos que tinha a pele negra. Minha filha, que é uma linda e doce menina negra, tão

nova já experimentou a dor da discriminação racial. São tantas mulheres negras maravilhosas, com histórias de vida muito interessantes que precisavam ser mais valorizadas. Por elas e tantas outras precisei fazer este recorte.

Não podemos falar de mulheres negras somente no contexto de gênero, conceitos de raça e classe devem ser inseridos na narrativa. Devemos abarcar a interseccionalidade que é:

Uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. (...) A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.⁶⁵

Segundo a autora, a proposta de interseccionalidade tem um desafio político a cumprir, propondo assim a:

Rejeitar quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral de África e diáspora. (AKOTIRENE, 2020, p.19)

O movimento feminista negro diverge do movimento feminista criado por mulheres brancas. Seja na representação dos corpos, na composição familiar, cultural e religiosa que sofreram com o contexto colonial, em que houve genocídio, silenciamento e violência, como também na reivindicação de distintos direitos que a mulher branca, por ser branca, já os possuía.

Diante dessas questões, prefiro iniciar com o contexto histórico da escravidão, para evidenciar que a diferença de gênero já estava atrelada a de distinção racial. As mulheres negras não sofriam todos os horrores somente por serem mulheres, mas por terem a pele preta.

Angela Davis (2016, p.17), na sua icônica obra “Mulheres, Raça e Classe” traça a trajetória das mulheres estadunidenses negras, desde o período escravocrata e sua luta por emancipação, e pontua:

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos que os homens, como

⁶⁵ AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020, p.18-9.

unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero.

A mulher negra era uma trabalhadora em tempo integral, dedicada ao seu proprietário, e em apenas poucos momentos seu tempo era dedicado às funções de mãe, esposa e dona de casa. Contrapondo-se a ideia de sexo frágil, trabalhavam arduamente durante todo o dia e sob a ameaça do açoite, assim como os homens. “Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens” (DAVIS, 2016, p.19). Quando a autora afirma que as mulheres negras nesse período eram desprovidas de gênero, penso que a primeira luta dessas guerreiras era justamente se fortalecerem em relação ao gênero. Uma mulher negra também era uma mulher.

Sojourner Truth, no seu célebre discurso “Não sou uma mulher?”, proferido em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, já apontava para estas questões quando interrogava, em primeira pessoa, se a mulher negra não é mulher. Isto porque, enquanto força de trabalho, as mulheres negras sempre foram vistas como tão resistentes quanto qualquer homem.⁶⁶

As mulheres negras constantemente eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos, eram propriedade de seu senhor, exploradas no trabalho igual ao homem ou reduzidas à condição de fêmeas. O estupro era uma “expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”. Muitas, além de estupradas, eram açoitadas e mutiladas. Eram reprodutoras, com a função de gerar novos escravizados, não tinham direito legal sobre filhos e filhas; isto é, as crianças poderiam ser vendidas e muitas eram frutos do abuso sexual frequente de seus donos. (DAVIS, 2016, p.19-20). A mulher negra tinha funções claras, a de trabalhadora e reprodutora de mais escravos ou escravas. O que não acontecia com as mulheres brancas. O feminismo das mulheres brancas não abarcava toda essa complexa rede histórica de segregação e tortura.

Em relação à estrutura familiar, as mulheres não podiam viver a maternidade em sua plenitude, mal podiam amamentar, tinham que suportar o

⁶⁶ LEAL, H. **Feminismo Negro**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v.6, n3, 2020, p.16-23. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro/>. Acesso em 10.set.2021.

peso das mamas cheias de leite, pois trabalhavam ao longo do dia. Com isso, Davis (2016, p.20) esclarece.

(..) enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava.

Convém inferir que, embora vivessem neste contexto de opressão, a resistência feminina negra sempre ocorreu. “Elas resistiam ao assédio dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões”. As mulheres que aceitavam passivamente sua condição de escrava eram uma exceção. E um fato muito interessante é que, diferentemente de fugas, sabotagens e revoltas, uma outra forma de resistência era aprender a ler e a escrever e transmitir este conhecimento aos demais, mesmo que de forma clandestina (DAVIS, 2016, p. 31-34).

Em suma:

As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão - trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior família, resistência, açoitamentos e estupros - as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas. (DAVIS, 2016, p.39)

Deixaram um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher negra. As mulheres negras não estavam inseridas no debate do movimento feminista, surgido na Europa, feito por mulheres brancas, nem dentro do movimento negro.

É necessário entender que o movimento feminista seja de mulheres brancas ou negras não surgiu de forma inesperada, de uma hora para outra. No decorrer da história, sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, lutaram por sua liberdade e muitas vezes perderam suas vidas nessa luta.⁶⁷ O movimento feminista branco e ocidental surgiu nas últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiramente na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, inclusive o direito ao voto. Essas mulheres ficaram

⁶⁷ PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, junho.2010.

conhecidas como “As sufragetes”, fizeram manifestações, greves de fome, foram presas diversas vezes e o direito ao voto veio no Reino Unido em 1918. (PINTO, 2010, p.15). Esse episódio caracteriza a chamada primeira onda do feminismo.

No Brasil, a luta feminista foi liderada pela bióloga e cientista Bertha Lutz, uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pelo direito ao voto, levando em 1927 um abaixo-assinado ao Senado, solicitando a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do senador Juvenal Lamartine, que dava o direito de voto às mulheres. O direito ao voto feminino veio em 1932, quando o Novo Código Eleitoral Brasileiro foi promulgado. Na primeira onda do feminismo no Brasil, a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas, movimento de operárias de ideologia anarquista (PINTO, 2010, p.16), pediu a atenção para os problemas enfrentados pelas mulheres operárias. Esse episódio já pontua uma luta de classe, não somente de gênero. O feminismo branco da primeira onda perde força na década de 1930, ressurgindo na década de 1960. Nesse espaço de 30 anos, merece destaque o livro de Simone de Beauvoir, “O Segundo Sexo” (1949), com sua máxima “não se nasce mulher, se torna mulher” (PINTO, 2010, p.16).

Vários acontecimentos marcam a década de 1960 no mundo ocidental. Os Estados Unidos invadem o Vietnã, iniciando uma das guerras mais conhecidas da história. Na Califórnia surgiu o movimento Hippie, contrariando os valores morais e de consumo estadunidenses, seu lema era “paz e amor”. Na Europa, aconteceu o “Maio de 1968” que se caracterizou pela ocupação de estudantes na famosa Universidade Sorbonne, questionando a ordem acadêmica estabelecida há anos na instituição e, posteriormente, formaram aliança com operários. Nessa mesma década foi lançada a pílula anticoncepcional nos Estados Unidos. Na música, o grupo musical Beatles torna-se um extremo sucesso. Em 1963, a autora Betty Friedan lança o livro “A mística feminina” (PINTO, 2010). O movimento feminista está no seu auge, como:

(...) um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher- no trabalho, na vida pública, na Educação- mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. (PINTO, 2010, p.16)

No contexto brasileiro, a segunda onda do movimento feminista, na década de 1960, vimos a explosão do ritmo musical que se tornaria conhecido mundialmente, a bossa nova. Renúncia de Jânio Quadros e a entrada de Jango (João Goulart) ao poder que seria dividido em duas fases: parlamentarista (de setembro de 1961 a janeiro de 1963) e presidencialista (de janeiro de 1963 a abril de 1964, quando seu governo foi tomado pelo Golpe Civil-Militar). Este país entende de golpe! Em 1968, a ditadura militar torna-se ainda mais rigorosa com a instauração do Ato Institucional n.5, conhecido com AI.5. Se, na Europa e nos Estados Unidos, o cenário era propício para os movimentos libertários, no Brasil atravessávamos um ambiente hostil de repressão. Entretanto, as primeiras manifestações feministas pós-golpe militar aconteceram na década de 1970. Em 1975, no México, acontece a I Conferência Internacional da Mulher, a ONU (Organização das Nações Unidas) declara que os próximos dez anos será a “década da mulher”. Nesse mesmo ano, a assistente social, advogada e ativista Therezinha de Godoy Zerbini, lançou o Movimento Feminino pela Anistia. As brasileiras exiladas na Europa entraram em contato com o feminismo europeu, contudo não tinham o apoio de seus companheiros que via a luta das mulheres como um desvio de propósito na luta pelo fim da ditadura e a favor do socialismo nas terras brasileiras (PINTO, 2010).

Anos 1980, com o processo de redemocratização no Brasil, cresce a luta pela luta das mulheres com o surgimento de inúmeros grupos e coletivos e a reivindicação de outros pontos problemáticos como violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, a saúde, contra o racismo e outros (PINTO, 2010). Havia também os movimentos populares de mulheres, que se concentravam em periferias e favelas lutando por Educação, saneamento, habitação e saúde e eram influenciadas pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica.

Embora o movimento feminista brasileiro tenha origens na classe média intelectualizada, tal como aconteceu no Ocidente; no caso brasileiro, aconteceu um diálogo com as classes populares, provocando novas percepções, discursos e práticas (PINTO, 2010). Vejamos algumas conquistas do movimento feminista brasileiro: 1984- criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM) perdendo importância nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique; o

Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), de Brasília, promoveu uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres brasileiras na nova Carta Constitucional, obtendo como resposta direitos mais abrangentes para a mulher na Constituição de 1988. No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e foi recriado o CNDM (PINTO, 2010). Após a inauguração da primeira, em 1985, em São Paulo, as Delegacias Especiais da Mulher espalharam-se pelo país. Em 7 de agosto de 2006 foi criada a Lei n. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, com o intuito de coibir a violência doméstica contra mulheres. Em 2015, a Lei n. 13.104/2015, popularmente conhecida como Lei do Feminicídio, que criminaliza o assassinato de mulheres em razão de gênero, ou seja, a vítima morre pelo fato de ser mulher.

É importante salientar que, embora o emprego da palavra feminista não existisse no contexto colonial, muitas mulheres questionaram e reivindicaram sua condição de mulher, muitas delas não aceitaram a opressão passivamente como foi dito em parágrafos anteriores. Histórias de resistência e produções de mulheres negras existiam, antes mesmo do período escravocrata, o debate já acontecia, mas não tinha visibilidade. Sojourner Truth era o nome adotado por Isabella Baumfree, mulher afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher, participou em 1851 da Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio, nos Estados Unidos, local onde apresentou o célebre discurso: “E eu não sou uma mulher? Ela questiona a condição de ser uma mulher, uma mulher negra. A opressão das mulheres negras atravessa a divisão de gênero e raça. É uma dupla violência. O feminismo hegemônico e branco enfrenta um grande problema: a universalização da categoria mulher ⁶⁸. Mulher não é no singular, é no plural. Não é uma categoria homogênea. São distintas percepções, seja de raça, orientação sexual e identidade de gênero. São mulheres negras, nordestinas, ciganas, latinas, estadunidenses, europeias, indígenas, lésbicas e muito mais. Somos muitas, não cabemos em caixinhas.

Se a primeira onda do feminismo negro é marcada pelo discurso da ativista Sojourner Truth, posteriormente os escritos de mulheres negras, como

⁶⁸ RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Feminismos plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

Celestine Ware, Toni Cade Bambara, Michele Wallace, Barbara Smith e Angela Davis⁶⁹ merecem destaque. Segundo Ribeiro (2020), na segunda onda feminista, podemos ver as produções de autoras negras feministas como bell hooks, Audre Lorde e outras. A pauta principal do feminismo negro é o resgate das humanidades negadas. Assim, “pensar a partir de novas premissas é necessário para se desestabilizar verdades” (RIBEIRO, 2020, p.24).

No Brasil, as produções da pensadora e feminista negra, Lélia Gonzalez, criticavam a hierarquização de saberes, como resultado de uma classificação racial da população, ou seja, quem possui o privilégio social, também possui o privilégio epistêmico, o modelo valorizado e universal científico é branco e também masculino. Gonzalez também refletiu sobre a falta de mulheres negras e indígenas no feminismo hegemônico, sem reconhecer a realidade dessas mulheres. Para a autora, o feminismo – como teoria e prática – serviria para atenuar desigualdades, auxiliando no “enfrentamento ao capitalismo patriarcal e na busca por novas formas de ser mulher” (RIBEIRO, 2020, p.24). Lélia Gonzalez também defendeu um feminismo afrolatinoamericano, porque “mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistências”. A autora, nos seus escritos, não prestou obediência às regras da gramática oficial, dando preferência ao legado linguístico dos povos escravizados, seus antepassados. (GONZALEZ, 1984 *apud* RIBEIRO 2020, p. 24-5).

As mulheres negras tiveram seus corpos voltados ao trabalho, à reprodução sem maternidade, à violência sexual e à não visibilidade de suas tradições e produções. Elas existiam como objetos, com objetivos impostos, pois não eram sujeitos de suas ações. A falta de um olhar de gênero, raça e classe tentou apagar as vivências dessas mulheres da história.

Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das lalorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento de luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africanas, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca,

⁶⁹ hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos. (RIBEIRO, 2020, p.27).

Analisando essas palavras, o movimento feminista de mulheres negras luta por igualdade e equidade. Igualdade, no sentido em que os espaços devem ser democráticos, ou seja, para todos; assim, o acesso a trabalho, Educação, direitos civis, liberdade de decisão com o próprio corpo, respeito a vontades e opiniões, segurança no sentido de poder usar a roupa que quiser e se relacionar com quem desejar, terminar um relacionamento sem temer por sua vida ou ser agredida por isso, ser respeitada e valorizada nas suas produções acadêmicas, culturais ou artísticas, como também externar e praticar suas crenças religiosas, obtendo respeito de todos os indivíduos, sendo que o nosso país é laico e democrático, pelo menos na Constituição. O que essas mulheres desejam é ter seu lugar de fala, independentemente de sua condição de gênero, racial ou de classe. No contexto histórico do colonialismo é sabido que certas identidades foram deslegitimadas. Mulher em vez de mulheres. Universaliza em uma categoria para escamotear as diferenças, como também as desigualdades.

Grada Kilomba (2019) nos dá o exemplo da escravizada Anastácia, esta usava uma máscara que cobria sua boca, este órgão se torna um lugar de silenciamento, tortura, por simbolizar justamente a expressão através da fala, a enunciação. “A boca se torna órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado”. “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (KILOMBA, 2019, p.33).

A imagem da Anastácia com a boca amordaçada é forte, ela não pode falar, qual a história de vida desta mulher se ela não fala por si? “No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social” Não é somente a negação do falar, mas de participar atividade e transformar o mundo em que se vive. É negar o ser, o falar e o estar. “(...) o mundo não é apresentado para as mulheres com todas as possibilidades, sua situação lhe impõe esse lugar de Outro”. E a mulher negra é o Outro do Outro, posição que a coloca num local ainda mais difícil de reciprocidade (RIBEIRO, 2020, p.37). Ela não está representada no movimento feminista, mesmo sendo mulher, nem

estava no movimento negro, tendo em vista que havia o privilégio da experiência dos homens negros, não das mulheres negras. E não se conceitua mulher negra, e sim, mulheres negras, não podemos cometer a mesma tentativa de homogeneização que aconteceu com o feminismo no passado, que retratava outras identidades, das mulheres brancas e pertencentes a uma elite social. Violentada na sua condição de gênero e raça, as mulheres negras não estavam representadas na política, na economia, na arte, na educação, no trabalho formal tampouco nos cargos de gestão e epistemologicamente foram invisibilizadas.

Kilomba (2019, p.97) evidencia que:

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria.

É imprescindível que as mulheres negras e os homens negros tenham seu lugar de fala, posto que os discursos hegemônicos eurocêntricos dominam todos os espaços sociais. Lugar de fala não é somente dar a oportunidade para as pessoas negras falarem de suas experiências, mas sim permitir a acessibilidade desses indivíduos nos mais distintos espaços. Falar é poder, por isso aos homens negros e às mulheres negras, o castigo foi o silenciamento e o apagamento de suas raízes e produções.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2020, p.63).

Ribeiro (2020, p.63) sequencia a reflexão com diversas perguntas, como:

Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: Quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período de graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país, ou até mesmo nas mídias alternativas?

Na universidade não li nenhum autor ou autora negra. Nem quando eu e outras amigas fizemos um espetáculo sobre a Inconfidência Baiana chamado

“As Conjuradas”, numa concepção feminina, exaltando o poder das mulheres negras no período da escravidão, não fizemos leituras aprofundadas, não buscamos, nosso olhar ainda era colonizador. Lembro que tive somente dois professores negros na Educação Básica e, na Universidade, não me lembro de nenhum docente negro ou negra.

Certo dia, assistindo a influenciadores digitais de que minha filha gosta, fiquei perplexa, todos brancos e a maioria ricos, muitos eram pura ostentação da vida luxuosa. Conversamos bastante sobre o assunto, principalmente pela falta de meninas negras, como influenciadoras digitais. Eu nem gosto desse nome “influenciadora digital”, porque parece mais uma estratégia de alienação das pessoas. Jornalistas negros e apresentadores tenho visto com mais frequência atualmente, mas muito aquém do desejado.

Essas experiências dificultam ou impedem que a população negra adentre certos espaços. Com isso,

(...) não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até em relação a quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2020, p.63)

As mulheres negras atravessam realidades muito distintas, como: principais vítimas de feminicídio, maioria no trabalho doméstico e na informalidade, muitas não gozam de direitos trabalhistas garantidos, são as maiores responsáveis pelas criações dos filhos. “Do mesmo modo, podemos apontar para a invisibilidade da produção de mulheres negras em cursos e faculdades, como colunistas de jornais e sites, em cargos da política institucional” (RIBEIRO, 2020, p.66). Com esse apontamento da autora, parei para refletir sobre a situação das mulheres negras da minha família. Só uma delas, minha irmã mais nova, que além da graduação tinha mestrado, as demais só terminaram o ensino médio, trabalham na informalidade ou como domésticas, principalmente na área de limpeza. A minha pesquisa está me levando a lugares

de reflexão impensados anteriormente, entendo perfeitamente agora o que é estar num lugar de privilégio racial.

Nesse aspecto, bell hooks sintetiza:

Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Muitas brancas que de início haviam resistido a repensar o modo com que as acadêmicas feministas falavam sobre a condição da mulher passaram a aceitar as críticas e a criar uma atmosfera crítica em que pudéssemos falar sobre os gêneros de maneira mais complexa e onde pudéssemos reconhecer as diferenças de condição feminina sobredeterminadas pela raça e pela classe social. (hooks, 2017, p.167)

O racismo é complexo e cheio de pormenores, causando problemas emocionais às vítimas, inclusive crianças que, desde cedo, sentem o peso da discriminação racial. Impede o acesso (ou a permanência) da população negra a Educação de qualidade, saúde e condições dignas de trabalho e moradia. Dificulta a ascensão social dessas populações, como também expõe as pessoas negras a distintas formas de opressão, tendo em vista que o racismo é estrutural, institucional e cotidiano.

Sobre o racismo cotidiano, Kilomba (2019, p. 78) esclarece.

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o”- a diferença contra a qual o sujeito branco é medido- mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra”- seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual.

Homens negros e mulheres negras são percebidos das seguintes formas: Infantilização - “personificação do dependente”, ou seja, o sujeito negro não pode sobreviver sem o seu senhor. Primitivização - “personificação do incivilizado”, selvagem, atrasado. Incivilização - “personificação do outro violento e ameaçador”, o criminoso, perigoso, o fora da lei. Animalização- “personificação

do animal”, aquele que é selvagem, primata, macaco. Erotização-“personificação do sexualizado, com apetite sexual violento”, como por exemplo, a prostituta, o estuprador, o exótico, dentre outros. (KILOMBA, 2019, p.79). Essas personificações contribuíram para reforçar os inúmeros estereótipos contra as populações negras, não somente no que tange a esfera social, como também na influência negativa que essas imagens têm na autoestima dessas populações.

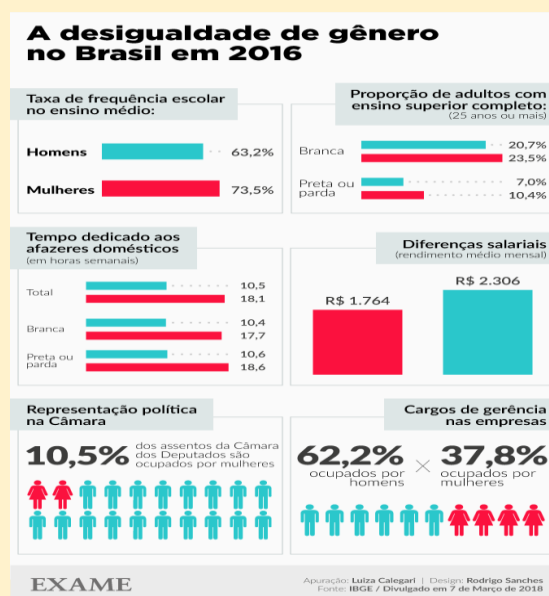
Referente ao trabalho, homens e mulheres apresentam proporções díspares quanto à população ocupada com carteira profissional registrada segundo o IBGE. Em 2019, os homens integravam 73,7% da força de trabalho no país e as mulheres 54,5%. Entende-se como força de trabalho as pessoas que estão empregadas ou procurando emprego. O nível de ocupação das mulheres que têm filhos é de 54,6% contra 67,2% em relação daquelas que não possuem filhos, muito diferente acontece aos homens, os que não têm filhos representa 89,2% da população ocupada e 83,4% os que não têm. “Então, de uma forma, os homens governam o mundo”.⁷⁰

Em relação ao gênero os números decaem ainda mais, principalmente comparando brancas, negras ou pardas (Figura 7). As mulheres pretas ou pardas, com crianças de até 3 anos, apresentaram os menores níveis de ocupação, inferiores a 50%, enquanto as brancas registraram um percentual de 62,6%. Entre a população com 25 anos ou mais, 37,1% das mulheres não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto. Entre os homens, esse percentual alcança 40,4%. Contudo, é preciso pontuar as desigualdades entre as mulheres. A taxa de frequência escolar líquida das mulheres brancas é 40,9% e das mulheres pretas ou pardas, de 22,3%.⁷¹

⁷⁰ ADICHIE, C.N. **Sejamos Todos Feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

⁷¹ IBGE: **Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/agencia-brasil/2021/03/04/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho.htm> . Acesso em: 20.set.2021.

Figura 7: Números que evidenciam a desigualdade de gênero no Brasil⁷²



Fonte: exame.com

O gráfico abaixo (Figura 8) refere-se ao grau de instrução de mulheres brancas e negras, entre 25 e 44 anos, em 2016. Percebe-se, novamente, a discrepância referente à conclusão da escolaridade de negras e pardas. Com o aumento da idade, a desigualdade avança ainda mais (Figura 9).

Figura 8: Nível de instrução da população, entre 25 e 44 anos, em 2016⁷³



Fonte: Observatório das Desigualdades.

⁷² CALEGARI, L. **A desigualdade de gênero no Brasil em um gráfico**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/>. Acesso em: 20.set.2021.

⁷³ Observatório das desigualdades. **Março Mulher: desigualdade no nível de escolaridade entre mulheres brancas e negras**. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=910>. Acesso em: 20.set.2021.

Figura 9: Nível de instrução da população com mais de 45 anos, em 2016



Fonte: Observatório das Desigualdades

Tendo como base 2017, as mulheres foram 67% das vítimas de agressão física registradas no Brasil.

Os homens foram vítimas de 92% dos assassinatos no Brasil em 2016, mas os homens negros foram 68% de todas as vítimas. Entre as mulheres, o componente de raça também se destaca: negras são 64% das vítimas de assassinatos entre as mulheres. (MAPA DA VIOLÊNCIA)⁷⁴

Com essa conjuntura desprivilegiada em relação às mulheres na sociedade, todos nós deveríamos ser feministas, pois ser feminista é: “A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: “Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar”. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar” (ADICHIE, 2015, p.49-50).

⁷⁴ Gênero e número. **Mapa da violência de gênero:** Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. Disponível em: <https://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>. Acesso em: 20.set.2021.

2.3 Por uma educação antirracista e feminista

Minha pesquisa de campo foi um processo muito desafiador neste contexto pandêmico, pois não poder estar *in loco* dificultou um olhar mais amplo; afinal, queria verificar de perto as aulas de docentes e suas práticas sobre o tema decolonialidade de raça e gênero.

Foram entrevistados 11 docentes de distintas áreas de formação. Respeitando o anonimato dos entrevistados, foram identificados por letras. Os docentes entrevistados da cidade de Sorocaba foram indicados pela minha amiga Roberta Luz, do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Curriculares em Arte (GPPC- Arte), as duas docentes de Salvador são minhas amigas de longa data, e os demais foram meus colegas da disciplina Seminário IV: Tópicos em Gênero e Educação, que fiz na Faculdade de Educação da Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.

Professor A- 31 anos, natural de Salvador/Ba, reside e trabalha na cidade de Jundiaí/SP. Graduado em Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar. Trabalha em uma escola particular do município de Jundiaí, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas de quartos e quintos anos.

Professora B- 38 anos, reside e trabalha na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Atua na rede pública estadual paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental, com turmas dos sextos e nonos anos. Graduada em dança pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Professora C- 28 anos, graduada em História. Reside e trabalha em Sorocaba, onde leciona na rede pública estadual de Sorocaba, com turmas dos oitavos e nonos anos, do Ensino Fundamental.

Professora D- 53 anos, reside na Zona Leste da capital paulista. Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, onde

também fez o curso de pós-graduação *lato sensu* História, Sociedade e Cultura. Com doutorado em andamento pela Unicamp- Universidade Estadual de Campinas, mesma instituição que concluiu o mestrado. Professora aposentada pela Prefeitura de São Paulo. Trabalhou na Diretoria Pedagógica no governo de Fernando Haddad, quando este era prefeito da cidade. Em 2017 voltou a lecionar para turmas do Ensino Fundamental anos iniciais e, também, anos finais.

Professora E- 40 anos, natural de Feira de Santana/BA. Reside na cidade de Americana e trabalha em Santa Bárbara do Oeste, na rede pública estadual. Possui Licenciatura plena em História, com especialização em Filosofia. Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo-Unisal. Leciona aulas de História para estudantes do sexto aos nonos anos do Ensino Fundamental.

Professora F- 43 anos, natural de Porto Seguro/BA, reside em Salvador/BA. Graduada em Língua Estrangeira - Inglês pela UFBA - Universidade Federal da Bahia. Leciona para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola filantrópica, administrada por freiras em um bairro da periferia de Salvador.

Professora G- 40 anos, de Salvador/BA, possui Licenciatura em Pedagogia. Fez alguns cursos sobre relações étnico-raciais. Leciona para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na mesma escola da professora F, ambas são amigas.

Professor H- 41 anos, reside e trabalha na cidade de Mairi, interior da Bahia. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UNEB-Universidade Estadual da Bahia e em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB e doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisando os eixos Formação continuada docente, gênero e sexualidade. Foi secretário de Mairi, onde também leciona na rede pública local. Também é professor no Ensino Superior.

Professora I e J – fizeram a entrevista juntas. 35 e 31 anos respectivamente, residem e trabalham na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Lecionam as disciplinas Geografia, Sociologia e Filosofia na rede pública

estadual paulista para turmas dos anos finais do ensino fundamental e, também, para o Ensino Médio. Ambas possuem formação acadêmica em Ciências Sociais, contudo a docente I tem também mestrado na mesma área de sua formação.

Professora K- 35 anos, reside na capital do Rio de Janeiro. Possui licenciatura em Pedagogia pela UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com pós-graduação em Educação Especial pela Universidade São Luís. Mestranda em Educação pela UERJ. Leciona na rede pública no município Duque de Caxias/RJ.

Todos os professores e as professoras entrevistados(as) afirmaram que abordam as questões étnico-raciais em suas aulas, e relataram ter dificuldades na abordagem sobre gênero. Os docentes, sem exceção, garantiram usar as linguagens da Arte para trabalhar esses temas com seus estudantes. A maioria das escolas em que os docentes lecionam retratam esses assuntos através de projetos anuais em homenagem a datas comemorativas, como o Dia da Mulher e o Dia da Consciência Negra. Entrevistei docentes na Bahia (Salvador e Mairi), Sorocaba/SP, Americana/SP, São Paulo/SP, Jundiaí /SP e Rio de Janeiro/RJ.

Vou relatar um pouco as minhas impressões, pontuando as falas de alguns docentes, com esclarecimentos à base dos teóricos que eu estudei e que contribuem para esclarecer muitos pontos colocados pelas pessoas entrevistadas. Quando entrevistei esses docentes, entre novembro de 2020 e abril de 2021, o foco da minha pesquisa era abordar a decolonialidade pela perspectiva étnico-racial e de gênero; depois resolvi estreitar um pouco mais e fazer um recorte de gênero dentro da realidade das mulheres negras. No decorrer da pesquisa, entre escrita e leituras, refleti sobre quem eram esses(as) entrevistados(as). Apenas dois homens, um negro e outro branco, ambos se declararam gays. Nove mulheres, somente duas negras, todas as outras brancas ou não negras. Uma mãe solo, outra aposentada, a docente do Rio de Janeiro divide-se entre a vida acadêmica, como mestranda, trabalha numa escola em outro município e ainda tem uma filha pequena.

Eu analisei a vida dessas pessoas e percebi que foi maravilhosa a troca de conhecimento, embora não tenha estatísticas mais concretas, percebo que

eles são minoria, sendo que muitos docentes optam por não trabalhar esses temas para evitar atritos na escola com pais ou gestores.

Um ponto bem citado pelos educadores foi o currículo, alguns mencionam a Lei 10.639/03⁷⁵ que torna obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental e Médio o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, expresso nos artigos 26-A, nos parágrafos 1 e 2 e também no artigo 79-B.

O conteúdo programático deve incluir o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. O calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.⁷⁶

A Lei nº 11.645⁷⁷, de 10 de março de 2008, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena, além de ratificar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Em 2006, segundo semestre, fiz o Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, no CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais pela UFBA - Universidade Federal da Bahia, era um curso de extensão acadêmica, com 80 horas. Foi maravilhoso, docentes muito bons, entretanto ainda não tinha surgido a vontade de pesquisar sobre o tema – mesmo assim, colaborou muito para desconstruir visões equivocadas e racistas que eu tinha sobre muitas coisas em minha vida e, sinceramente, desde o curso até o momento atual, com 18 anos na área da Educação, raras foram as vezes que vi um docente trabalhar as questões étnico-raciais com seus discentes, geralmente alguma apresentação é feita pelo Arte-educador da escola, os demais professores preferem se abster falando que não

⁷⁵ BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 10.jan.2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em 23.set.2021.

⁷⁶ BITTAR, Paula. Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre História Indígena e Afro-brasileira. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira/> . Acesso em 23.set.2021.

⁷⁷ BRASIL. Lei nº 11.645, de 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”. **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 11.mar.2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em 23 set. 2021.

têm formação ou falam sempre as mesmas coisas, fazendo referências ao período da escravidão ou evidenciando algumas contribuições das populações negras como a capoeira, o samba, comidas.

Se existe uma lei que torna obrigatório abordar o assunto desde sua raiz, por que não é cumprida a lei? Medo, racismo ou é crime mesmo, já que a maioria das escolas não cumprem esse papel respaldado pela lei? É tudo isso e muito mais! Alguns docentes entrevistados, ao mesmo tempo em que se sentiram amparados pela lei e pelo currículo para falar desses assuntos, alegaram que o currículo é muito generalista, não explicitando de fato a temática. Muitos se sentem inseguros, citando o currículo e a lei, quando algum responsável questiona suas práticas sobre o assunto em sala de aula.

O professor A (2020, p.206), por exemplo, cita os temas transversais propostos pelos PCN para validar suas práticas.

Quando eu vou trabalhar essas questões étnicas, eu me apego muito à formação do povo brasileiro. Se a gente lembrar os PCN de 1994 se não me engano, que foi a primeira resolução, a gente vê que tem um bloco que são os temas transversais. Então dentro dos temas transversais, está a formação do povo brasileiro que tem os seus constituintes como os indígenas, e a gente faz uma contextualização da junção dos povos europeus, mais precisamente as questões afrodescendentes, os africanos, os afros - descendentes miscigenados aqui no Brasil. Dentro desse bloco de temas educativos transversais, eu trabalho também gênero e sexualidade. Como no 4º e 5º anos, eles têm 9 a 10 anos de idade, então normalmente eu não aprofundo muito alguns conceitos.

O documento foi criticado por muitos docentes, mas incorporar os temas transversais foi um avanço no que tange esses assuntos estarem adicionados a um documento oficial. Na área curricular de História destacou.

(...) a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.⁷⁸

⁷⁸ OLIVEIRA, L. F de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista: v.26, n1, p.15-40. Belo Horizonte, 2010.

No que tange ao ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram o tema pluriculturalismo, visando a promover o entendimento e o respeito entre as várias culturas e, também, versa sobre identidade, numa versão essencialista, homogênea e universal. Destaca, ainda, a representação dos corpos de homens e mulheres nos meios de comunicação, muitas vezes de forma estereotipada, além de frisar a questão da cidadania, mercado de trabalho voltado para a Arte, os temas transversais como ética, orientação sexual de homens e mulheres e meio ambiente, paralelamente a isso também organiza os objetivos e conteúdos (de forma generalizada) a serem retratados nas aulas de Arte. Não foi um documento revolucionário, na verdade, nenhuma reforma curricular, até então, buscou-se de fato reestruturar radicalmente o currículo, explicitando de forma descolonizadora assuntos relacionados as questões étnico-raciais e gênero. Colocar tudo na “panela” da pluralidade cultural não resolve o problema do racismo, tampouco o de gênero, apenas escamoteia a raiz da questão. Tratar o racismo, o patriarcado, o machismo, as desigualdades socioeconômicas e culturais, como um aprendizado à parte, é como estudar o corpo humano sem os órgãos, é ensino oco. Sobre o pluriculturalismo segue apontamento do PCN Arte para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, termo usado décadas atrás).

O pluriculturalismo no ensino de Arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da Arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em Arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ele resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos de aprendizagem; enfatizar o estudo dos grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante; latente ou manifesta e todo tipo de

opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e juízo acerca de outras culturas.⁷⁹

Não acredito que o estudo do pluriculturalismo possa abarcar tantos conteúdos, devido à complexidade de muitos tópicos, a argumentação pode ficar muito rasa, sem aprofundar e esclarecer as causas e consequências do racismo, do movimento de emancipação política das mulheres e dos povos indígenas. Uniformiza em prol da causa da igualdade, do respeito as diferenças, porém, na verdade somos todos iguais, pertencemos a raça humana, ou seja, esse velho discurso é como ficar “enxugando gelo”.

Ao mesmo tempo em que o currículo colabora para respaldar a prática de determinados conteúdos em sala de aula, paradoxalmente suas lacunas, a falta de objetividade no trato de alguns temas, segundo alguns docentes, também auxilia nas suas aulas. Se determinado conteúdo não está colocado de forma explícita, o docente também tem a abertura para fazê-lo nas suas práticas pedagógicas, como afirma o professor A (2020, p.210):

Tudo o que eu trabalhava estava dentro de português, matemática, história, geografia e ciências. Eu trabalhava estatística, por exemplo, de natalidade de pretos e pretas no Brasil com matemática. Eu trabalhava questões de história e geografia de povoamento, de crenças políticas e relações de poder sobre as pessoas mais pretas, sobretudo a comunidade LGBT, mas dentro de geografia. Isso é geografia política. Eu trabalhava Língua Portuguesa utilizando desses Artefatos para falar das questões étnicas, da influência afro-brasileira e indígena no Brasil, eu não estava falando de uma coisa fora.

Para a professora B (2020, p.217) que tem formação em Dança, mudanças no currículo são bem-vindas e só acrescentam conhecimento. Para ela, o novo Currículo Paulista (aprovado em 2019) corrobora para a inclusão das Artes afro-brasileiras e indígenas.

Ano passado nós fizemos uma roda de samba na escola no dia da Consciência Negra, era presencial e a gente abordou com eles algumas danças afro-brasileiras. Então eu falei um pouquinho de jongo, do samba de roda e tambor de crioula, e na hora de fazer a vivência fizemos samba de roda, jongo e capoeira, estava o pessoal do nono ano fazendo. Foi bem legal porque a gente falou das origens, que essas origens da dança são afro. Por que é afro-brasileira? Por que tem esse termo? E esse ano tem uma vantagem porque o currículo mudou, o

⁷⁹ BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998. 116 p.

currículo paulista do sexto ao nono ano, e o oitavo ano é sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena, no componente de Arte. Primeiro bimestre é música de origem afro-brasileira, africana e indígena, segundo dança, terceiro bimestre teatro, e por último as artes visuais, tudo com esse tema. Então, é o ano inteiro para isso. No currículo antigo dava para colocar por conta da questão cultural mesmo, entrava em todas as habilidades.

Duas docentes, I e J, avaliam como positivo o currículo adotado pelo Estado de São Paulo, como também uso de livros didáticos, segundo elas, os livros da sua área de atuação, trazem muita informação que propicia o debate nas perspectivas étnico-raciais e de gênero.

No Estado de São Paulo a gente tem um currículo que tem que seguir. Tem as habilidades que a cada dois, três meses a gente tem que desenvolver dentro da disciplina. Em alguns momentos no currículo, por exemplo, no sétimo ano, falava da questão do voto, como é a questão da distribuição da política do Brasil e falava da questão do voto feminino. Aproveitei e montei um projeto dentro da semana da mulher, que a gente faz na escola. É que por causa da pandemia, esse ano atrapalhou um pouco, mas a gente desenvolveu online depois. Mas você pega algum gancho no currículo e a gente desenvolve um projeto. No projeto a gente aprofunda porque nosso coordenador não deixa a gente fugir muito do currículo, então a gente pega ganchos. Então, por exemplo, você vai falar de IDH, no oitavo ano, fala de desigualdade e você puxa um gancho para falar de desigualdade de gênero e acaba aprofundando isso, então é um olhar para o currículo e a gente vê onde que pode articular isso. (PROFESSORA I, 2020, p. 278).

Mesmo que o professor não trabalhe com o projeto de Sociologia, está previsto no currículo ele falar dessas coisas, então por exemplo, na segunda série do Ensino Médio no quarto bimestre, a gente fala sobre violência. Então nós tipificamos, “Qual o significado sociológico de violência, quais são os tipos de violência?”. O próprio caderno do aluno fala muito sobre as definições do que é gênero, do que é sexo biológico, do que é violência de gênero, onde pode ser essa fonte de violência de gênero, que vem das relações de poder. Então, fazemos projetos, mas no próprio currículo é previsto. Tem na primeira série do Ensino Médio, quarto bimestre, que vai falar de sociedade estamental, falamos do Weber, dos tipos de divisão da sociedade, uma sociedade estamental, uma sociedade capitalista. Falamos como as desigualdades são geradas nessas diferentes propriedades, dá para falar também das desigualdades de gênero. (PROFESSORA J, 2020, p. 279)

Eu não focarei sobre o ensino desses temas, no novo Currículo Paulista, pois acredito que isso daria um outro tema de pesquisa. Todo docente pode achar o currículo bom ou não, acreditando que pode auxiliá-lo ou podar suas práticas em sala de aula. Cada docente tem experiências, não cabe aqui fazer

julgamentos, mas verifico que boa parte dos educadores veem o currículo, como algo prescritivo, que deve ser seguido e respeitado, pois foi feito por especialistas da área da Educação. A professora K relatou um caso muito particular, que sinceramente eu gostaria que acontecesse em todas as escolas. Verificar se realmente estão aplicando a Lei 11.645/2008 que traz modificações na Lei 10.639/2003, quando – além da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira – incluiu a dos povos indígenas. Deixar claro que lei não é currículo, mas influencia nos conteúdos, pois após a promulgação da lei passou a ser obrigatória a inclusão da perspectiva étnico-racial das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Quanto a gênero, persiste muita desinformação e preconceito.

E eu lembro que no meio do ano, a escola foi cobrada pelo Ministério Público para saber se estavam tendo ações que tratassem das questões étnico-raciais, se tinha planejamento de aula, comprovações de que estava sendo tratadas essas questões, e foi um desespero porque ninguém tinha falado nada sobre isso até então. A única que tinha planejamento de aula sobre o tema era eu, desde o início. (PROFESSORA K, 2020, p.296)

O problema não reside unicamente em verificar se expõem ou não esses temas, mas a forma como são abordados. A professora K (2020, p.296) falou que imediatamente os gestores procuraram-na, porque já sabiam que somente ela e mais uma outra professora discorrem sobre as questões étnico-raciais, por serem mulheres negras, o que a deixou muito chateada. Contudo, ela acha que a situação trouxe um aspecto positivo, quando conclui: “Foi bacana porque o corpo docente, percebeu que não é só em novembro que a gente tem que tratar disso” (2020, p.296).

As falas da docente K trazem outras indagações sobre quem pode falar sobre esses assuntos. Só posso falar das populações negras, se for um homem negro ou mulher negra? Ribeiro (2020, p. 67) sintetiza: “O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo”.

Muitas pessoas negras poderão dizer que não sofreram racismo, não abraçando a causa antirracista. Aquele famoso “papinho” de que não existe racismo, que não deveria existir o Dia da Consciência Negra, pois somos todos

pertencentes à raça humana e outras besteiras que nem tenho mais paciência para ouvir. A docente G (2021) tem dificuldade de ministrar aulas no tocante aos pontos raciais e étnicos, mesmo com a maioria dos estudantes sendo negros e negras, enfrentando inclusive resistência dos responsáveis, na maioria negros, evangélicos; e devido também ao não reconhecimento das crianças como negras. Ela trabalhou o hino da África do Sul, no coral, com os estudantes e, no Dia da Consciência Negra, fez um desfile e encontrou resistência tanto dos discentes, quanto dos pais, conforme se observa em algumas falas da referida professora.

Na primeira vez que eles ouviram a música, alguns até falaram “tá amarrado”, porque a escola, apesar de ser católica, a escola atende muito mais o público evangélico. O maior número de crianças evangélicas, até uma dificuldade maior que a gente vem trazendo. Então muitos falaram “tá amarrado, tá repreendido”, apenas por ser uma língua que eles identificaram ser de origem africana, mas quando eu trouxe para eles a tradução, que na verdade é uma oração, que fala “Deus, salve a África para os africanos” que eles entenderam, então veio a questão de você se permitir conhecer para antes não julgar, que essa é a maior dificuldade enquanto ser humano. (PROFESSORA G, 2021, p.256)

Acredito que a fala retratada não significa que eles aprenderam a não julgar os outros, apesar de concordarem em cantar, quando a professora falou que se tratava de uma oração e ressaltou Deus no meio da história, porque o Ocidente colonizou também as crenças e as religiões dos subalternos, endemonizando deuses e costumes religiosos distintos, num processo de aculturação, e boa parte dos colonizados passaram a aceitar a religião cristã do colonizador. Entretanto, a questão que mais chama a atenção é o fato de as crianças não se acharem negras, expressando falta de pertencimento identitário. Já citei em linhas anteriores sobre a questão do embranquecimento das populações negras. As crianças não se acham negras, pois para elas sua cor é parda ou morena.

Fizemos um concurso da beleza negra, teve desfile e dança, e tinham algumas crianças que às vezes não faziam porque, ou elas se diziam não ser negras, ou os pais mandavam uma cartinha falando “meu filho não vai participar porque ele não é negro”. (...) Negras, escola é negra. Umas tem a pele um pouco mais clara que a outra, mas são negras, e são poucas que tem a pele mais clara. (PROFESSORA G, 2021, p. 259)

A fala da professora G e de outros entrevistados também insere o questionamento conceitual sobre identidade, no que tange aos distintos sujeitos. Stuart Hall define as três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito do Iluminismo traz a concepção de indivíduo centrado, dotado das capacidades de razão, ou seja, uma concepção individualista do sujeito e sua identidade, com primazia para o masculino. O sujeito é o homem. O sujeito sociológico tem a identidade “formada na interação entre o eu e a sociedade”. O sujeito tem seu “núcleo” ou “essência interior”, mas estes são modificados a partir do diálogo permanente com o mundo exterior e as outras identidades que “esses mundos oferecem”. As identidades fragmentadas, contraditórias ou não resolvidas, caracterizam o sujeito pós-moderno, o qual não possui identidade fixa, ela é provisória e variável.⁸⁰

Como colocado em linhas anteriores, a ideia de identidade única, universal, serve a propósitos imperialistas e não abarca as especificidades identitárias dos povos do Sul. A primazia do sujeito branco, homem, cristão e ocidental permanece na perspectiva de identidade do sujeito sociológico, porque é adotada a tônica de respeitar as diferenças, ou seja, o Outro continua sendo o Outro, o que é diferente. O projeto da modernidade e da pós-modernidade, com o avanço do capitalismo, globalização e avanço das potências imperialistas não equacionou os problemas sociais das populações africanas e latinas, por isso a proposta é decolonizar, fazer o giro decolonial, desestruturar e desconstruir as bases das sociedades racistas e sexistas.

Quando perguntei, se os docentes recebiam a colaboração de gestores e do restante do corpo docente para trabalhar os conceitos de raça e gênero, a maioria falou que sim, embora dependa muito da escola em que trabalha. Por exemplo, a professora G auxilia bastante o trabalho pedagógico da docente F, porque são amigas; e G também é gestora, mulher negra, consciente do seu papel como educadora e ativista, ela auxilia nos projetos da escola, sempre aproveitando para propiciar as abordagens dessas questões com professores, demais funcionários e os responsáveis pelas crianças.

⁸⁰ HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006, p.10-1.

Sobre a perspectiva decolonial de gênero, cabe destacar as atitudes dos docentes H e C. A professora C desenvolveu um projeto intitulado “A culpa não é do meu short”, pela Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo. A docente desejava aguçar a discussão de um assunto que está intrínseco na nossa sociedade: a cultura do estupro.

(...) eu participei da FeCEESP com uma pesquisa, um projeto dentro da minha área com duas alunas que se chama “A culpa não é do meu short”. E eu usei muito a Chimamanda, e as meninas adoraram ler. Discutimos sobre a autora, foi muito interessante justamente por isso, pela linguagem ser fácil acesso mesmo. Eu acho que é o objetivo. Tem que ser, se você está falando com a maior parte da população, tem que ser. (...) é um projeto que era muito voltado para Ciências da Natureza até pouco tempo atrás, e iniciação científica basicamente dentro da escola. E eu fui convidada pelo meu coordenador, que disse: - “vamos lá Professora C, vamos ver se a gente faz alguma coisa de interessante”- e eu, fui. E foi interessante, ele passou no Movimento Inova inclusive. Foi bem legal, bem interessante. A questão era dialogar sobre a teoria do estupro, a questão da cultura do estupro nas escolas. Como ela está se perpetuando ao longo da nossa história, a gente fala tanto sobre não culpar a vítima, mas a partir do momento que você “breca” uma aluna no portão por estar com roupa curta utilizando o argumento de que vai instigar os meninos, você está fazendo o que exatamente? Então a ideia era discutir um pouco sobre isso. Polemizar também. (PROFESSORA C, 2020, p. 227).

Sobre a palavra polemizar, eu acredito que a professora utilizou no sentido de dar visibilidade, chamar a atenção para a causa. Não podemos pensar que o assunto é contemporâneo, porque não é. O corpo constantemente violado era das mulheres negras escravizadas, seu corpo era do seu proprietário, e os abusos eram constantes. Corpos negros também foram estereotipados, erotizados e ridicularizados. Mulheres andam com medo de andar nas ruas, medo de pegar táxi com motorista homem, medo de ficar bêbada na balada, medo de ser agredida pelo companheiro, de ser assediada pelo seu chefe, medo de sair sozinha, medo de usar roupa curta e principalmente de ser estuprada. O medo nos acompanha todas as horas. SEMPRE!

A preocupação pública crescente com o estupro nos Estados Unidos inspirou inúmeras mulheres a revelar seus enfrentamentos passados com abusadores efetivos ou potenciais. Como resultado, um fato assombroso veio à luz: terrivelmente, poucas mulheres podem alegar não ter sido vítimas, pelo menos uma vez na vida, ou de uma tentativa de

ataque sexual, ou de uma agressão sexual consumada. (DAVIS, 2016, p.177)

Não somente nos Estados Unidos, mas em várias partes do mundo mulheres gritam por socorro. Muitas vítimas e poucos condenados. Mulheres são cotidianamente assediadas sexualmente em trem, metrô, ônibus, no trabalho, em casa, nas ruas, nas festas. Certa vez, eu passava na rua perto da casa de meus pais, quando uma adolescente que usava um short passou por uma situação totalmente constrangedora. Um rapaz passou a mão nas suas nádegas e sem dar chance à vítima de reclamar, falou: “Essas mulheres ficam usando short curto e depois não quer que a gente passe a mão”. É tão revoltante. O corpo feminino parece ser público para esses nojentos. As mulheres da classe trabalhadora sofrem mais.

O que acontece com as mulheres da classe trabalhadora, em geral, tem sido uma preocupação menor por parte dos tribunais; como resultado, são consideravelmente poucos os homens brancos processados pela violência sexual que cometeram contra essas mulheres. (DAVIS, 2016, p.177)

E o que é a cultura do estupro?

É uma expressão criada nos anos 70 pelo movimento feminista e que designa a tendência de naturalizar os comportamentos violentos de natureza sexual e culpabilizar a vítima. Fazem parte desse contexto o assédio sexual (inclusive na rua e no transporte público), a “interpretação” do consentimento (achar que “quem cala, consente”), a objetificação da mulher (supervalorização da beleza e do corpo feminino, como visto frequentemente nas propagandas em que mulheres surgem seminuas, muitas vezes até sem rosto), a justificação do comportamento do estuprador (uso de álcool, “excesso” de vigor sexual) e, claro, o julgamento da vítima, que sempre é interpelada em relação a seu comportamento moral, às roupas que usa, a sua maquiagem, o fato de estar sozinha, enfim...tudo é desculpa para o ato criminoso. Cultura do estupro é justificativa do comportamento machista que enxerga a mulher como um ser humano de segunda classe, cujo corpo deve estar à disposição do homem e que só merece respeito se estiver vinculada a outro homem (não deve andar sozinha). Quando a população feminina não tem a liberdade de ir e vir, por constante medo de sofrer violência, temos uma sociedade que culpabiliza a vítima e que apoia a cultura do estupro. (ABC DA VIOÊNCIA)⁸¹

⁸¹ GT GÊNERO/ COORDIGUALDADE. **O ABC da violência contra a mulher no trabalho.** Ministério Público do Trabalho. Brasília: 2019. Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2019/01/cartilha_violenciagenero-11.pdf . Acesso em 27.set.2021.

Não é “mimimi”, são dados:

O Brasil se destaca na violência contra a mulher: é o 4º país no mundo em casamento infantil e o 5º país que mais mata mulheres. Durante a vida, 30% das mulheres sofrem algum tipo de violência, sendo que são 503 mulheres agredidas por hora e uma mulher estuprada a cada 12 segundos. No ambiente de trabalho a violência se manifesta principalmente pela discriminação, assédio moral e assédio sexual. (ABC DA VIOÊNCIA, p.46)

Sobre a questão da representação do corpo negro erotizado, como um convite a ser violado, lembro de um incisivo poema da poetisa negra Elisa Lucinda.

“Mas que nega linda
E de olho verde ainda
Olho de veneno e açúcar!
Vem nega, vem ser minha desculpa
Vem que aqui dentro ainda te cabe
Vem ser meu álibi, minha bela conduta
Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
(Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
Minha tonteira minha história contundida
Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
Rebola bem meu bem-querer, sou seu improviso, seu karaôquê;
Vem nega, sem eu ter que fazer nada. Vem sem ter que me mexer
Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega, me ama, me colore
Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
Imagem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
E o delegado piscou.
Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena com cela especial por ser esse branco intelectual...
Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio
nada disso se cura trepando com uma escura!”
Ó minha máxima lei, deixai de asneira
Não vai ser um branco mal resolvido
que vai libertar uma negra:
Esse branco ardido está fadado
porque não é com lábia de pseudo-oprimido
que vai aliviar seu passado.
Olha aqui meu senhor:
Eu me lembro da senzala
e tu te lembrás da Casa-Grande
e vamos juntos escrever sinceramente outra história
Digo, repito e não minto:

Vamos passar essa verdade a limpo
 porque não é dançando samba
 que eu te redimo ou te acredito:
 Vê se te afasta, não invista, não insista!
 Meu nojo!
 Meu engodo cultural!
 Minha lavagem de lata!
 Porque deixar de ser racista, meu amor,
 não é comer uma mulata!⁸²

O homem branco que esconde o desejo pela mulher negra, no seu racismo estruturado, internalizado e cotidiano, ele só faz e fala asneiras. A mulher negra do samba, do pagode e do carnaval que o branco deseja possuir. Quer sexo com uma negra, mas ninguém pode saber. Ela reclama, mas nada acontece. O branco é intelectual, tem “costas quentes”, é um homem respeitável, não pode responder criminalmente por seu assédio sexual. Quantas mulheres, principalmente negras, sofrem assédio sexual neste país e têm receio de denunciar justamente para não passar por novos assédios, o da polícia, que deveria lhe dar proteção?

Uma imagem de mulher negra me chamava muito a atenção na minha adolescência, a nega maluca. Tinha até uma música baiana horrível com o mesmo nome. Muitos eventos usavam a nega maluca para entreter os olhares do público que achavam graça daquele show de bizarrice. Quando não é o corpo sensualizado, é um outro que ridiculariza as pessoas negras. Bocas exageradas, com batons vermelhos, seios muito avantajados, glúteos desproporcionais, perucas estranhas. Eu tinha medo da nega maluca. Parecia uma figura monstruosa. Procurando no Google para ver se ainda existia a imagem da nega maluca, para minha surpresa, achei outras bizarrices: bolos nega maluca (Figuras 10-11) ou fantasia (Figura 12); ou, ainda, a exposição do corpo da mulher negra “valorizado” como Globeleza (Figura 13). Há pessoas que não têm receio de passar vergonha. Abaixo algumas imagens.

⁸² LUCINDA. E. **Mulata Exportação**. Portal Geledés. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/>. Acesso em: 27.set.2021.

Figura 10: Bolo Nega Maluca



Fonte: <https://www.receitasdmais.com>

Figura 11: Bolo Nega Maluca



Fonte: <https://www.nahafestas.com.br>

Figura 12: Fantasia de Nega Maluca



Fonte: geledes.org.br

Figura 13 – Mulheres negras Globeleza



Fonte: portalt5.com.br

Quanto às imagens do bolo e fantasia de nega maluca, essas representações só reforçam o racismo, a ideia de que o Outro não é belo, é primitivo, no processo de animalização (figura da pessoa negra ligada ao primata, macaco, figura disforme) citado por Kilomba. Quando não é jocoso, é um corpo sexualizado como vemos na Figura 13, com as imagens das mulheres negras que representaram a Globeleza, o título era dedicado às mulheres que fizeram a vinheta de abertura para o carnaval da Rede Globo de Televisão. A personagem não faz mais sucesso, nem cabe mais no contexto atual antirracista que estamos vivendo.

O professor H (2021, p.262) reside em uma cidade pacata do interior da Bahia, todos se conhecem, e a maioria da população é católica ou evangélica. O docente em questão declara-se gay, tem mestrado e doutorado, onde pesquisa “Formação docente continuada, gênero e sexualidade”. Já foi Secretário de Educação da cidade e, quando estava no cargo, tentou fazer uma

formação docente sobre o tema; logicamente ganhou extrema resistência por parte da população local.

(...) Mas eu quero focar, acho que é interessante, focar aqui no período em que eu estive Secretário Municipal de Educação, porque foi onde efetivamente eu tentei discutir estas questões de gênero e sexualidade nas escolas. Na Jornada Pedagógica do ano de 2017, propus uma jornada pedagógica com o tema “Saberes docentes e desafios contemporâneos”. Esta jornada foi composta de uma conferência de abertura e uma mesa temática. A mesa temática teve como tema *A Educação Básica e as questões de gênero*. Convidei para fazer a fala dessa a minha orientadora do mestrado, a professora e doutora Ana Lúcia Gomes da Silva. O tema desta mesa chamou atenção e desencadeou uma série de movimentos de uma igreja evangélica daqui da cidade. Manifestações estas que foram tentativas para impedir que a palestra dessa mesa acontecesse. Então o tema foi muito bombardeado nas redes sociais, fizeram passeatas dias antes do dia da Jornada, com o objetivo que o tema da mesa fosse mudado ou não acontecesse. Movimentos estes, que me acusavam de estar promovendo a chama Ideologia de Gênero. Após as primeiras manifestações nas redes sociais e uma logo depois em frente ao Secretaria Municipal da Educação, entrei em contato com a professora e conversei com ela, com o intuito de deixá-la ciente do que estava acontecendo. E para dizê-la também que caso ela não quisesse vir para Mairi, participar da Jornada, eu entenderia. Conhecendo como a conhecia saberia que ela não desistiria, após a minha fala ela disse “é momento justamente de ir, momento de ensinar e aprender”. No momento da jornada não houve manifestação, mas tinha quase mil pessoas no espaço para ouvir a fala dela, não sei o que esperavam ouvir. Digo não sei, mas no fundo, nós que pesquisamos pautas como gênero, sexualidades e outros marcadores das diferenças, sabemos mais ou menos o que essas pessoas que nos acusam de fazer ideologia de gênero e nos chamam de ideólogos e ideólogas de gênero, esperaram ouvir. Para esse povo discutir gênero e sexualidades é transformar meninos em meninas e/ou vice-versa. Quero demarcar aqui, que essa discussão de ideologia de gênero, não tem fundamento nos estudos acadêmicos e que este termo foi cunhado nos porões do conservadorismo da igreja católica e abraços por grupos conservadores de mais de 50 países. Contudo, no Brasil este termo é cunhado com mais força a partir da campanha presidencial. Termo este que alavancou a campanha a presidente da república de Jair Messias Bolsonaro. Voltando ao dia da Jornada Pedagógica, não houve manifestação nem durante e nem depois.

A fala do docente H só reforça o que os demais relataram: falar de gênero é uma situação bem problemática, devido a: desinformação, preconceito, religiosidade e também falta de formação docente sobre o assunto, não se pode falar no feminismo, tampouco nas diversidades de gênero. Virou assunto tabu,

mas a ousadia dos professores entrevistados é um frescor na alma, a ousadia do professor H, é símbolo de luta e de resistência ao retrocesso. Os estudos irão continuar e a educação através desses e outros educadores persistirá.

O campo teórico sobre gênero tem a pretensão de investigar as suas inúmeras possibilidades, pois o assunto é extenso e a cada movimento a teoria se alimenta de novos olhares e situações que não estavam aparentemente à tona. É um campo que não pretende se estagnar.

É necessário entender que essa divisão sexo/gênero já se encontra ultrapassada, arcaica. O sexo não pode mais definir nem limitar o gênero, como este também não pode servir para representar somente o movimento feminista. Quando falamos de gênero, pontuamos todos os seres, sejam homens, mulheres, travestis, transexuais que optam por corpos femininos ou masculinos, bissexuais, lésbicas, indivíduos que não se reconhecem em corpos femininos nem masculinos, os assexuados e uma legião de pessoas que não querem se fixar em padrões, em guetos.

A teoria sobre gênero, embora primeiramente pautada no movimento feminista, que foi de extrema importância na luta, sobrevivência e construção de direitos para a ascensão das mulheres na sociedade, atualmente se encontra em uma encruzilhada, a partir da qual muitos caminhos são propostos, outras leituras e linguagens são dialogadas, novos corpos e desejos emergiram, e não podemos mais categorizar simplesmente, temos que aprender a fazer as análises nas complexidades e nas especificidades de cada ser. Pensar no quanto o pensamento ocidental, religioso e eurocêntrico postulou muitas visões acerca dos corpos e das nossas maneiras de como aprendemos a lidar com um corpo dado, estabelecido e treinado para se comportar nos mais diversos meios sociais.

Sobre esse ponto, Nicholson (2000) nos esclarece:

Diferenças sutis em torno dessas questões, porém, podem ter importantes consequências no sentido mais profundo do que é ser homem ou mulher. Por exemplo, algumas sociedades indígenas americanas que entendiam identidade em termos de forças espirituais, de forma mais intensa do que sociedades ocidentais modernas de base europeia, também permitiam a algumas pessoas com genitália masculina entender-se e ser entendidas como meio-homens/meio-mulheres, de um modo

impensável em sociedades ocidentais modernas de origem europeia. Nestas, o corpo é sempre interpretado como um significante tão importante da identidade que alguém com genitália feminina nunca é imaginado como alguém que possa algum dia ocupar legitimamente o papel do “marido”, enquanto em muitas sociedades africanas essa limitação não existe.⁸³

No que tange à formação docente, os profissionais que entrevistei são excelentes exemplos, a maioria investiu na pós-graduação, em cursos de especialização, mestrado e até doutorado. A formação continuada é de extrema importância. Docente com conhecimento e criticidade sobre as questões de gênero e étnico-raciais tornam suas práticas mais potentes, pelo menos é o que se espera. Muitos são os impeditivos para a formação continuada docente: baixos salários, exaustiva jornada de trabalho, porque muitos possuem mais de um cargo na docência, falta de investimentos dos governos, ausência de qualidade em muitos cursos oferecidos por faculdades, universidades ou pela rede em que o profissional trabalha. Sobre este último item desejo muito me colocar. Trabalho em uma rede municipal do Estado de São Paulo, e os cursos oferecidos para os docentes, todos eles, são ministrados por professores de uma grande empresa da área da educação, empresa que tem dominado o mercado, presente em vários municípios paulistas e outros estados. Há cursos que sou obrigada a assistir e, sinceramente, prefiro preencher diários, em nada acrescenta na formação de professores. Os temas dos cursos são sempre os mesmos: avaliação, BNCC, alfabetização, competências socioemocionais (a queridinha da vez).

Em julho deste ano, no dia do planejamento, tivemos um curso de formação; na minha área de atuação, o tema do curso que eu tinha que participar era Percursos Formativos em Arte. Quase duas horas de curso e não vi percurso nenhum, porque o palestrante só falava nas tais competências socioemocionais e, para finalizar, mostrou algumas atividades da apostila que nem usamos mais. A prefeitura não oferece mais as apostilas aos alunos, entretanto firmou contrato com essa empresa para fazer formação de docentes. A rede em que trabalho, recentemente nos avisou que somente aceitará os cursos oferecidos por essa empresa para fins de pontuação. Nem seminários, encontros, cursos de extensão, palestras, se não forem dessa empresa, não serão aceitos. É um

⁸³ NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas. Vol. 8, n. 2, 2000.

absurdo, um completo desrespeito. Uma formação vazia, capitalista, neoliberal e acrítica, é a realidade que muitas redes de ensino oferecem a muitos professores deste país.

A professora E (2020, p.237) sempre buscou atualizar conhecimentos, fez mestrado em instituição particular e, sempre que possível, faz cursos para aprimorar a prática pedagógica. Como professora de História, viu seus conhecimentos se expandirem, quando fez uma viagem ao Uruguai e pôde perceber o quanto sua área profissional ainda traz reflexos da colonialidade.

É importante termos essa formação continuada e uma perspectiva também teórica, de aprendizagem. Então eu continuei trabalhando com essa temática, a temática indígena, eu também corri atrás de aprender. É uma busca também do professor estar se aprimorando, se aprimorando na temática. Porque quando a gente conclui a graduação, não estamos ainda preparados para toda uma didática a ser desenvolvida na Educação Básica, então essa formação é importante. Do protagonismo indígena, eu cheguei a fazer cursos de extensão com parceria com a USP Escola, eu gosto de participar, e eu fiz alguns cursos de extensão em protagonismo indígena para conhecer também mais materiais e desenvolver sequência didática. É uma temática que eu gosto de trabalhar e procuro estar estudando para desenvolver com os alunos. No sexto ano, estudamos sobre o Egito, deixando claro que o Egito está localizado no Continente Africano, com todas as suas inovações e trabalhando também a história da América. Numa perspectiva decolonial que hoje eu entendo que é decolonial porque eu entrei em contato com as teorias decoloniais no Mestrado em Educação, e isso é recente. Então algumas coisas eu já vinha trabalhando, mas sem ter muito bem uma clareza teórica para fundamentar minhas práticas, porque a gente se baseia em livro didático, currículo, materiais, mas a clareza de toda essa teoria vem a partir de cursos de formação que procuramos pelo crescimento pessoal e profissional. Então a partir do momento que eu também tive contato no mestrado, a partir de 2015, com a teoria decolonial, eu também fui trabalhando isso na sala de aula nesta perspectiva de trabalhar pluralidade, a cultura, valorização, principalmente da cultura indígena, dos países da América do Sul, nossos irmãos que poucas vezes estudamos. Eu tive a oportunidade em 2018, quando eu terminei o mestrado, de ir com um grupo para o Equador. No Equador eu entrei em contato com esta pluralidade, porque o Equador é riquíssimo na questão da cultura indígena, e para mim foi um choque também, porque eu me dei conta que às vezes, a gente sabe tanto mais dos países da Europa, de todo seu processo, e sabe pouco dos países vizinhos. Então, quando eu retornei do Equador, eu procurei também estar trabalhando isso mais em sala de aula, os países da América do Sul, toda essa riqueza, do próprio histórico da população indígena que a gente não conhece.

O contrário também acontece, quando a prática nas aulas estimula e fornece material para pesquisa acadêmica. Foi o que ocorreu com a professora D (2021, p.234) nas suas aulas abordando questões de gênero, os estudantes participaram de forma bastante efetiva.

O meu mestrado foi sobre movimentos sociais que é uma coisa que eu sempre vou me envolver na minha vida. Eu pesquisei o movimento social de mulheres por escola aqui na região onde eu moro, na região de São Matheus. Na década de 1980, em uma periferia muito carente, teve um histórico de movimento social aqui, as primeiras políticas públicas chegam aqui pelos movimentos sociais e na maioria destes movimentos sociais, as mulheres eram liderança, elas eram a maioria. Esta escola que eu estudei e depois eu trabalhei como professora, ela foi fruto desta organização de mulheres. Eu fui pesquisar esta história que estava esquecida e surgiu o tema a partir de um trabalho de um projeto com os alunos, pesquisamos com os alunos a história do bairro e da escola. Então eles foram entrevistar pessoas e eles entrevistaram uma das mulheres que tinha participado deste movimento, e depois quando eu fui fazer especialização, tinha que fazer um trabalho de encerramento e eu falei que queria fazer um pré-projeto com esta temática. Finalizei o curso com o projeto mais ou menos pronto e eu entrevistei estas mulheres, então meu mestrado foi esse, já tinha esta abordagem sobre gênero e toda essa questão decolonial, porque você dá voz a mulheres periféricas, pouco escolarizadas, migrantes nordestinas, então foi bem legal. E agora no doutorado, ainda é a questão de gênero. Eu estou pesquisando o que adolescentes e jovens de ambos os sexos (mas tem aparecido mais o sexo feminino) do ensino médio ou universitárias no início de curso, pensam sobre os feminismos e quais impactos isso traz para sua vida pessoal, sua vida escolar, sua vida profissional”.

A docente F ministra aulas de Língua Inglesa e Teatro, na mesma escola que a professora G, elas fizeram a entrevista juntas, mas por problemas no áudio da professora F, tivemos que refazer a entrevista somente dela. Ela tenta trazer a língua estrangeira para o contexto social dos estudantes, de maioria negra, de um bairro periférico de Salvador. Eu fiquei curiosa, pois quando pronuncio a palavra Inglês, já penso no dominador, no imperialismo, na cultura estadunidense.

Saber como a Língua Inglesa é colocada de forma muito elitizada, muito embranquecida, dominadora e então a gente tira essa ideia desta dominação. A língua é livre para o mundo e não existe um dominador, porque antes quando a gente estudava via muito isso, estudávamos a Língua Inglesa e era sempre num contexto americano ou inglês, o contexto é nosso e a gente trabalha a língua no nosso contexto.

(...) geralmente quando se estuda a Língua Inglesa, tem uma referência de uma língua que vem dos Estados Unidos e traz uma família loira, branca. Eu não posso colocar esse trabalho no contexto com as crianças, porque a maioria da população de Sussuarana é negra. Então eu sempre coloco as imagens de acordo com a nossa realidade, isso do primeiro ao quarto ano. Quando eu trabalho com textos, coloco a imagem de uma criança negra ou de referência um ator brasileiro que seja negro ou branco, mas que seja de acordo com o cotidiano deles para não distanciar o ensino de uma língua estrangeira da realidade deles. O importante é dizer que esta língua é uma língua universal, mas no contexto social que eles aprendem essa língua seja da realidade de cada estudante. (PROFESSORA F, 2021, p.247)

Em um ponto eu discordo da professora F, não acho a Língua Inglesa universal, isso é uma pretensão imperialista. Mas sei que ela estava defendendo sua área profissional, logicamente. Entretanto, na realidade brasileira, vemos a explosão de expressões em inglês, muitas pessoas nem sabem mais como falar algumas palavras em português. Em São Paulo, quando você entra no trem, a voz gravada fala o nome de todas as estações em Português e em Inglês, mas dificilmente vejo um americano do meu lado. Para mim, isso é tão colonizador, pois será que nos Estados Unidos acontece o contrário? Claro que não.

As professoras F e G fizeram um lindo trabalho na escola em que trabalham, mas infelizmente não citaram na entrevista. Elas fizeram uma pesquisa com os estudantes que, depois, desencadeou em uma exposição sobre as populações ciganas. Nas escolas por que passei, nunca vi nenhum trabalho sobre o povo cigano. Vi nas redes sociais delas e achei muito interessante. Somos amigas, conheço o lindo trabalho que elas apresentam na escola e, também, na igreja católica do bairro. A professora F dirige um grupo de teatro nessa igreja, com o aval do padre e demais religiosos do lugar, trata-se de uma pastoral afro, onde ela tem liberdade para tratar as questões étnico-raciais. Ela é muito querida na igreja e na escola. Há pouco mais de dois anos, ela ficou extremamente doente e teve de fazer um transplante renal, isso causou uma comoção entre todos. Ela não atua somente no recinto religioso, faz também teatro na rua, cortejos, desfiles temáticos, dentre outras atividades no bairro.

Todos os profissionais entrevistados nos levam à reflexão de que a Educação deve ser transgressora. A abordagem sobre gênero, etnia e raça pode e deve ser colocada. É possível, sim, trazer esses temas para a sala de aula na

Educação Básica. É possível e imprescindível, se quisermos realmente viver num país com justiça social. E a Educação pode contribuir fundamentalmente para isso, desde que tenhamos docentes comprometidos com a busca de uma Educação crítica, libertadora (e não bancária) - como era o desejo de Paulo Freire com uma pedagogia engajada⁸⁴ como propõe bell hooks, transformando o currículo e as práticas em sala de aula. Assim, hooks (2017, p.36) sintetiza.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

Todos os docentes entrevistados afirmaram usar a Arte como ferramenta na abordagem dos temas envolvendo gênero e raça. Alguns relataram usar poesias, contos, a dança, o teatro, músicas, brincadeiras de faz de conta, filmes, desenhos, dentre outros meios. A Arte para esses educadores é ferramenta articuladora, potente, permitindo que o aprendizado seja leve, dinâmico e motivador, com a participação mais efetiva dos discentes. Os educadores também informaram que contam com a ajuda de outros colegas de trabalho para desenvolver projetos articulando estas questões, geralmente os docentes mais engajados são os de Educação Física e Arte. Tendo em vista a importância da utilização da Arte no debate dos temas ligados a gênero, etnia a raça, farei um breve relato sobre a história da Arte-Educação e suas influências advindas do mundo ocidental.

2.4 A Arte-Educação no Brasil

2.4.1 Breve relato das concepções pedagógicas inseridas na arte-educação

A Arte faz parte da história da humanidade. Desde as épocas mais remotas o ser humano já desenhava, pintava, esculpia, dançava, representava e cantava. Isso é fato. As várias obras de Arte existentes contribuem para

⁸⁴ Na pedagogia engajada ocorre uma troca de aprendizagem entre estudante e docente. O educador deve sempre se atualizar, concebendo práticas pedagógicas que envolvam os estudantes que aumentem “sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p.36).

analisar as sociedades antigas e até as atuais, ou seja, isto é histórico. A Arte e a história da humanidade caminharam juntas. Na história da Arte e da Arte-Educação é evidente a valorização e consumo da Arte dita “refinada”, destinada às elites, e o menosprezo e até o apagamento de expressões artísticas e culturais dos povos subalternizados. Falo apagamento, pois – com o genocídio de muitas populações na conquista imperialista colonial – muitas línguas, crenças e culturas foram apagadas e esquecidas na história do mundo.

No início do período colonial, a Educação de crianças e jovens ficava a cargo dos jesuítas. Havia a separação entre a Educação oferecida aos filhos dos nobres e burgueses e a Educação popular. Os jesuítas fundaram as “escolas de ler e aprender” e de doutrina em vários locais. Buscavam educar as crianças através de um conhecimento mais atrativo, utilizando as linguagens artísticas da música, o canto coral e o teatro.

Os colégios Jesuíticos eram destinados aos filhos da elite colonial e os nativos (indígenas) eram “educados” nas missões e nos sistemas de reduções, também destinadas a catequese. Reduções eram escolas que funcionavam como oficinas, destinadas na formação de Artesãos e pessoas para trabalhar nas áreas fabris. Os estudantes aprendiam pintura, carpintaria, instrumentos musicais, tecelagem. Nas Reduções foram criadas escolas de música, dança e canto coral.⁸⁵

Os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, em 1759, pelo Marquês de Pombal, modificando alguns cursos, como o de humanidades, que era a base dos ensinamentos dos jesuítas pelas “aulas régias”. A corte portuguesa muda-se para o Brasil em 1808 trazendo mudanças nos cenários “político, econômico, educacional e cultural brasileiro”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.42). Com a vinda de D. João VI, o ensino passou por transformações e ficou dividido em três níveis: primário, secundário e superior, além de cursos profissionalizantes. A área artística também passou por reformas e, a convite do rei, vem ao Brasil, em 1816, a Missão Artística Francesa, responsável pela criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, onde se

⁸⁵ FERRAZ, M. H. C de T; FUSARI, M. F de R. **Metodologia do Ensino de Arte. Fundamentos e Proposições**. 2.ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009, p. 41.

pretendia - com a criação da escola - oferecer à colônia possibilidades culturais mais condizentes com a realeza.

O século XIX é marcado pela fundação de centros artísticos como a citada Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus. (FERRAZ; FUZARI, 2009). Sobre a proposta conceitual estética da Escola de Belas Artes, Ferraz e Fuzari (2009, p.42) apontam:

Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil, mas que acompanhava as orientações de instituições similares europeias. Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de Arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio, e o domínio dos materiais.

Desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados, tanto nas escolas primárias, secundárias e normais, como nos liceus de Artes e ofícios, onde o aprendizado artístico tinha viés bem utilitarista, com função clara de atender à demanda por mão de obra qualificada para a urbanização e expansão da indústria brasileira. A primazia era para o aprendizado do desenho, em que o estudante deveria desenvolver habilidades técnicas, gráficas e o “domínio da racionalidade”, enquanto os professores deveriam preparar esses alunos para serem bons profissionais, na estética da “beleza e do bom gosto” dos europeus.

O ensino da música foi oficialmente inserido nas escolas em 1854. Em relação ao ensino do teatro, não se tem dados históricos nesse período; sabe-se que o ator João Caetano pretendia criar uma escola de Arte dramática no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, sem êxito (FERRAZ; FUZARI, 2009, p.44). Aos nobres um aprendizado mais refinado; e aos integrantes das camadas populares, um ensino voltado à qualificação profissional para o trabalho. Sempre foi nítida esta distinção no Brasil, uma escola dividida para a classe abastarda e outra para a trabalhadora.

No que concerne à educação de mulheres, nesse período, as que pertenciam às famílias ricas tinham aulas de piano e bordado (FERRAZ; FUZARI, 2009).

2.4.2 A Escola Tradicional

O século XX marca o início da escola tradicional no Brasil. O ensino da arte continuava dando o protagonismo ao desenho no sentido utilitário, com a finalidade de formação de profissionais. O ensino do ensino valorizava “o traço, o contorno, a configuração, e era voltado sobretudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica” (FERRAZ; FUZARI, 2009, p.45). O ensino aprendido da arte tinha nessa época uma visão tecnicista, fruto de um processo de crescimento industrial que se iniciava no país. O estudante era preparado para desenvolver habilidades técnicas e gráficas, preparando-o para o mercado de trabalho industrial que estava em ascensão.

Na pedagogia tradicional no ensino artístico, a preocupação era com o produto, obtido pelo discente após os encaminhamentos dados pelo professor, por meio de exercícios de repetição⁸⁶, esses exercícios visavam a aprimorar o olhar, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral (FERRAZ; FUZARI, 2009). Logicamente que esses preceitos partiam de uma visão de arte e de cultura do Ocidente, da Europa.

Nos anos 1950, as disciplinas Música, Canto Orfeônico, Trabalhos manuais, além do Desenho faziam parte do currículo. A disciplina Canto Orfeônico foi instituída pelo artista Villa Lobos, com o intuito de “[...] levar as novas gerações e a toda a sociedade o acesso a Arte culta, assim como o folclore, sinônimo de nossa brasilidade”, “[...] a temática das músicas escolhidas era diversificada e com base na cultura popular brasileira” segundo Ferraz e Fuzari (2009, p.46). As linguagens artísticas da dança e do teatro eram utilizadas pontualmente em algumas datas comemorativas, em apresentações feitas pelos estudantes.

Nas aulas de Educação Artística, eu somente aprendia desenho geométrico, no Ensino Médio nem cheguei a ter aula de Arte.

⁸⁶ VENTRELLA, Roseli Cassar. **O ensino de Arte no ciclo I: novos caminhos**. Dissertação – Mestrado: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Arte. São Paulo. 2005. 159p.

2.4.3 A Pedagogia Nova

Contrapondo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, Escola Nova ou Escolanovismo, tira o foco do resultado e passa a valorizar mais intensamente o processo de aprendizagem do aluno. Tem suas origens no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e só começa a se propagar no Brasil por volta dos anos 1950 e 1960, sob forte influência das ideias do filósofo americano John Dewey. Sobre isso Ana Mae Barbosa nos esclarece que:

De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de Arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools.

A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final. (BARBOSA, 2008, p. 1).⁸⁷

A Escola Nova defendia uma escola pública obrigatória a todas as classes sociais. A ênfase é, segundo Ferraz e Fuzari (2009, p.47)

a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos.

John Dewey, Viktor Lowenfeld e Hebert Read são alguns autores destaques que influenciaram o ensino de arte na perspectiva do escolanovismo, a partir dos anos 1900, 1939 e 1943, respectivamente. (FERRAZ; FUZARI, 2009).

Contrapondo a Escola Tradicional, essa nova pedagogia tira o centro do processo de ensino aprendizagem no educador e transfere ao educando, este já possui um desenvolvimento cognitivo que é fruto de seu processo cultural, social e familiar. Aqui ele não é mais uma tábua rasa, tampouco uma página em branco. O educando é um ser histórico, produtor do seu conhecimento. A interpretação

⁸⁷ BARBOSA, A. M. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.1.

inequívoca dos ensinamentos de Dewey ocasionou distorções na Educação brasileira que até os dias atuais vemos seus exemplos.

Não haveria problema algum com essa proposta pedagógica, se a experiência brasileira não distorcesse esse pensamento deixando o estudante no livre fazer, em uma liberdade que nem mesmo ele sabia dosar, pois a experiência tradicional ainda estava impregnada nas escolas brasileiras. O que Barbosa frisa é essa deturpação do conceito de experiência do Dewey, que aconteceria somente ao final de um processo artístico, algo meio metafísico, que não se mede.

2.4.4 Escolinha de Arte do Brasil, Movimento Escolinhas de Arte e Curso Intensivo de Artes na Educação.

As primeiras tentativas de ensino de Arte, como atividade extracurricular, ocorreram no final da década de 1920 e início da década de 1930, com a criação de escolas especializadas para crianças e adolescentes. Em São Paulo, por exemplo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, sob a orientação do artista plástico e Arte-educador Augusto Rodrigues (1913-1993). Voltada para o público de crianças e adolescentes advindas de escolas públicas que tinham aulas gratuitas de música, desenho e pintura. Contudo, para o curso de desenho os candidatos passavam por provas de desenhos para comprovar o “dom”, o “talento”, como pontua Ana Mae Barbosa (2014, p.2). Anita Mafalhti e Mário de Andrade formam dois importantes nomes que também ministraram cursos de iniciação artística voltados para crianças e jovens. Sobre o estudante ter uma espécie de habilidade superior nata para o aprendizado das Artes, Maristela Sanches Rodrigues (2016, p.120) reflete:

Portanto, partindo do pressuposto do dom, não faria sentido fazer Arte na escola, pois, se ela é dom, se ela é expressão natural de apenas algumas pessoas, não poderia ser ensinada nem apreendida por todas/os. Assim acabamos por segregar a

Arte e os artistas do mundo das pessoas comuns e os vemos como algo sublime, sagrado e distante de nós, como algo exclusivo às pessoas cultas e de bom gosto. Essa postura esvazia de sentido a Arte para muitas/os alunas/os que não reconhecem os grafites de seus bairros como uma Arte tão relevante quanto aquela que está nos museus. Negamos a elas/eles o acesso a muitos códigos culturais e ao entendimento dos mecanismos que determinam a presença e o valor da Arte que está nas ruas ou nos museus.

Essa ideia fixa de dom natural continua e, atualmente, ainda vemos afirmações feitas por artistas, Arte-educadores e demais pessoas sobre que tal pessoa nasceu com o dom, enaltecendo os autodidatas, como se uma formação artística fosse algo complementar. Há indivíduos que, realmente, demonstram facilidade em aprender determinada linguagem artística, até por apresentarem interesse maior, facilitando assim o aprendizado. Contudo, se continuarmos a alimentar essa posição, iremos contra a democratização do ensino de Arte que é para todos, sem nenhuma distinção. A Arte na Educação não é para formar artistas, mas sim para estimular/propiciar meios que levem a criança ou jovem a ter uma experiência estética e artística. Se ele se aprofundar e dedicar-se em alguma linguagem artística do seu interesse, a Arte agradece e abraça mais um artista, mas esse processo deve seguir um percurso natural, autônomo.

Favaretto (2010) afirma que a Arte é agregada à Educação diante da defesa de que aquela é um componente essencial da formação integral humana e que isso deve ser assegurado desde cedo pela escola.⁸⁸ A Arte estimula a criatividade, desenvolve o senso crítico, a sensibilidade, a cidadania, o prazer estético, e outras atribuições que reservaram à Educação artística.

São tantas as atribuições destinadas à Arte que ela chega à Educação sem definição precisa, sem espaço delimitado e torna-se várias coisas. É o “teatrinho” para apresentar nas datas comemorativas, “lembrancinhas” do dia das mães, “decoração” da escola para festa junina, “musiquinha” para o dia dos pais; ou, então, resume-se somente às atividades contidas nos livros didáticos ou apostilas.

Mas antes de chegar à Educação formal, o ensino de Arte se dava de forma extracurricular, em escolas de Arte ou conservatórios voltados para o

⁸⁸ FAVARETTO, Celso F. **Arte Contemporânea e Educação**. Revista Iberoamericana de Educación, n.53, 2010, p225-35.

aprendizado de técnicas de desenho, música e pintura. A dança e o teatro ainda não tinham grande visibilidade na Educação das Artes, e a verdade é que a primazia continua com o ensino das artes visuais.

Como citado, a Escolinha Brasileira de Arte foi uma escola pioneira de ensino extracurricular da Arte. Esse período marca a fase modernista nas Artes e o Movimento Escola Nova, que viriam a marcar profundamente a concepção de ensino da Arte.

Da experiência promissora da Escolinha Brasileira de Arte surgiu o Movimento Escolinhas de Arte, o primeiro encontro do movimento aconteceu em 1961, reuniu gestores de várias escolinhas de Arte e tinha como objetivo discutir a LDBEN 4.024/61 e a definição de diretrizes para integrar as escolinhas de Arte com escolas de Educação básica da rede pública. Esse movimento buscou implementar nas escolas um aprendizado inovador de Arte, baseado nos princípios escolanovistas. Em 1971, por exemplo, havia 32 escolinhas de Arte por todo o Brasil. São alguns exemplos dessa fase frutífera: Escolas Parque em Salvador e de Brasília, Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, Escola Guatemala no Rio de Janeiro, Ginásios Vocacionais em São Paulo, entre outros. (BARBOSA, 2014)

O CIAE- Curso Intensivo de Artes na Educação, durou vinte anos (1961-1981) e teve como diretora técnica e pedagógica a Arte-educadora Noemia Varela (1917-2016). Sua função era propiciar formação de qualidade para professores de Arte da rede pública e privada, reproduzindo a metodologia adotada na Escolinha de Arte Brasil (BARBOSA, 2014).

O declínio desse movimento surgiu com a ditadura militar em 1964. Obedecendo à filosofia capitalista americana que reverberou também na Educação, o que ocorreu, todavia, foi o desmonte estrutural e pedagógico das escolinhas experimentais que traziam os ensinamentos advindos das escolinhas de Arte. Engessaram o currículo e transformaram as aulas de Arte em desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas, e atualmente ainda presenciamos tais atitudes.

2.4.5 Pedagogia Tecnicista

Também no século XX vivenciamos outra concepção pedagógica, a tecnicista. Esta se propagou no Brasil por volta do das décadas de 1960 e 1970, com sua base pautada na sociedade industrial, o interesse volta-se para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, pois estava vinculada aos ideais do sistema capitalista. Priorizava elementos curriculares, como objetivos, conteúdos, estratégias, metodologia e avaliação, formalizados em planos de curso e de aulas que deveriam ser seguidos de forma automática e racional, como afirma Ventrella (2005, p.32).

O professor era visto como técnico, devendo ter atitude neutra e imparcial em relação ao ensino-aprendizagem de seu aluno. O enfoque era diretivo, objetivo. No que tange ao ensino das Artes, o que se via era uma miscelânea entre a pedagogia tradicional e a escolanovista, “dando ênfase aos aspectos técnicos e também ao uso de materiais diversificados” (RODRIGUES, 2016, p.121).

Embora não tenha saído do ambiente escolar, em plena ditadura militar, a Arte passa a ter valor extremamente técnico e utilitário, perde nessa concepção pedagógica seu caráter estético, filosófico e social. O aprendiz busca através do ensinamento de seu professor um ofício ou ensinamentos que o prepare para o mercado de trabalho que já estava se desenhando competitivo e excludente. Mão de obra qualificada, porém barata. Nesse conceito mecanicista houve o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais disponíveis na época, visando a uma modernização no ensino. O que aconteceu é que as grandes escolas particulares investiram em tecnologia e modernizaram seu ensino no que tange a esse aspecto, enquanto a maioria das escolas públicas continuam até hoje sem bibliotecas, laboratórios de informática com computadores funcionando, salas com aparelhos de tv e raras são as escolas que destinam um espaço reservado para as aulas de Arte.

Para se ter uma ideia de que a situação ainda não mudou, em uma das escolas em que trabalho, depois dos sucessivos assaltos, roubaram a única televisão que havia. Quando era professora da rede estadual paulista, lecionei em uma escola em que nenhuma tomada funcionava, até havia um laboratório de informática, entretanto a maioria dos computadores estavam com defeitos. Nesse contexto, grande parte das escolas da rede privada modernizou-se, atualmente dispõe de lousas digitais, modernos laboratórios de informática, laboratórios de química, ateliês para o bom desenvolvimento das Artes plásticas/visuais, salas de teatro e muitos outros atrativos para o deleite dos pais, enquanto inúmeras escolas públicas padecem na precariedade, evidenciando ainda mais a desigualdade social, salvo poucas exceções. Infelizmente a realidade permanece perversa.

2.4.6 *Pedagogia Libertadora*

Entre 1961 e 1964, surgem no Brasil as bases da Pedagogia Libertadora que procura garantir uma Educação escolar democrática, com os estudantes em condições de igualdade social e busca consciência crítica, acerca da realidade em que vivem. Situações-problema são sugeridas, e o discente é estimulado a analisar e buscar soluções. A busca pelo saber é imprescindível e inseparável da prática social (VENTRELLA, 2005). Há valorização da realidade social do aluno e cabe, então, ao professor ampliar esse repertório, sem ignorar as experiências que possui ao chegar à escola. O grande influenciador dessa concepção pedagógica é o honroso educador Paulo Freire que, com seu método revolucionário de alfabetização de adultos, influenciou gerações e, ainda, continua influenciando educadores em diversas partes do mundo. Ele é o Patrono da Educação Brasileira.

2.4.7 A Lei 5.692/71

O século XX marca também a obrigatoriedade do ensino da Arte, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde nos currículos através da Lei federal 5.692 de 11 de agosto de 1971, uma reformulação da Lei 4.024 de 1961, e fixa as diretrizes e bases da educação para o ensino de primeiro e segundo graus. No que tange ao ensino da arte, a referida lei solicita o aprendizado de três expressões: corporal, musical e plástica. Embora ainda nesse período não tenha sido utilizado o termo polivalência, que só será abordado nos PCN - um educador que aborde na sala de aula as quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e Artes visuais, vemos nessa exigência da abordagem das três expressões, uma solicitação por um profissional polivalente, ou seja, que saiba administrar as outras expressões da Arte que não seja somente o ensino das técnicas do desenho. O ensino da arte passa a acontecer através da disciplina denominada de Educação Artística. Uma falácia se instala, pois não havia profissionais capacitados para isso, nem universidades ou faculdades que preparassem esses profissionais para o novo mercado de trabalho que surgia, pois a maioria dos profissionais eram professores de desenho e muitos com formação advinda das escolinhas de Arte espalhadas pelo país. Não havia docentes “polivalentes” em arte, ou seja, que soubesse trabalhar as três expressões solicitadas pela referida lei. A proposta para solucionar o problema não foi muito coerente.

Surgiram, então, em 1973, os cursos de licenciatura curta (apenas dois anos) para capacitar os professores em arte que, até então, só ensinavam desenho e, após esse período, poderiam continuar seus estudos na licenciatura plena, com habilitação específica em teatro, dança, música ou artes visuais. Os docentes que já estavam ensinando nas escolas tiveram que complementar seus estudos e adequar-se à lei. O Ministério da Educação, também em 1971, organizou – em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil - um curso para os profissionais das Secretarias de Educação, com o intuito de essas pessoas orientarem os professores na implantação da nova disciplina.

As Secretarias de Educação e Cultura dos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais desenvolveram um trabalho efetivo de orientação aos professores de Educação Artística, proporcionando experiências significativas, como a Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói no Rio de Janeiro, como relata Barbosa (2014, p.10).

A disciplina continuava incompreendida no ambiente escolar e, em 1977, o Ministério da Educação (MEC) criou o ProdiArte- Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte- Educação, dirigido por Lúcia Valentim, uma das criadoras da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. No início de 1979, havia dezessete Estados que tinham iniciado a execução dos projetos propostos pela ProdiArte, merecendo destaque os projetos desenvolvidos nos Estados da Paraíba, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (BARBOSA, 2014, p.11). Contudo foi mais um projeto que não fertilizou por muito tempo, pois a relação escola-comunidade ainda é um assunto que precisa ser mais bem debatido, esclarecido e vivenciado na ambiência escolar. Os muros da escola ainda a separam da comunidade ao redor.

A arte não era valorizada nas escolas, os professores não conseguiam efetivar a polivalência nas aulas, devido à formação fragmentada, as faculdades e universidades com cursos de graduação em Arte também não cumpriam sua função de proporcionar ensino de qualidade, sequer formar um profissional polivalente, e muitos outros problemas enfrentados no ensino e aprendizagem das artes.

Era necessário, então, reunir e dialogar com os artistas e com arte-educadores. Surgiram encontros diversos em vários cantos do país durante as décadas posteriores, a exemplo do 1º Encontro Latino Americano de Arte-Educação que reuniu mais de quatro mil professores de Arte no Rio de Janeiro em 1977, outro encontro foi a Semana de Arte e Ensino que aconteceu em São Paulo na USP (Universidade de São Paulo), em 1980, e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo. Em 1982, foi criada a Associação de Educadores do Estado de São Paulo- AESP e, em 1987, é criada a FAEB- Federação de Arte- Educadores do Brasil. (BARBOSA, 2014, p.12).

Esses encontros, que se efetivaram através de festivais, congressos, seminários entre outros, deram voz aos docentes e, diante de inúmeros questionamentos, conflitos e entraves, possibilitaram muitas pesquisas de mestrado, doutorado e em cursos de especialização (BARBOSA, 2014, p.112-3). Um território profícuo que permite dialogar sobre concepções pedagógicas, filosóficas, sociológicas, estéticas, artísticas, de formação docente, sobre os espaços culturais e artísticos diversos, como museus, centros culturais, galerias, conservatórios e outros tantos assuntos relacionados a arte e a Arte-Educação.

2.4.8 Escola Crítico-Social dos Conteúdos

Surtem no final da década de 1970 e propõem a criação de ferramentas que propiciem a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem na escola pública, pretendendo ser mais realista e crítica, mantendo a vinculação da Educação com a sociedade. Espera-se que o educando, através da Educação escolar, receba o instrumental necessário para que exerça cidadania consciente, crítica e participante. O papel da arte nessa concepção pedagógica é estimular a sensibilidade dos discentes, percepção e fruição do mundo, no desenvolvimento da criatividade, num processo parecido ao da aquisição da linguagem escrita, oral e verbal (VENTRELLA, 2005).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi teorizada pelo autor brasileiro Dermeval Saviani, na obra Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações, em 1991. Essa concepção pedagógica propõe-se a articular a Educação escolar com a luta da classe trabalhadora, tentando superar os ideais excludentes do capitalismo e almejando implantar o socialismo.⁸⁹

⁸⁹ SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de Artes na Educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à Educação escolar**. Tese- Doutorado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019, 74f.

A Pedagogia Crítica dos Conteúdos, na mesma linha progressista da Histórico-Crítica, foi formulada por José Carlos Libâneo e explicitada na obra “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos”. Tendo como sujeitos professores e estudantes, propõe - por meio dos conteúdos de ensino - uma consciência crítica, visando à transformação da sociedade (SANTANA, 2019, p.111).

Ambas as concepções pedagógicas supracitadas visam à transformação social de jovens e à diminuição da desigualdade social brasileira através da Educação.

2.4.9 Anos 1980 - A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa

A autora, pesquisadora e professora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, carioca, mas criada no Nordeste, em Pernambuco, é a principal referência quando o assunto é Arte-Educação, tema dos seus inúmeros livros, artigos e outros escritos. Defensora da presença da Arte nas escolas, reforçando ativamente a importância e necessidade da Arte na Educação das crianças, jovens e adultos. Ana Mae lutou bravamente para a Arte estar obrigatoriamente no currículo, como também por sua permanência na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Antes da referida lei ser implementada, as discussões direcionavam para a exclusão da obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, o que a autora combateu firmemente e, atualmente, o ensino das Artes permanece nas escolas.

Não somente reconhecida pela sua luta a favor da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa também é a responsável pela implantação de uma proposta metodológica no ensino de uma Arte pós-moderna e pós-colonial, a Abordagem Triangular. Essa proposta impulsionou novas possibilidades educativas no ensino das linguagens artísticas tanto nas escolas, museus e outros espaços culturais.

A ideia surgiu no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, através de encontros com professores, onde já reverberava o pensamento pós-modernista de ensino das Artes através do inter-relacionar fazer e ver Arte, isso já era uma tônica em várias partes do mundo. A autora dialogou com os educadores sobre suas práticas, e isso foi tão positivo que foi neste festival “[...] que se rompeu com a crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar o caminho da reconquista da Arte para a Arte/Educação”.⁹⁰

Ainda embebida com as questões germinadas no Festival de Inverno de Campos do Jordão, e com a ajuda de outros profissionais de renome, como Christina Rizzi, Sylvio Coutinho, Lourdes Galo, entre outros, começaram a pesquisar e estruturar no MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP) e também através do Projeto Arte na Escola, que foi iniciado pela Fundação lochpe, com a ajuda das professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar a Metodologia Triangular para o ensino de Arte. Designação considerada infeliz pela autora, tendo em vista que metodologia é processo de construção feito por cada docente, para ensinar algo para alguém, com isto ela denomina mais coerente a nomenclatura Abordagem ou Proposta Triangular (BARBOSA, 2012).

Essa proposta nasce da reflexão, acerca de outras três concepções epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre no México; o Critical Studies na Inglaterra; Discipline Based Art Education (DBAE) e o Reader Response nos Estados Unidos. A proposta das Escuelas al Aire Libre surgiu depois da Revolução Mexicana e sua intenção era romper com a imposição dos padrões artísticos europeus, propondo uma construção artística que evidenciasse a cultura, os padrões e a Arte genuinamente mexicana. O Critical Studies surgiu em 1970, na Inglaterra, e propôs uma apreciação da obra-de-Arte com mais “possibilidade de análise e reconhecimento de uma obra inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico”⁹¹, ou seja, uma leitura com um olhar mais comprometido da obra de Arte sob os mais diversos enfoques, não somente para o prazer contemplativo. O DBAE, criado em 1982, foi uma abordagem do ensino de Arte estruturada em disciplinas (Produção Artística,

⁹⁰ BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. XXVI.

⁹¹ RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2012, p. 336.

Estética, História da Arte e Crítica) patrocinada pelo Getty Center for Education in the Arts, nos Estados Unidos. O Reader Response segundo Rizzi (2012, p.338) foi um “movimento de crítica literária e ensino de literatura” e inspirou para a denominação leitura de obra de Arte, um dos componentes da Proposta Triangular.

A Abordagem Triangular foi elaborada a partir de três ações básicas: fazer Arte, contextualizar e leitura/ apreciação da obra de Arte (Eis o triângulo). Essa proposta de ensino da Arte pós-moderna não é uma cópia das propostas metodológicas mencionadas, há correspondência entre elas, apenas como “reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e Educação”, como afirma Barbosa (2012, p. XXXI). A autora coloca que não criou, mas sim sistematizou a Abordagem Triangular.

Rizzi (2012, p. 337) esclarece:

[...] a Abordagem Triangular do Ensino de Arte postula que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre Arte e público.

A Abordagem Triangular pode ser interdisciplinar, pode adentrar em diversos conteúdos e áreas. Propõe ações, não é um modelo rígido, nem engessado. O foco dessa proposta não é somente a leitura das imagens, seja uma obra de Arte, uma propaganda, uma fotografia ou outras tantas imagens que nos cercam.

A Abordagem é pós-colonizadora, multiculturalista, interdisciplinar e pós-moderna. Pretende fluidizar a barreira entre padrões estéticos e artísticos europeus e de outras linguagens e experiências artísticas de povos colonizados. Não é desconsiderar a Arte vinda da Europa ou dos Estados Unidos, mas considerar e viabilizar outros canais de expressão artística, como também os inúmeros artistas que emergiram num cenário artístico mais contemporâneo, com suas produções mais autorais, ou seja, uma Arte não colonizadora/ditadora de padrões estéticos rígidos. Nesse ponto, evidencia-se a influência que o pensador Paulo Freire tem nos escritos da Ana Mae, quando ela propõe uma forma de se expressar artisticamente mais humanizada e não colonizadora, não

bancária, não elitizada e sim uma Arte de todos e para todos, realmente democrática, sem a divisão Arte popular e erudita que infelizmente marginalizou muitas expressões artísticas genuinamente de povos colonizados e explorados, considerada Arte menor, sem o rigor técnico e “beleza” das obras reconhecidas, que estavam nos museus ou nas grandes galerias de Arte. Sobre essa questão, a autora pontua:

(...) O que se queria era modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites para que os operários que começavam a ganhar algum dinheiro com a industrialização passassem a desejar os produtos que as fábricas dos ricos estavam colocando no mercado.

Havia uma dupla função nessa apreciação: colonizar o desejo de uma classe nascente e conquistar o mercado. (BARBOSA, 2012, p. XXXII)

É importante reiterar que a estrutura epistemológica da Proposta/ Abordagem Triangular não obedece a uma ordem. Criação, leitura da obra e contextualização não é uma sequência a ser seguida rigidamente, isto é, ela pode ser alternada de acordo com a metodologia de cada docente.

Criação diz respeito ao fazer artístico, a produção individual ou coletiva de indivíduos ou grupos de educandos. O fazer artístico não pode ser restrito à releitura da obra de Arte, o que tem acontecido de forma equivocada. Barbosa (2012, p. XXIX) defende que “Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens” e (...) “a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia”. Sinto-me um pouco à vontade para relatar uma experiência numa turma de quinto ano do ensino fundamental em que eu lecionava. A aula era a análise da obra “O grito” de Edvard Munch. Apresentei a obra, e os alunos já começaram a falar, por alguns momentos lancei algumas perguntas, indaguei que lugar era aquele? Quem poderiam ser aquelas pessoas atrás da figura central? O que eles gostariam de falar sobre a personagem ao centro da obra. Eles imaginaram diversas situações, muitas inusitadas, outras bem divertidas. Uma parte da turma associou a violência urbana, aquele personagem estaria sendo assaltado, mas depois a conversa foi se estendendo e muitos começaram a associar aquele grito a um medo pessoal e, devido ao contexto pandêmico atual da Covid 19, muitos falaram ter medo de morrer ou perder algum familiar, de ficar doente, de os pais

perderem o emprego, de passar dificuldades; enfim, a obra proporcionou um diálogo muito rico sobre medos e angústias. Depois conversamos sobre a utilização das cores e formas na obra, sobre a vida do artista que muito influenciou suas obras e sobre o expressionismo. É muito alarmante a situação de muitas crianças e jovens que passam ou passaram por situações muito angustiantes, tristes. O número de casos de estudantes que são encaminhados a tratamento psicológico só tem aumentado e muitos já têm acompanhamento de um profissional. Pedi um registro acerca das discussões surgidas na análise, poderia ser um desenho, colagem, um texto, uma outra imagem que poderia ter uma correlação com a obra, uma improvisação teatral registrada em vídeo (assunto que tínhamos trabalhado logo no começo do ano e dado continuidade em 2020, mas de maneira remota, devido à pandemia) entre outras opções. A maioria da turma preferiu o desenho, mas somente dois ou três alunos optaram pela cópia da obra, fazendo o desenho parecido. A maioria desenhou seus medos, frustrações e angústias. Teve desenho de barata, aranha, fantasmas, cobra, tubarão, mas também da morte de algum familiar, de uma situação de assalto, abandono, separação dos pais, passando fome, sem casa, angústia por não ir para a escola, entre outras situações.

O fazer artístico não é uma mera reprodução, visto que a reprodução de uma obra requer rigor técnico, o que não é um objetivo do ensino-aprendizagem da Arte na escola tampouco da Abordagem Triangular. Já vi algumas vezes educadores tirarem cópia do desenho de algumas obras na internet e mandar o estudante pintar ou fazer um desenho parecido com o da obra analisada. E um detalhe chama a atenção: sempre pedir para fazer um desenho, tendo em vista o esquecimento das outras linguagens artísticas também potencializadoras de expressões. O fazer artístico não é somente um produto elaborado pelo estudante, mas também o processo criador que foi perpassado até chegar a um objeto final ou não. O fazer artístico é necessário, não apenas para demonstrar que o discente entendeu o assunto dado pelo docente, até porque este pode vir antes da leitura e da contextualização. A criação artística é a expressão do estudante com a mediação de um docente, onde este não demonstra somente as técnicas e conceitos apreendidos, mas vivencia o prazer estético que não é somente um ato contemplativo diante da obra de Arte. O discente, ao criar,

estabelece novas formas de intercâmbio com a obra estudada e esta não precisa se restringir às Artes visuais, o ideal é que sejam proporcionadas diversas linguagens para o fazer criativo, podendo estar relacionado a dança, música ou ao teatro. O fazer também não pode ter regras muito rígidas e limitadas, o prazer e a liberdade são elementos fundamentais para a criação através da Arte, principalmente quando falamos de crianças e jovens.

Sob o prisma leitura da obra de Arte a autora registra:

Leitura de obra de Arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A Educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma Educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “Educação bancária”.⁹²

Muitos livros didáticos e sistemas apostilados, que supostamente tratam da Abordagem Triangular, nas atividades envolvendo leitura de obra de Arte, fazem perguntas como: quais as cores presentes na obra? São cores primárias ou secundárias? Quentes ou frias? Onde se encontra a obra? A verdade é que os estudantes respondem automaticamente, sem reflexões, e esses materiais acabam representando de forma errônea a proposta epistemológica pós-moderna de Ana Mae.

Vejo o momento da leitura de uma obra, como um espaço de deslocamento, de ir além da corriqueira pergunta: o que você entendeu sobre a obra desse artista? A leitura suscita tantas questões, não é mera descrição sobre a técnica da obra, nem tentar entender os motivos que levaram o artista a realizá-la, tampouco achar feio ou bonito. Certa vez mostrei aos meus alunos dos quartos anos do ensino fundamental as bonecas da mestra bonequeira mineira, Izabel Mendes da Cunha. Conversamos bastante sobre cultura e Arte popular e foi tão lindo de ver algumas crianças mostrando Artesanato/Arte de alguns familiares para mim e para turma, havia muitas mães bonequeiras também⁹³.

⁹² BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007, p. 40.

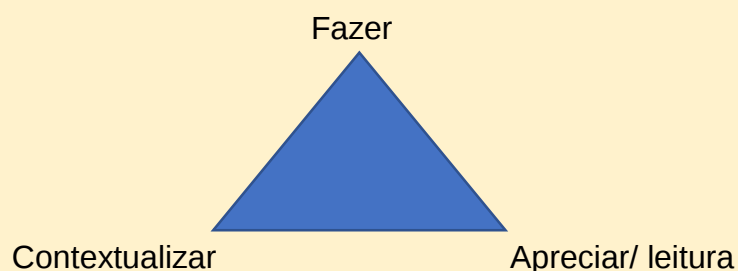
⁹³ Acredito que precisamos vencer o preconceito que Artesanato não é Arte. Não pode ser considerada Arte menor, pois não cabe mais essa forma de categorização. É uma criação artística que atende outros propósitos conceituais e estéticos, geralmente para expressar a identidade de um povo ou comunidade, e sim, geralmente tem fins mercadológicos, sendo a renda básica de muitos Artesãos/Artesãs deste país.

Não sei se cumpri realmente o eixo leitura de obra, mas as discussões suscitadas enriqueceram o entendimento de alguns estudantes acerca da Arte popular, desmitificando alguns preconceitos, ou seja, é preciso descolonizar o pensamento artístico eurocêntrico que coloca a Arte feita por pessoas de camadas populares como Arte menor ou Artesanato. Também conversamos sobre a divisão entre Arte popular e Arte erudita, divisão esta que desconsiderou a expressão artística de muitos povos, inclusive os indígenas e africanos.

A contextualização da obra de Arte diz respeito a uma revisão histórica, cultural, social, estética entre outras. Barbosa (2012) relata que muitos educadores confundem contextualização com falar da vida do artista. Contextualizar não é um item distinto na Abordagem Triangular. O fazer artístico e a leitura da obra também atravessam o contextualizar. Como esclarece Barbosa (2012, p. XXXIII) “O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”.

A Abordagem ou Proposta Triangular foi uma tentativa de mudar a forma de se ensinar Arte no Brasil, sem a deturpação da livre expressão que se tornou no deixar o estudante livre para fazer o que quisesse ou resumir as aulas somente a ensinar desenho. O cerne dessa abordagem era a análise das imagens, fosse uma propaganda, uma fotografia, um quadro de um artista ou as imagens que inundam a mídia televisiva. Embora a formação da Ana Mae fosse voltada às Artes Visuais, em nenhum momento a proposta ficou restrita a essa linguagem da Arte, pois as imagens nos cercam a todo o instante, nos mais diversos espaços, indivíduos e linguagens artísticas. Assim, a Abordagem Triangular (Figura 14) pode ser desenvolvida em aulas de teatro, música e dança.

Figura 14: Proposta Triangular.



Fonte: rdu.unicesumar.edu.br

2.4.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996

A nova LDBEN de 1996 continuou com a obrigatoriedade do ensino da Arte. É resultado de um projeto apresentado por Darcy Ribeiro, então senador na época, visava a atender aos objetivos do Banco Mundial e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e possui viés neoliberal como pontua Santana (2019, p.58). Não foi uma tarefa fácil manter a Arte de forma legal na Educação Básica, a manutenção foi em decorrência de uma luta árdua de muitos Arte-educadores, principalmente da Arte-educadora Ana Mae Barbosa que viria a ser um dos expoentes importantes no ensino-aprendizagem da Arte com sua Abordagem Triangular que permanece até aos dias atuais.

A Arte passa a ser um componente curricular, não mais uma atividade curricular sem definições e delimitações. Sua inclusão no ambiente escolar fica a cargo das instituições de ensino, secretarias, conselhos e demais órgãos públicos. Com isso é evidente que é uma linguagem como qualquer outra, com signos, significados, significantes, elementos e linhas de atuação. A LDBEN de 1996 incluiu no ensino de Arte quatro linguagens estabelecidas: teatro, dança, música e Artes Visuais, contudo não pensou novamente na formação dos docentes brasileiros, já que a maioria são formados em Artes Visuais e não se sentem preparados para ensinar as demais linguagens artísticas, com exceção daqueles que possuem experiência prévia em alguma outra linguagem.

2.4.11 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Os PCN foram um documento criado, entre 1997 e 1998, com a assessoria do psicólogo espanhol César Coll, que também foi um dos responsáveis pela reforma educacional na Espanha. Em 1997 foram lançados para o Ensino Fundamental I que compreende o ensino do 1º ano ao 5º (antigas Alfabetização e 4ª série) e, no ano posterior, para o Ensino Fundamental II que vai do 6º ano até o 9º ano. Mudança realizada em 2005, pela Lei 11.114, alterando alguns artigos da LDBEN de 1996. Trazia também em três volumes os chamados temas transversais, com os temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. A finalidade dos PCN foi servir de referencial para a reelaboração da proposta curricular e sistematizar o ensino de Arte e de outras disciplinas, contudo não se atentou para as diferenças regionais do país, como pontuou Santana (2019, p.59). Do ponto de vista metodológico, ainda trazia uma concepção tecnicista, embora na época o MEC - Ministério da Educação quisesse convencer que se tratava de um documento com concepções construtivistas.⁹⁴

A LDBEN de 1996, no que tange ao ensino de Arte, insere as quatro linguagens artísticas, sem explicitar a polivalência. A verdade é que nem a referida lei corroborou para isso. Na lei não está implícito que somente um docente deveria lecionar teatro, dança, Artes visuais e música. A Arte na Educação já foi vista como atividade curricular (1971), componente curricular (1996) e agora componente curricular dentro de uma grande área, a de Linguagens, como se fosse uma subárea. Na verdade, essa briga por nomenclaturas não é frutífera em nada, infelizmente, porque não atende de fato às mudanças necessárias tão alardeadas por Arte-educadores, ou seja, é “enxugar gelo”, como diz a expressão popular.

⁹⁴ O construtivismo foi uma concepção pedagógica inspirada na obra do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1936). Piaget se dedicou em suas obras a estudar o entendimento dos processos de aquisição do conhecimento humano. Embora não tenha sido um educador, deixou um importante legado à área da Educação, afirmando que o processo de aquisição do conhecimento não acontece de forma passiva pelo discente, cabendo ao docente a função de mediador da aprendizagem.

Voltando a falar sobre a polivalência, ficou a cargo das secretarias de Educação, sistemas de ensino e escolas a inclusão das Artes na aprendizagem dos alunos, que por uma acomodação desses órgãos passou a ser ministrada por um único docente, reforçando o descaso que os governantes e a sociedade deste país têm com as Artes e a cultura.

Não há real investimento nem respeito aos educadores da Arte nem na Educação formal, tampouco da não formal. Quantos artistas neste Brasil têm que trabalhar até com profissões paralelas para sobreviver financeiramente? E os professores de Arte que ministram aulas em projetos culturais que cada vez mais estão escassos? E os efetivos da rede pública, estressados em dar aula para várias turmas em um só dia? Não foram poucas as vezes que escutamos que o artista trabalha por amor. Sim, por amor também. Mas o artista trabalha por necessidade, como disse Deleuze⁹⁵. Inúmeras forças o movem, não somente o amor. Resumindo, nessa minha trajetória docente, conheci pouquíssimos professores que leram os PCN e a maioria ressaltava que o documento já foi feito para não ser colocado em prática, pois não tecia elos com a realidade do educador nem do educando. Já no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é discutida novamente a questão da formação de professores e nela, a ideia de uma base nacional que já vinha sendo elaborada desde 1983, e que se cristalizaria, em 1990, no documento de criação da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), como afirma Alice Casimiro Lopes.⁹⁶

⁹⁵ DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: _____. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas** (1975-1995). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Editora 34, 2016. P.332-343.

⁹⁶ LOPES, A. C; MACEDO, E. (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005, p. 32.

2.5 BNCC - BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A ideia de uma base curricular comum para todos os estudantes brasileiros já era uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 10.132 de 9 de janeiro de 2001, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja função era traçar metas e estabelecer políticas a serem seguidas a cada dez anos, em todos os níveis de ensino e, também, para o magistério. A criação do PNE estava determinada na LDBEN/1996 no Artigo 9º e deveria contar com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, o que na prática, não ocorreu.

O primeiro PNE foi elaborado então pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Conselho Nacional de Educação – CNE, os presidentes do Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação e do UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. A participação dos magistrados não aconteceu. O segundo PNE surge em 2014, após muitos debates, justificando assim a demora de quatro anos para entrar em vigor (SANTANA, 2019). Vejamos algumas metas:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Em relação a esta meta precisamos evoluir bastante, pois inclusão não é somente inserir a criança ou jovem com deficiências na sala de aula e, sim, propiciar-lhe inclusão que entenda suas reais necessidades, ajudando no bom desenvolvimento de sua aprendizagem, e isso recai também nas questões de capacitação docente, acompanhamento médico e familiar, e criação de políticas de inclusão deste jovem na sociedade.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Na teoria essa meta pode parecer facilmente atingível, todavia com o advento da aprovação automática, pela qual muitas crianças são aprovadas para o ano seguinte, mesmo apresentando muitas dificuldades na aprendizagem dos

conteúdos referentes a cada ano, ou seja, o problema é “empurrado” para a frente, mas não resolvido, por isso, cada vez mais vemos casos de crianças que terminam o Ensino Fundamental I não alfabetizadas, apresentando também extremas dificuldades nas operações simples de matemática.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Essa meta tem sido umas das mais difíceis de atingir. No atual governo vemos o descaso total nos programas de pós-graduação, muitos políticos que deveriam apoiar a inclusão da camada popular às universidades prologando seus estudos, de forma contrária, defendem que os programas de mestrado e doutorado das universidades públicas devem ser pagos. Junta-se a esta questão o esvaziamento na concessão de bolsas de estudos aos estudantes, dificultando a permanência de muitos nesses programas. Lamentável esse ataque à educação, mas já era previsível, em decorrência dos discursos de ódio contra a Educação Científica, a cultura e as artes na nossa atual conjuntura, marcado pela volta de um medievalismo religioso, um falso moralismo, com fortes e evidentes elementos fascistas. Precisamos de bons ventos.

Enfim, são vinte metas a serem alcançadas até 2024⁹⁷. Força!

A BNCC surge a partir de um seminário internacional denominado Liderando Reformas Educacionais, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) em 2013. Realizado na cidade de São Paulo na Fundação Victor Civita, promovido pela Universidade Yale (USA) e pela Fundação Lemann. Mesmo se intitulando um grupo não governamental, entre seus membros figuravam pessoas ligadas ao governo e ao MEC, contando com o apoio de grandes empresas e instituições financeiras. Foi esse grupo então que se empenhou na criação e na aprovação da BNCC. Conclui Santana (2019, p.139) “Em outras palavras, a BNCC é uma ideia de Educação ideologicamente neoliberal de autoria empresarial, com o objetivo de interferir na esfera pública e atender a seus interesses mercadológicos”.

⁹⁷ ARAGUAIA, M. Plano Nacional de Educação (PNE). Equipe Brasil Escola. Disponível em: www.educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.html. Acesso em 9 abril. 2020.

A BNCC era também um projeto previsto no segundo PNE aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, indicada na meta de nº 7, estratégia 7.1, como também já estava pontuada na LDBEN de 1996. (SANTANA, 2019).

O interesse empresarial por uma Educação alinhada aos princípios neoliberais é um fato, e na BNCC está bem visível, haja vista os grupos empresariais que a criaram. É estratégico e visa ao controle social, contudo as mesmas forças que atuam no público divergem no setor privado. Para as escolas públicas o olhar é assistencial, preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho; nas privadas, é reservado o conhecimento, o preparo para o vestibular e para o alcance dos cargos mais privilegiados. É uma relação perversa que só perpetua a desigualdade social no Brasil e, infelizmente, a maioria de nossos governantes não têm pretensão alguma em mudar efetivamente essa situação. Antes da sua aprovação, o MBNC pediu a “colaboração” do magistério brasileiro na elaboração da Base através de sugestões a serem enviadas através de um site, esta foi a primeira versão. A segunda, foi sendo construída através de seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime e reuniu mais de 9 mil sugestões de professores. A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em 6 de abril de 2017. Sobre esta questão:

Revela-se estranho e confirma-se a relação público/privado o site informar que o MBNC é um grupo não governamental e ao mesmo tempo ser o MEC a conduzir o processo de construção da BNCC de forma colaborativa. Além disso, a metodologia utilizada de consulta pública informada acima, acerca das versões da BNCC foi duramente criticada e colocada em dúvida, num documento elaborado pela diretoria da respeitável Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). (SANTANA, 2019, p. 141).

A BNCC retoma a concepção conceitual de competências, que já foi exaustivamente pesquisada e criticada, motivo de insucesso anterior no Brasil. Outro ponto de difícil entendimento são as habilidades, principalmente para os docentes. Relato um momento muito importante que eu e demais professores da rede municipal de ensino que trabalho passamos ano passado. Depois de aprovada a BNCC, a tarefa era esclarecer o novo documento para os professores. Para realizar tal tarefa, nos HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foram feitas algumas formações com o intuito de explicar a Base aos docentes, foram poucos os encontros com o foco na elucidação do documento,

lembro-me de três ou quatro. Após essa “formação”, foi pedido aos docentes que elaborassem seus planos de ensino de acordo com a BNCC. Foi uma loucura, muitos docentes não conseguiram realizar a tarefa. Inúmeras dúvidas chegavam à Secretaria de Educação, não conseguiram sanar, pois acho que nem os responsáveis na secretaria sabiam responder aos questionamentos feitos. Conclusão: desistiram no primeiro momento e pediram que continuassem entregando seus planos no modelo anterior. A maioria dos educadores tiveram dúvidas quanto às habilidades. Ouvi de alguns professores que não se interessavam em ler a Base e, com certeza, seria um documento do passado, como foram os PCN.

Na BNCC, o ensino artístico continuou na grande área Linguagens, o que causou insatisfação em muitos educadores de arte. Mesmo com várias linguagens implícitas como teatro, dança, música, artes visuais, artes integradas, literatura, mesmo assim não conseguimos encaixar a arte em uma área própria, onde tivesse o devido valor. O que parece ter acontecido foi um “tapa-buraco”, já que o ensino da arte é obrigatório e deve ser inserido em algum lugar, coloquemos em Linguagens que parece mais apropriado e, assim, resolvemos a questão e ponto final.

Quanto à concepção metodológica, ainda mantém como base a Proposta Triangular da Ana Mae, embora não cite explicitamente a autora ou sua proposta. Todavia, enquanto estrutura, embora apresente alguns termos novos, não apresenta grandes novidades. A BNCC propõe que as abordagens das linguagens artísticas sejam articuladas através de seis dimensões de forma indissociável e simultânea, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Nem precisa de uma leitura aprofundada das dimensões para perceber que a Abordagem Triangular da Ana Mae já explicava e resumia essas dimensões em apenas três.⁹⁸

Criação: refere-se ao fazer artístico, ao processo de criação dos educandos.

⁹⁸ Ana Mae prefere a nomenclatura Proposta ou Abordagem Triangular, não aprovando o termo Metodologia Triangular, por parecer algo engessado, um método.

Crítica: diz respeito às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões, acerca do espaço onde atuam, nas relações que estabelecem, pesquisando, analisando o universo da arte, através das diversas experiências artísticas vividas e conhecidas. A dimensão crítica envolve o entendimento filosófico, estéticos, culturais, políticos, sociais, econômicos e históricos que permeiam a Arte.

Estesia: essa dimensão articula a percepção e a sensibilidade como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. O corpo é o protagonista dessa relação, pois é ele que propicia emoções, percepções, intuição, sensibilidade e intelecto.

Expressão: refere-se ao ato de exteriorizar as criações subjetivas através de procedimentos artísticos, podendo ser no âmbito individual ou coletivo.

Fruição: refere-se ao deleite, prazer, estranhamento ou abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas ou culturais.

Reflexão: diz respeito a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como leitor ou criador no processo artístico.⁹⁹

Outro ponto conflituoso são as habilidades, com certeza é o “calcanhar de Aquiles” dos professores. Parecem muito generalizadas, embora existam habilidades específicas para cada linguagem artística. E quem vai conseguir memorizar cada uma? Dificilmente.

São inúmeros os acontecimentos que marcaram o ensino da arte no século XX, e a BNCC marca o documento normativo do início do século XXI para a Educação, ainda que sua importância seja mesmo para delimitar um tempo histórico, porém qualitativamente não representa avanços consideráveis para a melhora, nem transformação no ensino deste país. Essa eterna busca pela homogeneidade do ensino, num país pluricultural, já está bastante cansativa, e a Base não traz, de fato, estratégias que conversem com um ensino aprendizagem multicultural.

⁹⁹ Base Nacional Comum Curricular. Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em 12.abril.2020.

Minha pretensão foi de pontuar alguns momentos históricos importantes da Arte-Educação no Brasil. Há inúmeros aspectos também pertinentes que ficaram de lado, contudo a ideia deste capítulo era resumir e citar alguns. Recomendo a leitura das obras da autora Ana Mae Barbosa para quem deseja se aprofundar na história do ensino da Arte no Brasil, acredito ser uma leitura obrigatória para educadores em Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 15: Série Bastidores, 1997. Rosana Paulino.



Fonte: <https://www.ufrgs.br/Arteversa/rosana-paulino/>

Essa obra de Rosana Paulino representa para mim as sensações e o aprendizado que a presente pesquisa me trouxe. Eu não sou uma mulher negra, meus atravessamentos são outros, não o racial. Saio da superfície para analisar o problema de gênero e étnico-racial com mais acuidade, com responsabilidade. Recentemente, uma atriz branca e ex-bbb (Big Brother Brasil) foi criticada por representar no teatro 4 de setembro, em Teresina/ Piauí, o papel de Esperança Garcia, considerada primeira advogada negra do Brasil. O movimento negro local foi completamente contra a escolha da atriz e, para se defender, ela falou: “sou de todas as cores”¹⁰⁰. Conheço pessoas que se intitulam brancas, negras, pardas, amarelas, mas coloridas nunca vi. Ironias à parte, trata-se de um processo de embranquecimento da personagem retratada, como também falta de representatividade, pois muitas atrizes negras poderiam fazer o papel. Essa

¹⁰⁰ EXTRA. Ex-BBB Gyselle Soares é alvo de críticas por papel de primeira advogada negra do Brasil. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/ex-bbb-gyselle-soares-alvo-de-criticas-por-papel-de-primeira-advogada-negra-do-brasil-25234536.html> . Acesso em 16.out.2021.

ausência de pessoas negras na política, nas Artes, no audiovisual, na economia, no legislativo, jurídico, nos cargos de gestão e outros meios só demonstra que o racismo no Brasil é estrutural e escamoteado sob a farsa da democracia racial.

Djamila Ribeiro, na sua obra “Pequeno Manual Antirracista” nos convida para além de lutar contra o racismo, é preciso se reconhecer racista. Se o racismo é estrutural, ele está intrínseco nas nossas ações e relações cotidianas, somos o fruto da segregação racial brasileira. Novamente cito a imagem da mulher negra com a boca amarrada, ou seja, a mulher negra silenciada, sem direito a enunciação e a existência, como tantos outros homens e crianças negras. Sem presença, sem visibilidade, sem o poder de fala. Qual o primeiro passo para ser antirracista?

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.¹⁰¹

Entender que as pessoas negras não eram escravas e, sim, escravizadas, porque não era um processo natural e sim forçado, imposto. Após o período escravocrata as populações negras viram-se sem o direito à terra, à Educação e ao trabalho formal; e essa negação de direitos teve consequências que se espelham até hoje.

Eu sempre gosto de dar exemplos pessoais para retratar situações que presencio sobre este mal chamado racismo. Certa vez, no Brás, na Zona Leste da capital paulista, eu (branca), minha filha, o pai dela e uma prima, (eles negros), entramos na loja; aliás, eu não curto lugares com muitas pessoas e preferi ficar do lado de fora. Fiquei prestando atenção nos três dentro da loja. O segurança que estava à frente do estabelecimento, prontamente entrou e ficou vigiando; minha filha e a prima sequer foram atendidas pelas funcionárias. Resolvi entrar na loja e duas funcionárias vieram prontamente me atender e foram muito simpáticas, no balcão de atendimento reclamei da demora em atendê-los, pediram desculpas e foram buscar as mercadorias solicitadas.

¹⁰¹ RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 9.

Detalhe: não foi em nenhum shopping de elite, foi no Brás mesmo, bairro popular de compras. O preconceito tem cor no Brasil, que é utilizada para segregar e oprimir. Essa violência é diária, se para mim é absurdo e cansativo, imagina para as pessoas negras. “A prática antirracista é urgente”. (RIBEIRO, 2019, p.13).

Urge uma Educação antirracista, descolonizadora e não sexista. Não é somente sobre garantir a inclusão e a participação de pessoas negras nas escolas e universidades, mas uma mudança teórica, metodológica, didática, histórica, filosófica e social da Educação. É trazer esses povos à existência, é falar sobre eles, suas histórias, seu legado e, principalmente, denunciar e lutar pela erradicação do racismo. É persistir e resistir por uma nação democrática racial.

Se defendemos que a Educação é a arma mais poderosa contra as desigualdades, que esta seja reformulada, crítica, descolonizadora, livre de todos os preconceitos que nos limitam e segregam. Pode parecer, e até é, utópico, mas é a utopia que nos faz resistir e avançar, não a ingênua que fica só no desejo de mudar, mas na utopia-ação que nos impulsiona para a mudança, para transpor barreiras e lutar pela garantia de direitos.

Mostre livros com personagens negros aos seus filhos e filhas, compre bonecos e bonecas de pele negra, garanta que, na escola em que trabalha ou em que seus filhos estudam, aplique-se a Lei n. 10.639/03, reflita sobre o papel de personagens negros e negras em filmes, séries, novelas e peças de teatro. Não ache engraçado e corrija quem fala piadas e expressões racistas. Denuncie a violência de gênero, e práticas racistas principalmente contra as mulheres negras que são as principais vítimas. Apoiem as políticas de Educação afirmativas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, em vez de ficar criticando. Eduque as crianças para serem antirracistas e, quem sabe, teremos no futuro uma nação verdadeiramente democrática racialmente.

Uma pedagogia decolonial e intercultural pressupõe

(...) a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

No entanto, entendemos que, apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.37).

Desconstruir as bases da sociedade racista brasileira requer grande esforço e nem todos estão interessados em rever ou abrir mão de privilégios. Para boa parte dos privilegiados brasileiros é muito mais cômodo deixar a boca fechada, negar a fala e a existência dos povos oprimidos, como mulheres negras e homens negros. Exclusão, violência e desigualdades atingem mais essas populações, na maioria à margem, nas periferias violentas do Brasil, onde vivemos com escassez de muitos recursos, inclusive em relação à segurança. A descolonização, para acontecer de fato, precisa de engajamento de muitos, de mudanças de pensamento. Exigir mais políticas públicas afirmativas, inclusão do debate de gênero e raça no currículo, de forma não superficial ou generalizada, não deixando o assunto somente nas aulas de História ou Arte, investir na formação docente, para que estes se sintam encorajados e preparados para debater tais temas em sala de aula.

Unir a comunidade escolar na desconstrução de estereótipos, preconceitos, como também auxiliar na Educação antirracista e feminista com pais, comunidade e demais funcionários do recinto escolar, como fez a professora G. Ter extrema responsabilidade ao votar, escolhendo candidatos com uma proposta progressista, decolonial, antirracista e sem preconceito de gênero.

Entre 2004 e 2005 participei de uma atividade curricular em campo, disciplina optativa da graduação, junto a mais três docentes, um com formação em dança, outra graduada em Pedagogia e a última com formação em Secretariado Executivo. O trabalho era colaborativo e todos tinham que oferecer de alguma forma sua contribuição vinda da área de formação. Unidos, fizemos uma peça de teatro com uma coreografia no final do espetáculo. Levamos os jovens para apresentar o resultado do trabalho desenvolvido em um teatro. A

comunidade era extremamente violenta e muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com envolvimento em drogas e prostituição, e o que facilitou o nosso trabalho foi justamente utilizar a arte como ferramenta metodológica, por isso entendo perfeitamente quando todos os entrevistados relataram usar as linguagens da arte por estas facilitarem o desenvolvimento dos temas ligados a gênero e raça, promovendo mais participação e envolvimento dos discentes envolvidos. Devemos refletir também que os estudos étnico-raciais e de gênero não têm classificação etária, cabendo aos educadores ensinar esses assuntos para nossas crianças e jovens, do Ensino Infantil ao médio e, também, no Ensino Superior. Chega da segregação entre meninos e meninas, de cor, brinquedos, brincadeiras, vestimentas, esportes e Educação específica para meninos e meninas. “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”¹⁰², ou seja, que eduquemos essas crianças e jovens para a autonomia e reconstrução de um mundo não desigual, racista, machista, patriarcal e sexista. Sei que a Educação não transforma o mundo, mas transforma as mentalidades das pessoas, e estas podem lutar e fazer as mudanças estruturais necessárias, que podem desconfigurar este sistema- mundo ocidental, capitalista e neoliberal. Esperemos.

Nesta pesquisa quis evidenciar que os temas ligados a gênero e étnico-raciais podem e devem ser trabalhados em sala de aula por qualquer docente, como também é de grande relevância a formação docente sobre esses temas, o que a maioria dos entrevistados fizeram. Sem qualificação teórica, o discurso é raso e equivocado, aquele com que devemos respeitar as diferenças, as minorias. A resposta é transpor essas visões e propor um currículo: pós-colonial, descolonizado, feminista, antirracista, não sexista, laico, pós-moderno, multicultural e intercultural, crítico.

¹⁰² ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: Um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 26.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação**. Guia prático para escolas e educadoras/es. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf> . Acesso em 02.jan.2022.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Sejamos Todos Feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Para educar crianças feministas: Um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANDRADE, F. R; VARES, S. F de. “O princípio de correspondência em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII n.14. (jul./dez. 2010). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3758>. Acesso em 21.set.2020.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 28-54, 1989.

ARAÚJO, C.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. “Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP** - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014. Disponível em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534. Acesso em 24.set.2020.

BALLESTRIN. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p.89-117. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/06/ballestrin-luciana-amc3a9rica-latina-e-o-giro-decolonial.pdf> . Acesso em: 12.mar.2021.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007, p. 40.

_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BITTAR, Paula. "Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre História Indígena e Afro-brasileira". **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira/>. Acesso em 23.set.2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução a análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação - Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998. 116 p.

Brasil: 500 anos de povoamento. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p.222. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/grupos-indigenas-extintos.html>. Acesso em 25 de jul. 2021.

_____. 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. **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 10.jan.2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23.set.2021.

_____. Lei nº 11.645, de 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". **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 23.set.2021.

_____. GT GÊNERO/ COORDIGUALDADE. **O ABC da violência contra a mulher no trabalho**. Ministério Público do Trabalho. Brasília: 2019. Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wpcontent/uploads/2019/01/cartilha_violenciagenero-11.pdf . Acesso em 27.set.2021.

BRECHT, Bertolt. **Nada é impossível de mudar**. Pensador. Disponível em https://www.pensador.com/poema_bertolt_brecht/ Acesso em: 01 Jun. 2021.

CALEGARI, L. **A desigualdade de gênero no Brasil em um gráfico**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/>. Acesso em: 20.set 2021.

CARNEIRO. S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORAZZA, S.M. “Diferença pura de um pós-curriculum”. In: **Curriculum**: debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Neto e Elisabeth Macedo. Cortez editora. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

COSTA, M.V. “Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do curriculum”. In: **Curriculum**: debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Neto e Elisabeth Macedo. Cortez. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EXTRA. “Ex-BBB Gyselle Soares é alvo de críticas por papel de primeira advogada negra do Brasil”. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/ex-bbb-gyselle-soares-alvo-de-criticas-por-papel-de-primeira-advogada-negra-do-brasil-25234536.html> . Acesso em 16.out.2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FERRAZ, M.H.C de T.; FUSARI, M.F de R. **Metodologia do Ensino de Arte. Fundamentos e Proposições**. 2.ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GÊNERO E NÚMERO. **Mapa da violência de gênero**: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. Disponível em: <https://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>. Acesso em 20.set.2021.

GIROUX, H.A. “A crise da escola é a crise da democracia”. Entrevista concedida ao **Jornal El País**, em 14-05-2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html . Acesso em: 12.out.2020.

GOMES, I.; MARLI, M. “IBGE mostra as cores da desigualdade”. **Revista Retratos**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> . Acesso em 7.set. 2021.

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. Revista Ciências Sociais Hoje, **Anpocs**, 1984. Disponível em: <https://goo.g1/VFdjdq>.

GROSFOGUEL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e coonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p.115-47.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. “Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho”. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/agencia-brasil/2021/03/04/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho.htm> . Acesso em 20.set.2021.

_____. “Menos de um quarto dos deputados federais eleitos são pretos ou pardos”. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25998-menos-de-um-quarto-dos-deputados-federais-eleitos-sao-pretos-ou-pardos> . Acesso em 29.ago.2021.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2019.

LEAL, H. **Feminismo Negro**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 6, n. 3, 2020, p. 16-23. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro/> . Acesso em 10 set. 2021.

LOPES, C. de S; MACEDO, L. A de M; FERREIRA, M. da L. A. **Mobilidade social e sua relação com o acesso à Educação no Brasil**. IV Congresso em Desenvolvimento Social. GT.nº 5 Desenvolvimento, mobilidade social e Educação. Montes Claros, MG, 2014, p. 3. Disponível em: http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT05/09_GT_05.pdf . Acesso em: 20 de mar. 2021.

LOPES, A.C; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

LUCINDA. Elisa. **Mulata Exportação**. Portal Geledés. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/> . Acesso em: 27.set.2021.

MARTINS, J. R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **revista-red de estudos sociais**, p.95-108. Disponível em: iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundouma-teoria-ainda-atual/. Acesso em: 30.set.2021.

MELO, A.S. de. **Contribuições feministas para o pensamento decolonial: reflexões acerca das filosofias de Enrique Dussel e Aníbal Quijano**. R. ÎANDÉ – Ciências e Humanidades. Universidade Federal do ABC. São Bernardo do Campo, v.2, n.3, p. 6- 19, jul/2019.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 21.

MUNANGA, K. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, USP, 2003.

_____. “Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil.” Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 13.ago.2021.

_____. “Teoria social e relações sociais no Brasil contemporâneo”. **Cadernos Penesb**, Niterói, n.12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em 25 jul. 2021.

NERI, Marcelo. (coord). **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2008. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/M3/>.

NICHOLSON, L. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 8, n. 2, 2000.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. “Março Mulher: desigualdade no nível de escolaridade entre mulheres brancas e negras”. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=910> . Acesso em: 20.set.2021.

OLIVEIRA, L. F de; CANDAU, V. M.F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr.2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. 13.ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Currículo Escolar**. Implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos. Curitiba: CRV, 2020.

PIERONI, Geraldo. **Vadios, heréticos e bruxas: os degredados portugueses no Brasil Colônia**. Dissertação - Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009, 333f.

PINTO, C. R. J. “Feminismo, história e poder”. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, junho.2010.

PORFÍRIO, Francisco. “Cultura brasileira: da diversidade à desigualdade”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira-diversidade-desigualdade.htm>. Acesso em: 21.set.2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n.2, p. 342-386, 2000.

_____. Dossiê América Latina. “Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina”. **Revista Estudos Avançados USP**. 2005, p. 12.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Orgs. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

QUINTERO, P; FIGUEIRA, P; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: Masp Afterall, 2019, p.5. Disponível em:

<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 15.ago.2020.

REZENDE, M. de O. "Mobilidade social". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mobilidade-social.htm>. Acesso em: 25.mar.2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Feminismos plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

_____. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2012, p. 336.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e professores de Arte e o currículo de São Paulo**. Tese- Doutorado. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. São Paulo, 2016, 258p.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de Artes na Educação básica brasileira durante o século XX**: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à Educação escolar. Tese- Doutorado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019, 174f.

SARFATI, G. **Teorias das relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SCHAEFER, R. T. **Fundamentos de Sociologia**. 6.ed. Tradução: Maria Teresa Almeida Machado da Silva. AMGH Editora: Porto Alegre, 2016, p. 154, grifo do autor.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013, p.108.

SIGNIFICADO de Ciências Sociais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ciencias-sociais/>. Acesso em 12.out.2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Elza. "A carne". Música. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Seu Jorge, Ulisses Capelleti, Marcelo Fontes.

SOUZA, R. B. "Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu". **Revista Ars Historica**, ISSN 2178-244X, nº 7, Jan/Jun, 2014, p. 139-151. Disponível em: <https://www.historia.ufrj.br/~ars/>. Acesso em: 25.set.2021.

SUASSUNA, Ariano. O auto da Compadecida. Filme. Diretor Guel Arraes. Autor Ariano Suassuna. Globo Filmes, 2000. Disponível em: <https://youtu.be/-XhDIQWEckI>. Acesso em: 2.mar.2021.

VENTRELLA, Roseli Cassar. **O ensino de Arte no ciclo I: novos caminhos.** Dissertação – Mestrado: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Arte. São Paulo. 2005. 159p.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE PERGUNTAS

1. Nome.
2. Idade.
3. Cidade onde reside?
4. Formação Acadêmica/ Pós- graduação.
5. Quais anos do ensino fundamental ou médio leciona?
6. Como você articula na sua prática em sala de aula os assuntos referentes a questões de gênero e étnico-raciais?
7. Como é a resposta dos alunos quando estes temas são discutidos e trabalhados nas aulas?
8. Costuma ler livros sobre as questões de gênero e étnico-raciais?
9. Você acha importante para sua prática docente trabalhar com estes temas?
10. Costuma receber apoio dos demais docentes e gestores da sua unidade escolar quando trabalha os temas relacionados a gênero, raça e etnia?
11. Como está sendo a reação dos pais ou responsáveis pelas crianças/ jovens?

APÊNDICE B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica. Um olhar da prática docente”.

Pesquisadora responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.

Instituto de Arte, Unesp- Universidade Estadual Paulista. “Júlio de Mesquita Filho”.

Justificativa: O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para os estudos curriculares pós-críticos, numa perspectiva decolonial nas questões de gênero e étnico-raciais, evidenciando a importância e necessidade da inclusão destes temas em sala de aula na Educação Básica, valorizando dessa maneira a docência na abordagem destes assuntos.

Objetivo central: demonstrar a importância e a necessidade de aplicabilidade dos estudos curriculares pós-críticos, com enfoque na perspectiva decolonial na Educação Básica. Outros objetivos são: apresentar a relevância da prática docente no desenvolvimento dos temas relacionados a gênero, raça e etnia, utilizando a Arte como ferramenta fundamental para abordar essas questões nas aulas.

Procedimentos: A pesquisa está estruturada em quatro eixos procedimentais. Pesquisa e análise bibliográfica, estudo de campo, sistematização parcial dos dados obtidos para a qualificação, sistematização total e finalização da pesquisa para a defesa do mestrado. Caso você concorde em participar, será realizada as seguintes atividades: entrevista semiestruturada através de um aplicativo virtual de reuniões, a ser realizada de forma remota em virtude do distanciamento social e outros protocolos de segurança estabelecidos em decorrência da pandemia de SARS-COV-2 (COVID 19). A entrevista poderá ser de forma individual ou em dupla (participação de no máximo dois docentes entrevistados).

Riscos ao participante: Os indivíduos que participarão da entrevista estão sujeitos a mínimos riscos psicológicos em decorrência da sua participação, tais como: interferência ou pequena mudança na rotina dos sujeitos, algum tipo de embaraço ao interagir com a pesquisadora, medo de repercussões eventuais ao conversar sobre sua prática docente. Considerar riscos relacionados a divulgação de imagens ou filmagens. Tomar o tempo do participante ao responder a entrevista. Para que estes riscos sejam evitados ou amenizados serão utilizadas medidas de prevenção, tais como: mostrar a transcrição da entrevista para que o entrevistado tenha a liberdade de opinar, inclusive excluindo algum ponto que não julga pertinente ou lhe causou algum incômodo. O pesquisador se compromete a estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos indivíduos participantes. Garantir a divulgação pública dos resultados. Além destas medidas de minimização dos riscos, também será praticado o direito básico em relação a adoção de nomes fictícios para os entrevistados, como forma de assegurar **sua privacidade e o total anonimato**. Caso seja percebido qualquer risco ao participante, seja ele previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será comunicado o fato ao Sistema CEP/CONEP, e avaliado em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Benefícios ao participante: A inclusão dos educadores na pesquisa pode estimular algum sentimento de pertencimento e reconhecimento da sua condição social enquanto sujeito fundamental e articulador dos temas referentes a gênero e étnico-raciais na Educação Básica. O participante terá acesso a todo material registrado no que diz respeito a sua participação na pesquisa, bem como os resultados finais desta, podendo beneficiar-se com eles no sentido de seu uso pessoal e comunitário futuro. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos: análise e redação da dissertação de mestrado da pesquisadora. Os sujeitos terão acesso a todos os dados coletados, com direito à esclarecimentos.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), ____ de ____ de 20__.

Assinatura do participante
Nome do participante
RG: _____

Assinatura do Pesquisador
RG: _____

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - IA/UNESP.

Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia. Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.

Contato: (11) 941399454.

E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.

Contato: (14) 31034825.

E-mail: sta.faac@unesp.br

Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.033-360.

Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.

APÊNDICE C- TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DOCENTE A

* Transcrições das entrevistas realizadas com a utilização de arquivos de vídeo/áudio, gravados para uso exclusivo desta pesquisa com a autorização do entrevistado(a).

ENTREVISTADORA: Jussileide

ENTREVISTADO: Professor A

Jussileide: “Professor A, boa tarde. Sou aluna da pós-graduação no Instituto de Artes da UNESP- Universidade Estadual Paulista. O tema provisório da pesquisa é: “As Teorias Curriculares Pós-Críticas e suas Contribuições para o Pensamento Decolonial na Educação Básica”. O objetivo é fazer entrevistas com professores para verificar como essas teorias, dentro da perspectiva étnico-racial e de gênero, são aplicadas em sala de aula. Eu vou fazer algumas perguntas, mas vai ser mais um bate papo. Depois enviarei para seu e-mail o Termo de Consentimento, para você assinar, permitindo a divulgação da sua entrevista na pesquisa, respeitando seu anonimato, como também a transcrição da entrevista, na qual você poderá fazer os ajustes que julgar necessário.

Professor A: “ok”

Jussileide: Podemos começar?”

Professor A: “Ok. Podemos.”

Jussileide: “Nome?”

Professor A: Professor A.

Jussileide: “Qual a sua idade?”

Professor A: “31”

Jussileide: “Cidade onde reside?”

Professor A: “Jundiaí”

Jussileide: “Você também trabalha na mesma cidade?”

Professor A: “Sim, trabalho.”

Jussileide: “Qual a sua formação acadêmica?”

Professor A: “Sou formado em Pedagogia, Licenciatura Plena. Tenho especialização em Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar”.

Jussileide: “Em quais anos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio você leciona?”

Professor A: “Eu trabalho hoje com o 4º ano, mas eu tenho experiência com 4º e 5º anos.”

Jussileide: “E como você articula, na sua prática em sala de aula, os assuntos referentes a questões de gênero, étnico-raciais, das sexualidades, entre outros assuntos que fazem parte das teorias decoloniais?”

Professor A: “Quando eu vou trabalhar essas questões étnicas, eu me apego muito à formação do povo brasileiro. Se a gente lembrar os PCN (de 1994 se não me engano), que foi a primeira resolução, a gente vê que tem um bloco que são os temas transversais. Então, dentro desses temas, está a formação do povo brasileiro cujos constituintes são os indígenas, e a gente faz uma contextualização da junção dos povos europeus, mais precisamente as questões afrodescendentes, os africanos, os afrodescendentes miscigenados aqui no Brasil. Dentro desse bloco de temas educativos transversais, eu trabalho também gênero e sexualidade. Como no 4º e 5º anos, eles têm 9 a 10 anos de idade, então normalmente eu não aprofundo muito alguns conceitos. Mas hoje com as tribos identitárias um pouco mais delimitadas, eu acho super interessante, as pessoas LGBTQIA+ por exemplo. Então, eu trabalho com eles as dissidências de gênero, as possibilidades sexuais. O próprio livro didático de Ciências – inclusive é meu tema de pesquisa de mestrado – eu questiono exatamente além do nascer, crescer, reproduzir e morrer. Esse reproduzir no aspecto sexual heteronormativo, e eu digo que - além do nascer, crescer, desenvolver-se e reproduzir, tem o viver. E, dentro do viver, temos possibilidades de demonstrar amor entre as pessoas que podem ser do mesmo sexo, ou de sexos diferentes. Há pessoas que se identificam, por exemplo, como não binárias, não estão dentro dos padrões de masculino e feminino. Há as pessoas que gostam, tanto de meninos como de meninas, e eu tenho conseguido colher frutos positivos disso.”

Jussileide: “Como é a resposta dos alunos, quando esses temas são discutidos e trabalhados nas aulas?”

Professor A: “Essa geração que está vindo agora, mais precisamente de 2019 e 2020, graças a Deus, com a ascensão de artistas como Pablo Vittar, Glória Groove e outros, as crianças têm afinidade com essa questão artística. Então, alguns estão achando super tranquilo, embora para uma boa parte, quando eu toco nesses assuntos, ainda causa certo estranhamento; e a gente sabe que esse estranhamento é fruto de um processo de construção discriminatória das famílias. O que me assusta, muitas vezes, Jussileide, é o discurso muito fundamentado nas questões religiosas, por exemplo: “Deus fez o homem e a mulher”, a crença em qualquer religião é muito natural. Agora o que é preocupante é o estabelecimento disso como referência social. Então, eu preciso entender que a minha crença não designa o jeito de viver de quaisquer pessoas. E algumas dessas crianças têm alguns desses estigmas muito presos. Eu consigo diluir um pouco, mas o problema é quando eles levam essa informação para casa, questionam a família, e eles voltam na verdade como uma represália. Aquela vontade de “poxa, o que você está falando professor tem sentido, é

interessante perceber que as pessoas podem ser felizes, mas a minha mãe e meu pai não querem que eu vá para o inferno, porque isso é coisa do diabo, porque é pecado, porque é feio” e a gente acaba tendo que patinar um pouco, mas eu não deixo de falar de jeito nenhum.”

Jussileide: “Como você trabalha esses temas? Você faz um projeto? Usa as linguagens da Arte para auxiliá-lo?”

Professor A: “Eu recorro muito às Artes. Eu sou muito suspeito, porque para mim as Artes são uma ferramenta com que eu consigo dialogar com todos os povos, classes, faixa etária... de uma maneira muito leve. Eu sempre faço um projeto institucional nas escolas em que eu trabalho, e esse projeto aborda as diferenças. Quando eu falo de diferenças, eu trabalho pedagogicamente alguns eixos já citados, e dentro desse projeto eu começo a falar e trazer outras vertentes que os livros didáticos, inclusive no próprio currículo, não trazem. Em contrapartida, eu não me prendo aos projetos; no meu dia a dia, na minha sala de aula, eu sempre estou falando, exemplifico com algo bem simples: os livros didáticos falam muito: “Pergunte à professora, consulte a professora”; e eu, como professor do gênero masculino, eu digo sempre “a professora ou o professor também. O melhor seria colocar mestre?”. E vou quebrando, na verdade, esses paradigmas aos poucos, através da minha prática diária. Eu coloco muita música, e algumas músicas, por exemplo, interpretadas por artistas brasileiras, posicionam-se às vezes como homem, na letra masculina, porque foi escrita por um homem, ou homem cantando posicionado como mulher, e eu trabalho com eles essa possibilidade. Então, eu sempre faço com que esses recursos estejam ligados diretamente com a minha fala. Eu não tenho projeto específico, porque eu tenho um tema, um objetivo específico – além do geral – e, no foco, no meu dia a dia, nos mínimos detalhes, vou desconstruindo. Eu digo que é uma “construção desconstruída” porque, ao mesmo tempo em que eu vou desconstruindo e limpando esses conceitos, ressignifico e construo olhares e saberes.”

Jussileide: “E esse projeto que você faz é anual, semestral?”

Professor A: “Anual, normalmente é anual. As escolas sempre “enxugam” para um semestre inteiro, devido ao projeto institucional. A escola geralmente tem um projeto da instituição e um projeto do professor; então, pela questão cronológica dos 200 dias, acaba sendo semestre. Por mim seria anual. Tem um projeto de que eu gosto muito, que eu desenvolvi há alguns anos na rede Sesi na Bahia, (porque eu sou de lá), chamado “Tenho orgulho de ser/ter...”, com reticências no final; então, completa-se com o que desejar: orgulho de ser preto ou preta; de ter o cabelo crespo ou liso; de ser homossexual, lésbica, não binária, transgênica, indígena. É um projeto que visa à formação do povo brasileiro, de entender as nossas diferenças, de nos amar independentemente desses paradigmas tão preconceituosos, dicotômicos que a gente tem.”

Jussileide: “Você costuma ler livros sobre esses assuntos?”

Professor A: “Costumo. Livros, artigos, notícias, filmes, gosto muito. Judith Butler, Michel Foucault, ... eles não ditam o que eu tenho de fazer; eles são os nossos contribuintes, eles participam muito no meu processo de fundamentação para determinado público. Também para uma linguagem mais prática, voltada para minha realidade profissional, recorro a alguns autores e algumas personalidades brasileiras atuais, como a Glória Groove que tem um conhecimento maravilhoso e incrível para falar, Erica Malunguinho - mulher trans, preta, do candomblé, tudo o que a sociedade recrimina e que hoje está inserida no meio da política, fico muito feliz por isso. E outras artistas, e outras pessoas, como Djamila Ribeiro que também trabalha as questões étnicas e as questões de gênero no seu trabalho. Eu sempre estou amparado nessas personalidades mais recentes, porque a linguagem temporal delas me faz entender um pouco da linguagem atemporal de Butler, por exemplo, e o próprio Michel Foucault. Assim, eu consigo me amparar muito nesses novos autores e nas personalidades que estão se mostrando.”

Jussileide: “Tem quanto tempo aqui em São Paulo?”

Professor A: “Vou fazer 2 anos.”

Jussileide: “E você, é professor da rede de Jundiaí?”

Professor A: “Da rede particular. Eu estou começando a trabalhar este ano, cheguei ano passado e procurei, mas eu já cheguei praticamente em março. Fiz duas disciplinas na Unicamp, como aluno especial, para seleção do mestrado, mas também não fui aprovado, porque estava muito verde. Este ano consegui uma escola que leva o nome de Paulo Freire inclusive, uma escola que é baseada no currículo progressista. Primeira vez que eu estou trabalhando numa escola que literalmente dá liberdade de o professor ser quem ele é.”

Jussileide: “Que bom.”

Professor A: “Chega a ser estranho.”

Jussileide: “Não é muito comum.”

Professor A: “Não.”

Jussileide: “Para você, é importante para sua prática docente trabalhar esses assuntos?”

Professor A: “É super importante e é necessário. Devemos, podemos e precisamos trabalhar a junção de gênero e diversidade sexual na escola. Talvez você pergunte: “Por que você está falando isso?”. Como algumas mães me perguntam. Porque de novo, nós somos seres sociais e de construção; então, quanto mais cedo eu tenho no meu ciclo de família, de escola, a construção diferente de mim, o diferente da minha casa, do que me ensinam que é normal, e que esse “normal” não deve estar restrito a questões heterossexuais, de cor de pele (principalmente a branca), classista. Quanto mais cedo um indivíduo tiver esse pensamento, a gente tem a possibilidade de construir uma sociedade menos homofóbica, menos misógina, menos machista, ainda mais esse

machismo extremamente agressivo e tóxico. A gente consegue fazer com que as pessoas se desenvolvam e cresçam, olhando para aquilo que é diferente, de uma maneira muito mais natural. Evitando represálias, discursos de ódio, de separação - porque é isso que a gente tem. Eu acredito que você também e muita gente..., eu sou homossexual e eu sou fruto, por exemplo, de uma construção completamente preconceituosa, homofóbica, racista. Hoje, para eu desconstruir muitos dos meus dogmas – dos meus não! – dos dogmas que me colocaram, inclusive religiosos, demorou muito. Demorou, e isso teve impactos - ouso dizer - que existem algumas amarras até sexuais. Não que eu não seja uma pessoa bem resolvida, mas – na minha vida diária – ainda tenho bloqueios, e esses bloqueios têm marcas muito mentais e psicológicas em mim. Fruto de um ensinamento completamente equivocado. Então, a gente precisa e deve trabalhar isso nas escolas, não para ensinar, designar ou orientar quem vai ser o quê. É preciso que as crianças entendam de uma vez por todas que o diferente é normal, que o menino que brinca com a menina de boneca é normal, a menina que brinca de bola também é beleza! Eu não preciso separar ninguém por classe, que a gente está aqui na verdade para justamente viver com as diferenças. E a gente começa a trazer isso na escola.”

Jussileide: “Você costuma receber apoio dos demais docentes e gestores da unidade escolar, quando esses temas são estudados?”

Professor A: “Agora sim, nesta escola em que eu estou. Porque até a última escola, não. Até 2018, não, nunca recebi. Recebia apoio de alguns professores, alguns colegas, poucos, digamos que de 20 professores, de 3 professores eu tinha apoio total. Apoio total, total, porque alguns dizem que apoiam, mas no fundo dizem assim: “mas cuidado com o que você vai falar, tenha muito cuidado, não vá muito fundo”. E por que eu não vou muito fundo? Então, você vê que as pessoas, conscientemente, elas querem até apoiar, mas o inconsciente tem aquelas amarras que dizem: “Calma, fala para ele falar pouco, para ele não se expor muito”. Porque ainda tem esse contexto de que um professor homossexual vai orientar as crianças, meninos e meninas, a serem homossexuais, lésbicas ou bissexuais, ou trans. Tem isso, “você não pode falar muito.”

Jussileide: “E as escolas em que você lecionou em Salvador eram públicas ou particulares?”

Professor A: “Sempre particular. Trabalhei em Camaçari, eu sou de Camaçari na verdade. Sempre estive em Salvador a passeio, a trabalho e para estudar. Morei os últimos dois anos sozinho em Salvador. Trabalhei em Candeias, em Pojuca, Dias D’Ávila, Lauro de Freitas, nessas escolas eu não tive apoio nenhum para fazer meu trabalho. Foi brigando mesmo, me impondo, brigando que isso era para ser discutido. O que fica assim: “ele quer discutir porque ele é gay”. Não estou falando por mim, eu estou falando pelo bem dessa geração futura, para que eles também não passem pelo que eu passei lá nas séries iniciais”.

Jussileide: “E como está sendo a reação de pais, mães ou responsáveis das crianças e jovens?”

Professor A: “Agora, eu estou tendo uma aceitação até extremamente muito boa, só duas mães – uma bem religiosa e a outra, acho que ela tem alguma questão mal resolvida com ela – teve um aluno inclusive com quem eu fui falar sobre as questões étnicas e toquei também nas questões religiosas, na herança africana de matriz e tal. E ela proibiu o menino de assistir aula de religião, porque eu não dou aula de religião, mas de uma outra professora com quem faço trabalhos juntos. E ela – como é um direito pela base, aula de religião não é obrigatória – ela não quer que o menino assista. Ainda assim as minhas aulas ele ouve do mesmo jeito; então, toda vez que eu boto, agora em ambiente virtual, alguma canção, alguma música..., outro dia eu trabalhei Matheus Aleluia, eu botei a música também de Daniela Mercury, um clipe de Pérola Negra que tinha os orixás, e eu senti que ele saiu da sala. Não ele, a mãe fica do lado, e a mãe o tirou da sala. E uma outra que acha, ela não reclama, mas ela diz que é para ir com calma. Essa expressão “vá com calma”, eu já sei o que a pessoa quer dizer. É o mesmo que dizer “não fale”; fora isso eu estou tendo uma boa aceitação graças ao Universo.”

Jussileide: “Nessa escola?”

Professor A: “Nesta escola, porque nas outras eu nunca fui bem aceito por isso.”

Jussileide: “Então, nesta escola você tem uma boa aceitação de todos os outros docentes, gestores, pais, responsáveis...”

Professor A: “Isso, estou tendo.”

Jussileide: “Você quer acrescentar mais alguma coisa?”

Professor A: “Não, eu queria dar parabéns pela sua pesquisa e queria dizer que eu fico feliz de ver que esse tema está sendo bem discutido. Esse tema está tendo cada vez mais pessoas interessadas em discutir, tentando trazer para sala de aula. Mesmo assim, mais do que trazer para a sala, trazer também para os documentos institucionais, para o currículo, o projeto político pedagógico, porque quando não coloca – o meu grande problema sempre foi esse – eu estava falando de coisas que não estavam no currículo, que não estava no projeto político pedagógico, e eu estava desamparado legal e institucionalmente. Assim, a minha briga hoje é para que isso esteja no currículo, para que os pais por exemplo, quando reclamem com algum professor, dizendo: “eu não quero que fale”, possa ter a resposta: “bom, nesta escola, um dos valores educacionais é abordar esses temas, porque a partir disso eu desenvolvo habilidades maravilhosas. Agora você tem o direito de ficar ou não.” Então, a minha briga hoje é para que o currículo seja modificado, e o projeto político pedagógico também, que eu já briguei muito por isso, até ameaça de demissão eu já sofri. Porque eu estava falando de algo de que estão fugindo, como esse discurso da família..., na época a coordenadora também não tinha base nenhuma. Eu estava fugindo do que era para ser dado, que eu era para dar Português, História, Matemática, Geografia e Ciências. Porém, tudo o que eu trabalhava estava dentro dessas disciplinas. Eu trabalhava estatística por exemplo de natalidade de pretos e pretas no Brasil com Matemática? Eu trabalhava questões de História

e Geografia de povoamento, de crenças políticas e relações de poder sobre as pessoas mais pretas, sobretudo a comunidade LGBT, mas dentro de Geografia. Isso é Geografia política. Eu trabalhava Língua Portuguesa utilizando esses Artefatos para falar de questões étnicas, da influência afro-brasileira e indígena no Brasil, eu não estava falando algo desconexo. O questionamento dessas pessoas era porque eu estava falando desse tema, porém o rico projeto político pedagógico não tinha isso dentro de seus parâmetros. E, se a gente não mudar isso, vai continuar “dando murro em ponta de faca”. Vai melhorar 100%? Não, mas já é um aparato, é uma forma de fazer, eu estou fazendo, é um direito meu como professor. Aliás, dever do professor e direito da criança. A Base Nacional Comum Curricular diz “Educação Global - está intrínseco isso. É falar das diferenças. Não falo de feminismo, porque eu sou mais a favor das mulheres; eu estou falando de um tema que está na proposta pedagógica da escola e que está amarrado com outras áreas. Então, parabéns pela sua pesquisa e que a gente consiga cada vez mais implementar isso de forma institucional, porque a gente está precisando diminuir as taxas de homofobia, de agressão, morte, violência doméstica contra mulher; porque quando menino é chamado de veado, boiola, bicha, no fundo, o homem está dizendo que ele está tendo uma imagem feminina. E isso quer dizer que a imagem feminina é para ser depreciada, a menosprezada, inferior, não merece respeito e merece ser motivo de chacota”.

Jussileide: “Minha pesquisa é exatamente isso. Esse movimento já acontece em algumas universidades públicas. Em algumas universidades de forma mais tímida, outra de forma melhor, muito mais expansiva, dialogada, mas ainda está muito restrito ao nível superior, precisamos trazer isso para a Educação Básica, Educação Infantil até o Ensino Médio, para que isso seja visto como algo normal. Quando alguém falar que “fulano é diferente”, questionar-se quem foi que intitulou que isso é ser diferente? A pessoa entende e vai querer levar isso adiante ou não, mas para a Educação de crianças, jovens, adolescentes, isso é uma preocupação necessária.”

Professor A: “Com toda certeza.”

Jussileide: “Eu quero agradecer muito pela sua participação, depois eu vou pedir que você me passe pelo WhatsApp o seu e-mail para eu mandar o Termo de Consentimento para que você assine, quando ficar pronto, tudo bem?”

Professor A: “Ok!”

Jussileide: “Obrigada, meu querido, a gente se fala.”

Professor A: “Obrigada a você, um beijo!”

APÊNDICE D- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE B

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora B

Jussileide: “Boa tarde”

Professora B: “Boa tarde”

Jussileide: “Vamos começar nossa entrevista. Eu vou falar só um pouquinho primeiramente da pesquisa, ok? O título da pesquisa é “As teorias curriculares pós-críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica”. Esta pesquisa visa a verificar como os docentes da rede Básica, da rede pública na Educação Básica, trabalham os temas referentes à teoria decolonial, que são temas ligados a questões de gênero, étnico-raciais, indígenas, questões de sexualidade, entre outros assuntos. Como é que os docentes trabalham essas questões em sala de aula? E só lembrando que será enviado o Termo de Consentimento ao docente, no qual ele autoriza a divulgação desta entrevista. Depois de transcrita a entrevista, eu vou passar para você dar uma olhada, para ver se está de acordo com o que você disse (ou não), se acha necessário tirar alguma informação. É tudo bem dialogado e não é citado o nome do docente na pesquisa, por questão de sigilo e de respeito à imagem; e, também, ao que foi dito pelo docente entrevistado, certo?”.

Professora B: “Uhum.”

Jussileide: “Posso começar as perguntas?”

Professora B: “Pode sim.”

Jussileide: “Nome completo.”

Professora: Professora B

Jussileide: “Qual a sua idade?”

Professora B: “Eu tenho 38 anos.”

Jussileide: “Cidade onde você reside?”

Professora B: “Eu resido em Sorocaba, interior de São Paulo.”

Jussileide: “É onde você trabalha também?”

Professora B: “Onde eu trabalho também.”

Jussileide: “Trabalha na rede pública?”

Professora B: “Rede pública, sexto ao nono ano, Fundamental 2”

Jussileide: “A sua formação acadêmica.”

Professora B: “Eu sou formada em dança pela Universidade Estadual de Campinas e tenho mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba.”

Jussileide: “Legal. Quais anos do ensino fundamental ou médio você leciona? Você falou sexto aos nonos anos, é isso?”

Professora B: “Sexto aos nonos anos, isso. Neste ano, sim.”

Jussileide: “Por quê? Todo ano é diferente? Você tem sede lá em Sorocaba, ou não?”

Professora B: “Sim, sim.”

Jussileide: “Como você articula as questões sobre gênero, e, também, étnico raciais e outras, referentes às teorias decoloniais? Como você trabalha essas questões em sala de aula?”

Professora B: “Bom, a minha matéria, de uma certa forma, permite esse trabalho, porque eu sou professora de Arte - esse é o meu componente curricular. Então, muitas vezes, na abordagem que a gente faz de algum artista ou grupo, que é tema daquele bimestre ou de uma linguagem artística (e a gente no Estado trabalha com várias), não trabalha só com a Arte visual; então, também tem a dança, o teatro e a música. Assim, dentro dessas linguagens, muitos artistas e grupos que têm esse enfoque a gente pode abordar, e na escola em que eu dou aula, há o programa de ensino integral. E ela visa muito projetos: um dos carros-chefes das escolas integrais. Neles, a gente consegue também articular isso, porque trabalha nesse pensamento, geralmente é uma atividade que envolve, muitas vezes, mais de uma disciplina, de um componente, por isso é possível inserir isso em vários aspectos, em várias matérias. Há mais espaço para isso.”

Jussileide: “E esses projetos são semestrais, tem um projeto anual, ou você faz o projeto de acordo com a sua disciplina?”

Professora B: “Geralmente, alguns são pontuais, por exemplo: em março, nós sempre fazemos algo ligado à questão da mulher, do feminino, da importância desse tema. Em novembro a gente está sempre falando da Consciência Negra. Então, os projetos acontecem na época, e outros podem surgir, ou de assuntos do momento, ou, às vezes, algum professor que articula, conversa com o outro na matéria e fala “vamos fazer”. Ano passado, por exemplo, a gente fez um que falava da cultura celta e a sua globalização, como se desdobrou; depois, alcançou outros vieses, e foi um projeto grandão, mais ou menos, em outubro. Eu fiz um outro projeto, com a professora de Geografia. O tema dela era a questão do petróleo e a sustentabilidade, e eu entrei com a parte da Arte para falar das intervenções artísticas, que é a ideia de que a intervenção artística é uma linguagem da Arte que vai até o público, que o artista vai até o local; então, esse projeto foi em outro bimestre, de acordo com o tema trabalhado em aula. A partir do conteúdo trabalhado em cada bimestre.”

Jussileide: “Como é a resposta dos alunos, quando esses temas são discutidos e trabalhados nas aulas?”

Professora B: “A resposta é, na maioria, bem positiva, porque eles se envolvem mesmo. Muitos até já são familiarizados com o processo, porque na escola sempre há projetos. Eles gostam muito, respondem bem – tanto na participação, quanto no questionamento. Nós fizemos um projeto sobre a ditadura militar, eu e a professora de história com músicas. Os nonos anos prepararam, e as outras turmas assistiram. Teve uma resposta muito positiva, porque eles realmente quiseram. Depois: conversar sobre em aula, discutir; as outras series ficaram bem impressionadas com as histórias que a gente mostrou para eles - de pessoas comuns que eram presas e tidas como perigosas. Tanto isso, quanto na música mesmo - a letra da música que a gente analisou com eles; enfim, eles gostaram muito, responderam bem. Houve bastante crítica no sentido positivo, de questionar mesmo, de perguntar mais para aprofundar no assunto; então, foi bem legal.”

Jussileide: “E você costuma ler livros sobre esses assuntos? Sobre esses temas?”

Professora B: “Sim, menos do que eu gostaria na correria, mas costumo.”

Jussileide: “Um autor com que você mais se identifica, que você costuma ler mais?”

Professora B: “Um autor? Eu li e gostei muito de ler, não li muita coisa, eu li a Chimamanda, do “Sejamos todas feministas” e “Para educar crianças feministas”. Eu li bell hooks, quando eu estava no mestrado; e usei o “Ensinando a transgredir”. Depois, na dissertação, inseri, como uma das bases, o Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia”. Outra autora era ligada já à questão do corpo, desconstruindo essa ideia do modelo de corpo para dançar, que seja imitado na dança e entra nessa questão decolonial, porque o corpo da dança é um corpo eurocêntrico que se valoriza, e a gente não é eurocêntrico. Nosso corpo é outro, completamente diferente. Então, não só na dança clássica, os outros estilos de dança levaram isso também, pegaram isso para si. A gente trabalha nesse sentido de desconstruir isso. Na minha dissertação, eu falo de trabalhar isso na escola de uma outra forma, como empoderamento, através da percepção do corpo, como expressar pela dança, pelo movimento. Por isso, usei Angel Viana que é uma bailarina, brasileira, que também vai nesse caminho. Não está dentro desse estereótipo.”

Jussileide: “Então a sua dissertação de mestrado na verdade dialogou um pouco com essa questão da teoria decolonial. Essa desconstrução do corpo eurocêntrico...”

Professora B: “Sim, sim. Não usei explicitamente esses termos, mas sim, caminhou numa questão de o aluno estudante encontrar a forma de se expressar, sem necessitar de um modelo de dança, de corpo ou expressão. Então, a partir da investigação do corpo dele, das questões dele, ele ou ela encontrar essa forma; e, com isso seguir mais autônomo, protagonista, na forma de encontrar autonomia através desse caminho da percepção do corpo, não só dentro da sala de aula. Mas pelo trabalho corporal, foi mais ou menos nessa

linha minha dissertação. Nessa, época, eu atuava no ensino médio; assim, fiz uma série de vivências com eles, colhi relatos de estudo deles sobre como foi, como para eles reverberaram essas vivências.”

Jussileide: “Qual a importância para sua prática docente trabalhar esses assuntos? Você acha que é importante na prática docente?”

Professora B: “Com certeza, porque dentro da escola, dentro da sala de aula, você tem um universo ali, você tem mundos diferentes que se encontram, e o cotidiano escolar é complexo; então, não tem como eu desconsiderar isso. Não dá, porque a história de cada um ali é muito diferente, tanto no contexto, na prática em sala de aula, do que eu vou trazer para eles ou o que eles também trazem durante a aula tem de ser levado em conta, não dá para ser ignorado, porque senão fica distante da realidade deles”.

Jussileide: “Você tem facilidade de trabalhar a dança com eles? Pergunto porque, como tem que trabalhar as quatro linguagens, geralmente o professor não tem essa polivalência, ele é formado em uma linguagem específica.

Professora B: “Sim.”

Jussileide: “Então, você consegue desenvolver as aulas de dança?”

Professora B: “Olha, depende muito do enfoque que você dá. Porque, geralmente, as aulas de danças do currículo são mais voltadas para a percepção ou para o aluno conhecer um estilo. Quando é assim, é mais teórico – então, o professor traz o grupo, o estilo, enfim. Quando é algo prático, é mais voltado para explorar o movimento. Então, eles trazem autores, por exemplo um autor que eu tive na faculdade e está no currículo é o Laban. Ele estudou o movimento mesmo, mais geral. Com esse estudo do movimento, ele para várias técnicas, por isso eu não vou usar só num estilo. E, no meu caso, eu trabalho muito com o lúdico, eu levo isso para a questão do jogo cênico, corporal. E depende de como aborda; por exemplo, antes de eu trabalhar com isso na sala de aula com eles, eu proponho uma introdução; digo que os artistas profissionais trabalham com isso, usam como forma de treino. Então, quando eles vão para a atividade, eles dizem: “nossa! eu estou fazendo uma atividade que um artista profissional também faz.”. Eles estão com um contexto, eu não chego e simplesmente “agora vamos dançar”. Não, porque vem uma série: primeiro, o imaginário. Cada um vai imaginar o que é dança para eles? Para um vem a imagem da bailarina; para outro a imagem do funk, o do hip hop que é um universo que eles também têm muito próximo deles. Para cada um uma dança. Por isso eu faço esse primeiro trabalho, para depois ir para a parte prática. Eles respondem bem sim, ficam até bem empolgados, é muito interessante, eles falam bastante com empolgação, não conseguem ficar quietos, falam junto, fazendo, é bem legal de ver. Porque acho que para eles é novo: levantar da carteira, ir para o pátio, fazer algo lá fora, em roda por exemplo.”

Jussileide: “Já tem tempo que não dou aula para o ensino médio, nem fund 2, eu fico mais com os pequenos, mas eles ficaram com aquela ideia: aula de Artes, já ficam naquela expectativa!”

Professora B: “É, é... Já estão todos interessados. O fund 1 responde muito bem, a Educação infantil também, nossa...”

Jussileide: “Nossa! Eu já chego na sala: “professora, vai ter o que hoje? Professora vai fazer o que hoje?” Já querem saber o que vai fazer, se é algo diferente do que a outra professora polivalente fez.”

Professora B: “É, é bem legal. O Fund 2 gosta também, até o médio - eu fiz já atividade lúdica; e eles gostam, eles curtem, porque é diferente para eles.”

Jussileide: “E você costuma receber apoio dos gestores, de outros docentes, quando você aborda essas questões nas suas aulas?”

Professora B: “Nessa escola em que eu estou agora, sim. Em outras escolas eu tive, eu não tinha tanto apoio da gestão, não tive em outras escolas em que eu trabalhei, durante esse tempo em que eu dou aula no Estado, há 7 anos. Então, algumas não tinha tanto assim, também não achava ruim. Em algumas, sim, eu achava ruim ir lá fora, abordar esse tema ou de refletir sobre algo. Em outras, não achava ruim, mas também não incentivavam. Agora, nesta, a gente tem tanto dos colegas que, muitas vezes, o projeto é interdisciplinar, não só comigo, entram outras disciplinas, mesmo as de exatas. Nesta temos apoio, e a gestão também apoia, inclusive considera importante esse tipo de trabalho, incentiva, não só apoia.”

Jussileide: “Que bom, e em relação aos responsáveis dos jovens? Como é que é a resposta dos pais, das mães, ou de outros responsáveis por eles?”

Professora B: “Olha, no geral, é positivo. Mesmo que nem sempre a gente consegue abrir para a comunidade para apresentar; fica mais na escola. A resposta que a gente vê dos pais é de que os alunos gostam; por exemplo ninguém vem falar mal, achar ruim, não tenho conhecimento de caso assim, que tenha acontecido isso. Até porque os filhos também estão sempre envolvidos, nos projetos; então, os pais gostam de ver esse movimento, que mantém as crianças na escola o dia todo; por isso eles gostam.”

Jussileide: “Então, eram essas perguntas que eu queria te fazer, quero te agradecer muito. A ideia é mais assim, ver como é que os professores trabalham esses temas nas aulas. Porque, às vezes, o docente encontra tanta resistência da escola ou de outros docentes, que isso acaba intimidando. Noutras, ele até tem o propósito, intenção de fazer, mas de alguma forma se sente coagido e não trabalha. E, também, quando trabalha, não explana tanto, por exemplo assim, eu toco na questão do Dia da Consciência Negra, falo dos negros e negras deste país, pretos e pretas, mas de uma forma muito resumida ou muito superficial para não causar tanto conflito, com algum pai ou alguma mãe. Às vezes, isso é colocado de uma forma muito superficial ou nem é abordada essa questão. Porque eu já passei, por exemplo, por situação em que eu estava falando de religião afro-brasileira, ou sobre os contos africanos, trabalhando com as crianças contos africanos, e também na festa junina, inclusive um trabalho sobre as danças e tal. Às vezes eu levo para pesquisar as danças populares, as crianças adoram, as crianças adoram. Se os jovens já gostam, imagine as

crianças? Vira brincadeira, diversão. E, mesmo assim, já ouvi mães dizendo: “não quero que dance, porque somos evangélicos e tal”, às vezes até porque não é evangélico, mas também porque não gosta... e é meio, para não ter esses conflitos. Quando é criança, é muito dependente ainda do responsável, é um pouco mais...”

Professora B: “É um pouco mais, porque eles contam, chegam em casa contando. Teve um ano, quando eu fiz estágio, na Educação Infantil, a gente levou o CD “Pé com pé” do Palavra Cantada, baseado nas pesquisas da cultura popular. Teve um pai que falou para a professora da turma, que a filha dele não podia ouvir música do mundo. E essa letra “pé com pé” é super infantil, o problema foi o ritmo. Porque a pesquisa do Palavra Cantada, eles foram no Brasil todo pesquisando. Eu coloquei para gente trabalhar dança e teatro com jongo, com os pequeninhos. Ano passado, nós fizemos uma roda de samba na escola, no Dia da Consciência Negra, era presencial, e a gente abordou com eles algumas danças afro-brasileiras. Então, eu falei um pouquinho de jongo, do samba de roda e tambor de crioula. Na hora de fazer a vivência, fizemos samba de roda, jongo e capoeira, estava o pessoal do nono fazendo, os alunos na vivência da capoeira. Eu entrei com samba de roda e o jongo. Foi bem legal, porque a gente falou das origens, que essas origens da dança são afro. Por que é afro-brasileira? Por que tem esse termo? E este ano tem uma vantagem: que o currículo mudou, o currículo paulista do sexto ao nono ano, e o oitavo ano é sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena, no componente de Arte. Primeiro bimestre é música de origem afro-brasileira, africana e indígena; segundo dança; terceiro bimestre teatro; e, por último, as Artes visuais, tudo com esse tema. Então é o ano inteiro para isso. No currículo antigo dava para colocar por conta da questão cultural mesmo, entrava em todas as habilidades.

Jussileide: “De certa forma é para garantir que realmente seja abordado.”

Professora B: “Sim, e - se algum pai falou alguma coisa - você fala “a habilidade que eu estou trabalhando está ali no currículo, não é inventada”, porque às vezes os pais acham isso.”

Jussileide: “Você falou certo, porque às vezes o próprio currículo não ampara, e fica somente a prática do professor e qualquer reclamação pode invalidá-la. Um gestor ou um responsável pode questionar. Por exemplo, alguns anos atrás, eu passei por uma situação bem delicada. Eu tinha acabado de entrar na escola, pouco tempo. E, quando a gente falou sobre os projetos e tal - tinha festa junina, de que a diretora não gostava, porque era evangélica. A Secretaria da Educação pedia para trabalhar, no dia da Consciência Negra, as questões referentes a cultura afro-brasileira, africana. E ela falou bem claro - “não trabalhe, não trabalhe, porque aqui a maioria dos pais são de religião evangélica, então não trabalhe”. Também pediu para a professora de inglês não trabalhar *Halloween*. E a gente tinha ordem da Secretaria para trabalhar essas questões.”

Professora B: “Sim.”

Jussileide: “Mas assim, mesmo quando você tem uma ordem de cima, quando você tem um apoio de cima, em se tratando da escola que é sua vivência ali diária, gestor, funcionários, professores. Então, mesmo que você esteja respaldada pela Secretaria, quando você vai fazer isso *in loco* se você não tem um apoio é bem complicado”.

Professora B: “Não consegue”.

Jussileide: “Às vezes, você não vai deixar de fazer seu trabalho. Tem professor que “peita” mesmo, fala mesmo “eu vou fazer e pronto”. E há quem prefere não fazer, para não criar tanto conflito.”

Professora B: “Ou fica restrito ... só você fazendo um projeto que envolve outras matérias, de repente outros professores. Na nossa escola, a gente teve isso com o Halloween, que foi a cultura celta de que eu falei. Porque veio das culturas ditas “pagãs” - entre aspas -, são pré-cristãs. Muitos pais mandaram bilhete perguntando: “Por que Halloween?” A gente não está trabalhando só isso, está conhecendo essa cultura e como ela se desdobrou hoje em festas que hoje comemoramos e nem sabemos, como o Natal - uma festa derivada dela. Era o antigo solstício de inverno lá dos povos pré-cristãos. Então, quer dizer, é um desconhecimento mesmo muitas vezes; eles não sabem de onde vem e fazem pré-julgamento”.

Jussileide: “Até o Papai Noel.”

Professora B: “Sim, sim. A árvore, a simbologia da árvore, ela é toda pagã. Eles celebravam a vida, por isso que eles penduravam tudo, porque o Pinheiro é a única árvore que não morre no inverno lá, porque lá o inverno é rigoroso. Aqui a gente está num país tropical. E lá, tem neve, seca tudo, a árvore, enfim. Além da cultura, o Halloween é uma festa também, ele é derivado também de um, acho que é Samhain, é uma outra comemoração deles lá que também é pagã; enfim, tem a ver com os ancestrais. É uma outra coisa que a gente, quando trabalhou, desconstruiu tudo, falou dessa questão de como se desdobrou hoje a cultura, porque o professor de Inglês falou “gente, eu preciso trabalhar essa cultura, não é só a língua.”, a gente até mudou o nome por causa disso. Com a Consciência Negra, a gente teve menos problemas, na verdade. Agora, no nosso caso, a gente fez também todo um trabalho de falar da pesquisa, das danças, porque - por exemplo - na dança, a gente usa muito do candomblé, tem muita dança e música, porque - para eles alcançarem a divindade - era pela dança e pela música. Então, eu expliquei tudo isso primeiro para, então, apresentar a dança dos orixás sem a vivência prática. A gente não entrou no candomblé, mas foi falado para eles, eu mostrei alguns movimentos de orixá e vídeo; enfim, uma forma de introduzir ressaltando: “olha, a gente está fazendo um estudo!” e ainda assim é difícil, porque a gente fica tendo de pisar ovos...É aquilo que a gente falou, evitar que pensem que é da nossa cabeça. Mesmo a gestão, dependendo da gestão que tiver na escola.”

Jussileide: “E, eu sempre falo isso, que a escola não reflete o que está fora, porque isso acontece lá fora.”

Professora B: “Sim.”

Jussileide: “Isso já é da sociedade. Eu lembrei agora, ouvindo você falar isso,... Acho que foi alguma aluna que falou “Nossa, professora, você veio da Bahia!” (porque eu sou de Salvador). “Você veio da Bahia, diz que lá é o lugar que tem mais terreiro. Lá é a cidade da macumba.” Porque tem esse preconceito também. Eu falei “olha, eu moro em Ferraz (Zona Leste de São Paulo), e na rua em que eu moro tem um terreiro, o que que você me diz?” ela falou assim: “nossa, pro, mas em Ferraz tem um terreiro?”; eu falei: “Sim, na rua onde eu moro, pertinho da rua onde eu moro tem um terreiro. Não é só na Bahia que tem terreiro.” Então, assim, essa coisa de como você pontuou, desconstrução o tempo todo. Mas no dia a dia já tem isso”.

Professora B: “Ah, é só ver o ano novo, todo mundo de roupa branca pulando sete ondas, mas pular sete ondas é um costume... Jogar flor para lemanjá, que é um orixá, uma deusa africana! Como condenar algo que você também está fazendo. É aquilo, não saber a origem. E não é só na Bahia mesmo, todo litoral eu fazia isso, todo mundo lá qualquer litoral, no ano novo vai fazer.”

Jussileide: “Vai pelo senso comum, pelo ‘todo mundo faz, eu faço também’. Você não reflete sobre o que você está fazendo?”

Professora B: “Sim, sim.”

Jussileide: “Meio complicado...”

Professora B: “A gente teve também, o nosso projeto de Consciência Negra, que neste ano foi online, infelizmente - fizemos um bate papo com eles. Falei de representatividade negra, e a gente trouxe alguns artistas, um de cada linguagem. Alguns até aqui da cidade mesmo para eles verem – “olha, tem um artista local aqui que trabalha com essas questões de gênero, questões de empoderamento, da mulher e dos artistas”. Tinha mulher e tinha homem também entre os artistas que eu escolhi. E como eles estão nesse lugar, a importância de ter. Porque uma coisa é eu, branca, falar: eu posso falar do meu lugar, eu não posso falar do lugar deles. Então, a arte é uma forma de eles dizerem o que pensam e se empoderarem e delimitar as questões que são deles, sobre as quais podem falar, porque eu não posso falar do lugar deles. Era um projeto só das ciências humanas; eu entrei com a arte, e a gente discutiu toda a questão do racismo reverso, será que tem mesmo o racismo reverso? Foi bem legal essa discussão. Foi agora, essa semana que passou que a gente fez. Online, porque agora só dá para fazer online. E foi bem legal, porque a gente falou sobre por que existe esse dia, buscou problematizar. De onde surgiu esse Dia da Consciência Negra? Por que é importante falar sobre isso? É importante porque tem uma questão histórica que pega, da escravidão, que esse povo foi escravizado e que precisa falar sobre isso mesmo. ”

Jussileide: “E agora nas redes sociais, um acesso assim muito mais dinâmico da internet, essas questões são muito pontuais.”

Professora B: “Sim”

Jussileide: “ Por exemplo, acontece um caso de racismo lá na cidadezinha sei lá de Minas, e alguém filmou, colocou na rede social, pronto. Já criou uma comoção, as pessoas começam a se chocar, falam assim: “nossa!”, aquele homem negro que morreu semana passada no supermercado bem conhecido, olha o movimento que já surgiu, agora as passeatas que estão surgindo. Mataram um homem negro, nos Estados Unidos, foi quase um mês todo de manifestações.”

Professora B: “De manifestações.”

Jussileide: “Então assim, eu acho que – não sei se para você – mas eu acho que essa questão desse movimento assim que tem das redes sociais; enfim, a internet em geral, acho que a rapidez das informações também ajuda – claro que também tem seus contrapontos – mas, de certa forma, ajuda a gente a abrir o diálogo.”

Professora B: “Sim”

Jussileide: “Por exemplo: você acha que o racismo não existe? Certo, e por que acontecem casos como o da semana passada...?”

Professora B: “... e por que a bala perdida só encontra jovem negro? Por que será?”

Jussileide: “Por que será que esses políticos, a maioria de pele branca, fazem... por que eles fazem tantas, tantas coisas ilegais? Que não são consideradas legais diante da justiça, mas eles não estão presos? Se você for olhar as cadeias brasileiras, a maioria dos que estão lá são negros”.

Professora B: “Sim...”

Jussileide: “E, se a gente for problematizar ainda mais: vamos olhar qual a cor que predomina nas escolas públicas?”

Professora B: “É, exato, com certeza, e é interessante, nesse ponto a internet é um facilitador, porque os alunos chegam muitas vezes com a questão: “prô, o que você achou daquele caso” deles mesmos abrem a discussão sobre racismo, e é esse ponto que a gente pode usar a nosso favor, porque abre essa margem, a gente trabalha a problematização, o desconstruir essa ideia de que não existe racismo. Não, há racismo, e ele é estrutural. Também tem a questão do machismo quando a gente fala das questões de gênero, cis, trans ... Muitas vezes, eu sinto que eles são mais antenados que a geração mais velha nesse sentido, porque - minha filha, por exemplo, eu fiquei sabendo disso de cis e trans eu fui comentar com ela, e ela falou: “não, mãe, tem mais: gênero não binário, o fluído, são 14 gêneros”; fiquei muito surpresa pela quantidade e pelo tanto que ela sabia”.

Jussileide: “É outra geração.”

Professora B: “E muitas vezes eles é que trazem essas questões.”

Jussileide: “Faz parte da vivência deles, por exemplo, eu também tenho uma filha, de 9 anos. Uns dias atrás, acho que tem quase um mês, estávamos conversando, e ela falou assim: “ah, mãe, não sei ainda, eu vou crescer e eu vou decidir se eu vou me interessar por meninos ou meninas”. Eu dialogo muito com ela, converso sobre tudo, já deixo essa questão de que ela é livre para escolher a condição sexual, e penso: ‘Nossa, com 9 anos!’ Quando analiso lá os meus 9 anos, há muitos anos, isso não era nem colocado em pauta; então, a sociedade de certa forma evoluiu. Embora tenha muito ainda que evoluir, muito ainda a conquistar.

Professora B: “Tem, eu acho também”

Jussileide: “Por que isso não era pautado na época?”

Professora B: “Não, nada, nem falava sobre isso na escola, nada. Por mais liberal que fosse – é que eu estudei em escola tradicional – mas assim, imagina que a escola iria falar disso na época.”

Jussileide: “Ainda bem que a gente já evoluiu nesse sentido, não é não?”

Professora B: “Nem fale, é verdade, é verdade.”

Jussileide: “Você quer colocar mais alguma questão, quer pontuar alguma coisa, quer falar alguma coisa?”

Professora B: “Ah, acho que não. É mais isso mesmo. A gente tenta, faz trabalho de formiguinha na escola. Muitas vezes a gente pensa, no nosso cotidiano mesmo. A todo o momento uma coisa que eu acho que parece besteira, mas eu sempre faço, fiz na minha dissertação e faço em aula, e que se eu vou colocar uma coisa na lousa mesmo na hora de falar sobre, eu sempre coloco: ele e ela. O elo, eu ainda não coloco, eu sei que agora tem também. Por exemplo, quando eu vou escrever lá, insiro alunos e alunas, ou às vezes coloco aluna primeiro. Uma vez uma aluna perguntou “por quê?”, e eu falei “porque eu acho importante também colocar ali o feminino e não só deixar o masculino”. Muitos dizem: “ah, vamos deixar só assim só, porque engloba todo mundo”, mas não engloba todo mundo. Então, eu coloco, na minha dissertação eu também ponho sempre os dois, ele e ela, está sempre escrito assim. Se eu acho importante, reforçar, mais ainda se o pessoal falou *todes* incluiu o E, que na minha dissertação em 2016 não inclui, na época eu não coloquei. Práticas do dia a dia mesmo falar sobre, nas pequenas práticas, nos pequenos gestos, fora nos momentos de projeto.”

Jussileide: “É uma construção diária, tem que fazer parte da vida deles. “a professora de artes falou” e depois, saiu da sala, pronto acabou, entendeu? Tem que fazer parte do dia a dia. Eu quero te agradecer. Muito obrigada pela entrevista”.

Professora B: “Eu que agradeço.”

Jussileide: “Depois me passa seu e-mail para eu enviar o termo de consentimento. Quando a gente trabalha com a entrevista, passa pelo Conselho de Ética, que é chamada de Plataforma Brasil, estou no aguardo da aprovação

do projeto pelo Conselho. Durante a minha dissertação, eu vou pontuar também as práticas docentes. Ela vai ao encontro a responder uma pergunta, e a pergunta que eu quero responder é a viabilidade desses assuntos em sala de aula, que até então, são vistos muito como assuntos polêmicos e evitados de serem trabalhados. E mostrando através da ação dos docentes que esses assuntos são possíveis, sim, de serem trabalhados, logicamente que dependendo da faixa etária, dependendo da escola em que você está, mas isso pode ser trabalhado de diversos contextos. Eu posso trabalhar racismo de diversas formas, eu posso trabalhar a questão da autoestima de meninas e mulheres negras, eu posso falar do racismo. O racismo por exemplo na ciência, ou, então, o racismo nas empresas. Enfim, como ele é estrutural, eu posso abarcar o racismo de diversas formas, assim como o feminismo, questões de gênero e sexualidades. Então, embora exista uma imagem de que eles são polêmicos e difíceis e até devem ser evitados de serem trabalhados; eles são, sim, possíveis de se trabalhar em sala de aula, logicamente atentando às idades, observar individualidades e tudo o mais, isso é possível de ser trabalhado sim. Qualquer coisa que precisar, se quiser divulgar trabalhos de alunos, pode contar comigo, tá bom? E foi a Rô que indicou os professores, ela é minha colega de grupo também, somos amigas”.

Professora B: “Legal, a Rô é minha formadora, ela é muito legal. Como ela é de Artes a gente faz a DPC com ela. Ela falou que você ia entrar em contato com a gente.”

Jussileide: “E que ótimo porque na prefeitura em que eu trabalho – eu trabalhei no Estado também, trabalhei na prefeitura de Suzano e continuo na prefeitura de Poá – Na prefeitura de Suzano e do Estado, eles não tinham um professor mesmo de Arte, sabe? Não tinha. Na prefeitura em que eu continuo, a gente teve durante dois anos, mas não era sempre, eram dois, três encontros por ano, mas era bem pertinente. Mas a gente tem o HTPC, que no Estado é ATPC.”

Professora B: “Era HTPC antes”

Jussileide: “E a gente faz todo mundo junto, e fica muito restrito aos professores polivalentes, especialista fica muito à parte, porque muitas informações são restritas para o professor polivalente.”

Professora B: “É, no nosso caso, a pandemia facilitou isso, porque a gente passou a ter o ATPC na nossa área mesmo, com Arte. Então, ela dá o ATPC para todo mundo de Arte; depois história, geografia, português, cada um tem o seu. Fora isso a gente tem o geral da escola, mas na escola do fund 2, o que que acontece no Estado? Por conta do Saresp, o foco é português e matemática, então, muitas vezes nos ATPC a gente só fala de português, matemática e habilidades, para ajudar os professores dessas disciplinas a desenvolverem aquela habilidade. Nesse caso, a pandemia possibilitou, a cada 15 dias, a gente ter formação com ela, e a gente vai aprofundar nossas questões com nossas habilidades. Ela sempre traz autores para gente trabalhar, assim, dicas para atuar na escola. Ela divulga as boas práticas dos colegas. Se alguém faz boas práticas – que nem teve um dia que a gente fez um sarau – então ela divulga

lá no grupo que a gente fez. Um professor que trabalhou uma prática que deu certo, ou professora, ela vai falar, ela sempre dá esse espaço. É muito legal, porque é um espaço de troca mesmo. Às vezes, a gente se sente sozinho, na nossa prática ali na sala de aula, e agora na pandemia mais ainda, online, a gente questiona “será que eu estou fazendo certo? Parece que eu estou sozinha ali”. De repente vê que o que os colegas e as colegas estão fazendo é muito legal. Porque dá até ideias e pensa: “nossa, acho que eu vou tentar na minha prática também”, é muito legal, ela sempre faz isso, é muito lindo.”.

APÊNDICE E- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE C

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora C

Jussileide: “Como eu tinha falado anteriormente, a minha pesquisa é sobre as teorias curriculares pós críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica. A pesquisa visa também a entrevistar docentes que tragam nas suas aulas e práticas em sala a perspectiva decolonial, que conversa sobre temas como questões de gênero, étnico raciais, multiculturais entre outros. Esta entrevista é mais um bate-papo para saber como essas perspectivas são trabalhadas em sala de aula por você. E, também, há o termo de consentimento para a divulgação desta entrevista, depois eu vou passar para você tomar ciência e assinar, porque toda pesquisa que envolve entrevistas com pessoas é passada pelo Conselho de Ética das Universidades, através da Plataforma Brasil. No meu caso, que sou da UNESP, do Instituto de Arte, será encaminhado para o Conselho de Ética da UNESP de Bauru. Vamos lá? Posso começar?”

Professora C: “Pode sim.”

Jussileide: “Nome completo.”

Professora C: professora C.

Jussileide: “Idade”

Professora C: “Eu tenho 28.”

Jussileide: “Cidade onde reside.”

Professora C: “Sorocaba, São Paulo.”

Jussileide: “Você trabalha também em Sorocaba?”

Professora C: “Trabalho em Sorocaba.”

Jussileide: “Em quais anos do ensino fundamental ou médio você leciona?”

Professora C: “É, atualmente, eu leciono no oitavo e no nono ano do Ensino Fundamental.”

Jussileide: “É da rede pública de Sorocaba?”

Professora C: “Sim, rede pública estadual.”

Jussileide: “Como você articula, na sua prática em sala de aula, os assuntos referentes a questões de gênero e étnico raciais?”

Professora C: “Olha, aqui na escola em que eu estou atualmente, eu estou completando cinco anos. Nós temos essa prática, em ciências humanas; um

grupo muito forte que trabalha, tanto as questões étnico-raciais, como as de gênero, de maneira muito presente. Eu iniciei na escola a discussão sobre a questão de gênero, principalmente da mulher, e essa prática já faz parte do nosso calendário. Já é um projeto fixo na escola. Por exemplo, iniciamos o ano tratando disso, em fevereiro; então, é o primeiro grande projeto da escola. Ele envolve a escola inteira e todas as disciplinas, não é só em ciências humanas. O tema estende-se pelo ano todo, ainda que a gente delimite; por exemplo, num determinado ano, foi o feminicídio. Assim, a questão focou a violência contra a mulher. É interessante, porque toda a escola se envolve: sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Em matemática usam-se os gráficos da violência. O projeto encerra-se com um grande evento, dura um mês, com apresentações. Nesses cinco anos em que eu estou nesta escola, eu pude perceber que – no decorrer do ano – muito foi fixado na prática dos alunos. Falar em feminismo é algo recorrente na nossa escola, em outros contextos também, por exemplo, quando na aula de Ciências “ah vamos falar de fulano, de tal teoria” “bom, mas e a mulher, não aparece?” Sabe? É muito interessante, de verdade. Quando vê o coleguinha sendo machista, automaticamente eles conseguem identificar o que é o machismo, e eles – mesmo de maneira descontraída – às vezes entre eles, dizem: “não, cara, você não pode fazer isso, olha só. Viu, olha o que você está falando?” Então, é interessante, porque se consegue perceber, no cotidiano da escola, que esses projetos surtem efeitos efetivos mesmo. Não ficam só na teoria, e isso que eu acho mais legal.”

Jussileide: “Começa pontual, mas depois se estende continuamente, com as práticas dos estudantes, dos professores...”

Professora C: “Exatamente, por exemplo, eles vão falar. Nós temos também outro projeto que é muito forte, já pegando até a questão étnico-racial, que é o projeto Consciência Negra. Ele inicia um mês antes, também, a gente já vai trabalhando, também envolve a escola inteira com seminários. Quem faz esses seminários dos dois projetos não são professores, são os próprios alunos. Para isso eles estudam o tema, aprofundam-se; e eles mesmos apresentam para os demais colegas. Desse modo, nós já trabalhamos religião de matriz africana sem problema nenhum, sem nenhum tipo de preconceito, foi muito legal. Os próprios alunos, danças, no caso a professora de Arte trabalha de maneira linda, danças de origem africana. Foi maravilhoso, são projetos que percebemos que ano a ano estão até melhorando. Quando a gente pensa assim “Nossa, já está muito legal!”, eles vão lá e superam, isso é bem interessante.”

Jussileide: “Professora C, qual a sua formação acadêmica?”

Professora C: “História.”

Jussileide: “História. Ah, mas você utiliza a Arte para trabalhar esses temas, ou não, você deixa separadamente para professora de Arte?”

Professora C: “Olha, vou te falar que eu uso Arte em tudo.”

Jussileide: “Que bom!”

Professora C: “Eu e a professora de Arte, parece inclusive que ela já está automaticamente inserida nos meus projetos, automaticamente, a professora B.”

Jussileide: “Eu a entrevistei na terça.”

Professora C: “Você entrevistou a Professora B?”

Jussileide: “Sim.”

Professora C: “Ah, a Professora B é maravilhosa. A gente sempre trabalha junto! Nossa, demais, demais! E é muito legal isso na nossa escola, porque não é cada um no seu quadradinho, sabe? Automaticamente a gente sugere, propõe um projeto: “Oh, pessoal, nós vamos trabalhar esse projeto”, “Puxa, eu posso fazer dessa forma, eu posso contribuir...” e a gente vai somando. É muito interessante. E a professora B, ela está em todos os projetos, nossa escola é muito artística, muito, demais. Então, a Arte está presente em tudo, inclusive nós fizemos um “zoom” muito legal que – se pararmos para pensar, geralmente a gente só pensa em história sobre a questão da ditadura militar. Nós fizemos a leitura da ditadura militar através das músicas de protesto, e foi lindo de ver, assim. A forma como foi trabalhado, como os alunos se envolveram; nós também utilizamos a linguagem teatral para eles personificarem uma vítima da ditadura. O depoimento, eles personificaram. Foi lindo, foi lindo demais. Eu adoro, eu falo que eu sou amante das Artes total e admiro muito todos os artistas porque eu falo que é o melhor tipo de documento que o historiador tem para trabalhar, é a Arte, com certeza.”

Jussileide: “Como é a resposta dos alunos, quando você traz esses temas em sala de aula? Há algum tipo de rejeição?”

Professora C: “Então, olha, vou te falar que vivemos tempos difíceis. Então, vivemos tempos muito complicados, para trabalhar alguns temas, mesmo assim, em momento nenhum, eu deixei de trabalhar não. Sofri, até, algumas represálias, não dentro da escola, vindas de algumas pessoas da comunidade principalmente, em se tratando de feminismo. Parece que é um negócio que incomoda muito; enfim, em geral de aluno, não. Os alunos recebem muito bem os temas, assim de maneira muito, eles querem participar, eles são muito participativos, eles sugerem e querem deixar maior do que até a gente pensa, sabe? Então, por parte dos alunos é muito bom. Agora essa desconstrução que a gente até entende, principalmente em história, de que não é um negócio assim que vai ter uma aceitação plena de todos, porque vai cutucar ferida, então de um ou outro, a gente até teve algum problema, mas como existe muito apoio da gestão, para continuar fazendo; então, não tive problemas mais sérios.”

Jussileide: “É isso que eu ia perguntar, se vocês têm apoio do gestor, dos demais professores, pra trabalhar esses temas na escola. Porque alguns falam que algumas...”

Professora C: “É, a nossa equipe é maravilhosa! A priori, a gente tem certo receio da gestão: “nossa, você vai tratar mesmo? Você tem certeza?”. Depois, eu sinto

que, quando vê o resultado, sabe? Vê que valeu a pena, então eu sinto um pouco disso. Talvez a minha teimosia nessa parte seja benéfica!"

Jussileide: "De você ter que ficar ali pra mostrar que é possível."

Professora C: "Eu falo que, se não for para trabalhar assim, melhor fazer outra coisa. Não tem como eu deixar de falar algo que está ..., a gente tem que falar, a história está em construção e precisamos falar, os alunos precisam saber."

Jussileide: "E você costuma ler livros sobre esses temas? Sobre temas decoloniais?"

Professora C: "Ah, na faculdade eu li bastante, eu leio muito artigos - separados às vezes, de um ou outro, principalmente de colegas que estão escrevendo... E ultimamente eu estou apaixonada por Chimamanda!"

Jussileide: "Eu acho que ela é uma autora muito acessível, a linguagem dela é muito clara – desde aquele aluno do Ensino Médio, até mesmo do Fundamental, até outros leitores, conseguem apreender o que ela está falando."

Professora C: "É, ela sim, eu utilizei muito ela também, eu participei da Fecesp, com uma pesquisa, um projeto dentro da minha área com duas alunas, que se chama "A culpa não é do meu short". E eu usei muito a Chimamanda, e as meninas adoraram ler. Discutimos sobre a autora, foi muito interessante justamente por isso, pela linguagem ser de fácil acesso mesmo. Eu acho que é o objetivo. Tem que ser, se você está falando com a maior parte da população, tem que ser."

Jussileide: "Esse projeto de que você falou, a Fecesp? Não entendi."

Professora C: "É FeCeesp. É um projeto que era muito voltado para Ciências da Natureza até pouco tempo atrás, e iniciação científica basicamente dentro da escola. E eu fui convidada pelo meu coordenador, que disse: - "Vamos lá, Professora C, vamos ver se a gente faz alguma coisa interessante!" - e eu fui. E foi interessante, ele passou no Movimento Inova inclusive. Foi bem legal, bem interessante. A questão era dialogar sobre a teoria do estupro, a questão da cultura do estupro nas escolas. Como ela está se perpetuando ao longo da nossa história. A gente fala tanto sobre não culpabilizar a vítima, mas a partir do momento que você "breca" uma aluna no portão por estar com roupa curta, utilizando o argumento de que vai instigar os meninos, você está fazendo o que exatamente? Então, a ideia era discutir um pouco sobre isso. Polemizar também."

Jussileide: "É, para gerar uma discussão também sobre o assunto, é importante."

Professora C: "É, uma reflexão na verdade, uma reflexão, porque se a gente não consegue discutir isso dentro da escola que é onde inicia tudo, onde os alunos estão em formação, onde a gente vai discutir?"

Jussileide: "Para você, é importante em sua prática docente trabalhar com esses assuntos?"

Professora C: “Nossa! Na verdade, eu acho que é indissociável. Precisa - num país como Brasil - você falar em questão de gênero e étnico-racial, você não fala de história. Não tem como. Faz parte, é intrínseco.”

Jussileide: “A gente fica camuflando o tempo todo, com uma história somente eurocêntrica, ocidental e esquece da história local. Esta era uma pergunta que eu ia fazer, se você tem apoio dos docentes, outros funcionários - você falou que sim. Agora em relação aos responsáveis desses alunos e alunas, como é que é a resposta? É uma resposta positiva ou não? Você tem algum tipo de atrito ou conflito em relação a isso?”

Professora C: “Então, como eu falei antes. Sim, eu já tive atrito, mas não é maioria. São alguns de maneira pontual que a gente percebe nitidamente que é por questão de pura ignorância mesmo, porque a gente nem consegue ver uma coerência na fala. A resposta é violenta -, inclusive tivemos (as professoras B, M e eu) um caso muito complicado. No meio de um evento, a gente foi praticamente agredida por um pai de aluno, por estar falando de feminismo. O negócio foi bem sério. Se você perguntar para a R, ela sabe explicar, ela estava no momento e ficou bem assustada. Feio o negócio.”

(pausa para emergência domiciliar)

Jussileide: “Ah, eu queria agradecer pela sua contribuição, porque a minha pesquisa a princípio, já no título é uma pergunta: “É possível trazer esses temas para a Educação Básica?” – depois na qualificação, um ajuste aqui, outro ali, mudamos, mas a pergunta central é essa. E a resposta tem sido é possível sim trazer esses temas, embora para a sociedade sejam considerados polêmicos, que não é para falar disso, por questões religiosas, que pode ter atrito com outros professores, ou gestores, ou responsáveis. Isso acaba até amedrontando a prática de alguns docentes, e o assunto não é falado em todos os ambientes educacionais. E isso é ruim, porque a gente deixa de tratar de algo tão pertinente, que pode inclusive mudar as práticas. Eu sempre escuto assim: “ah, isso é mimimi”, e eu retruco: “não, mas a gente tem que ser ‘mimizento’ mesmo, porque se a gente não fala desses assuntos, por exemplo, hoje você liga a televisão e você vê vários negros e negras, pretos e pretas na tv, nas novelas, nas propagandas, nas universidades, e isso você não via. Então, precisou de um movimento...”

Professora C: “Não, não via.”

Jussileide: “Precisou de um movimento de reivindicação pelas cotas, para que essa população negra tivesse acesso às universidades, porque não tinha, elas não estavam lá. Principalmente, quando eu falo de universidade pública, porque eu vim da universidade pública, estou fazendo mestrado na pública; nas quais a minoria é negra, é preta. Então, algo está errado; as questões da mulher, que recebe menos que os homens, ainda que ocupe o mesmo cargo. Por que existe tanta violência? Por que milhares de mulheres morrem por dia? Por que milhares de crianças e mulheres são abusadas? E o sexo das crianças influencia muito, infelizmente, porque as meninas são mais suscetíveis a violência desde criança,

o que não acontece com os meninos, quer dizer... acontece, em número bem menor. Então, como não falar dessas questões? Tem de falar, e na Educação isso é nítido.”

Professora C: “Exato.”

Jussileide: “Por quê? Porque a criança hoje tem mais permanência... Tem criança que permanece muito mais tempo na escola do que em casa, por isso eu insisto que esses temas devem ser reiterados...”

Professora C: “Com certeza, eu acho que o educador, de maneira geral, principalmente o de Ciências Humanas têm esse papel (sem menosprezar os demais). Se você não tem o princípio de transformar; então, está no lugar errado. Paulo Freire fala muito isso... Se você não tem o intuito de transformar aquela realidade, de fazer a polêmica mesmo – eu falei isso muito para o meu diretor, eu lembro muito bem, quando eu recebi a primeira cartinha ali da ouvidoria “você não deve falar não sei o quê”; e eu falei assim: “então, me prove que eu não posso falar.”. O dia que isso estiver na lei, (infelizmente essa história se repete muito), que eu não posso falar, que realmente está instituído legalmente que eu não posso falar; talvez, eu pare de falar, talvez! Porque a nossa história mostra que, mesmo assim, nossos professores de história, de Arte e tudo o mais foram resistentes, nós seguimos sendo resistentes.”

Jussileide: “E se houve mudança é porque houve resistência. Porque se a gente não resistir, principalmente nesse contexto em que a gente está vivendo neste momento, se você não for resistência, a tendência é só piorar. Professora C, você quer falar mais alguma coisa? Quer pontuar algo?”

Professora C: “Eu acho que é isso, acho que foi bem... Acho que a gente abordou bastante coisa, espero que eu tenha contribuído.”

Jussileide: “Então, eu quero agradecer, contribuiu muito, com certeza. E precisando de mim, para qualquer coisa, eu vi a palestra de vocês e gostei muito. Nossa, como é necessário! Há perguntas em que fica claro o fruto do desconhecimento; por isso é muito importante, a gente não pode desistir, não. Eu sei que o contexto é desanimador, mas a luta continua.”

Professora C: “Sigamos.”

Jussileide: “Obrigada, querida, eu vou terminar a gravação aqui, só um minutinho.”

Apêndice F- Transcrição da entrevista docente D.

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora D

Jussileide: “Boa noite, primeiramente quero agradecer pela sua participação na entrevista. O título da pesquisa ainda é provisório, ele já passou por dois títulos, faz parte do andamento da pesquisa. A gente vai entrevistando, vai fazendo novos ajustes, tem um título que você acha que não cabe mais, coloca outro até a finalização. Até o momento, o título é “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica. Um olhar da prática docente”. Eu pretendo que esta entrevista seja mais um bate-papo para a gente conversar e dialogar sobre como esses temas são abordados na sala de aula, de acordo com cada docente entrevistado”.

Professora D: “Certo.”

Jussileide: “O meu projeto já foi aprovado pelo Conselho de Ética da Unesp de Bauru há duas semanas, depois passarei o Termo de Consentimento para que você assine, a identidade do entrevistado é preservada, tudo com o devido sigilo, seu nome não será citado em nenhum momento na transcrição e depois eu passo para você verificar, se tem algum trecho que você queira retirar ou modificar, certo?”

Professora D: “Certo, tudo bem.”

Jussileide: “As primeiras perguntas: seu nome, idade e a cidade onde reside.”

Professora D: “Eu me chamo Professora D, tenho 53 anos, moro em São Paulo capital, na zona leste.”

Jussileide: “E a sua formação acadêmica?”

Professora D: “Minha formação inicial é em História, eu sou professora de História. A pós-graduação – que foi uma especialização – também foi nessa área, no curso: História, Sociedade e Cultura na PUC/ SP, onde também me graduei. Fiquei muito tempo trabalhando, logo que eu me formei. No ano seguinte, eu já entrei na prefeitura de São Paulo, prestei concurso e entrei, fiquei lá até dezembro de 2020. No final do ano passado, me aposentei. Em 2015 eu terminei o mestrado na Unicamp, e fui convidada para trabalhar na diretoria pedagógica do governo do Fernando Haddad, na prefeitura de São Paulo aqui na região onde moro; em 2017, voltei para a sala de aula; e, em 2019, eu comecei o doutorado na Unicamp e agora estou cursando o doutorado.”

Jussileide: “E você leciona em quais anos do ensino fundamental?”

Professora D: “A partir do quinto ano, só que, desde 2014, quando ocorreu a reorientação curricular, mudou um pouco a forma de organização dos ciclos e

das aulas, então a gente escolhia – como eu trabalhava também com sala de leitura – eu passei a atender também a partir dos terceiros anos. A gente tem um projeto de aula compartilhada: os professores do Fundamental 2 atendem algumas turmas do Fundamental 1, e alguns professores Fund 1 fazem aula compartilhada com os do Fund 2.”

Jussileide: “Ah, então o bom é que você consegue navegar em todos os anos do ensino fundamental. Tem uma experiência mais ampla”

Professora D: “Isso.”

Jussileide: “E como você articula, na prática em sala de aula, os assuntos referentes a questões de gênero e étnico-raciais?”

Professora D: “Eu gosto muito de trabalhar com a literatura em suas diversas vertentes; então, eu trabalho muito com a canção popular, com a própria literatura, poesia, trazendo o aluno para esta discussão, para reflexão e muito também com projetos. Então, geralmente, eu desenvolvo essas temáticas a partir de projetos, que incluem a poesia e a música”.

Jussileide: “Então, você utiliza bastante a Arte. Você falou em poesia, música.”

Professora D: “Isso, o recurso áudio visual”.

Jussileide: “Você acha que a Arte, neste caso é uma ferramenta eficaz para trabalhar esses temas?”

Professora D: “Sem dúvida. Mesmo eu não sendo especialista da área, mas como eu sou apreciadora, principalmente da canção popular, então, eu trago sempre esse repertório e gosto muito de literatura, por isso abarco sempre o repertório da literatura no contexto, eu acho que a linguagem da Arte é fundamental”.

Jussileide: “E como é a resposta dos alunos, quando esses temas são discutidos em sala de aula?”

Professora D: “Olha, na maioria das vezes a resposta sempre é muito boa, porque: primeiro, que “sai da caixinha”. Então, na medida em que a gente trabalha com esta questão da música, do ouvir, muitas vezes até do dançar, movimentando o corpo inteiro, valoriza outras formas que não só a cognitiva. E, a partir disso, as pessoas começam a se expressar, porque você libera essa capacidade, não só pela linguagem, mas também pelo corpo, pela sensibilidade. Então, geralmente é muito legal. No começo há estranhamento, porque – a depender da música ou da poesia que você traz, tem sempre um comentário: “nossa, isso parece macumba”, há esse estranhamento. Depois isso vai sendo aceito. Eu acho que os problemas que eu tive em trabalhar essas temáticas – que eu trabalho desde sempre – foram muito mais com algumas famílias, do que com alunos”.

Jussileide: “Como é a resposta dos pais, porque com os alunos você vê, eles podem até estranhar uma ou outra temática, mas acabam gostando e interagindo. E os pais? Por que questões étnico-raciais e de gênero são temas

que causam certos conflitos. A família interage de alguma forma mais conflituosa, quando você aborda essas questões?”

Professora D: “Então, tive alguns, mas não muitos. Dá para citar as poucas vezes em que tive algum tipo de problema com a família, por exemplo de estar fazendo uma dramatização, apresentar sobre um conto de criação, um mito de criação... Foi com uma de origem Yorubá, as crianças se envolveram e ensaiaram, e uma menina de família evangélica ia fazer uma determinada personagem. A mãe não autorizou; então, eu vi que ela participou de todos os ensaios sem informar a família do que se tratava. Há outros casos, mas... foram pouquíssimos. Eu moro em uma região onde há presença evangélica muito forte, periferia de São Paulo. Nela há muitos esses..., eu poderia chamar de fundamentalismos religiosos, só que eu sempre consegui argumentar muito bem e sempre tive o apoio da escola, porque na hora de apresentar os projetos, até para os alunos, eu sempre deixava muito claro o porquê eu estava fazendo aquilo. Mesmo antes de existir a lei 10.689 e depois a 11.645 que fala da inclusão da cultura afro e indígena no currículo escolar, eu já tinha os argumentos. Assim, quando trazia a temática da escravidão, por exemplo, eu não partia do escravo. Eu sempre pegava – de repente – uma música ligada ao *hip hop* e tal, trazia para a sala, relacionava isso com o que eles estavam vivendo e com a escravidão, falar do negro a partir do escravo. Por isso eu buscava a questão da Arte, porque facilita. Você pega, por exemplo, a música que eles ouvem, e consegue abrir um diálogo. Então, nesse sentido, eu fui achando os caminhos. Depois da lei, e com os parâmetros também, acho que isso foi legal. Apesar dos limites dos parâmetros curriculares quando usa aquele termo “diversidade”; mesmo assim, já dava um ar de legalidade. Então, se alguém questionasse, vocêalaria: “não, olha, os parâmetros estão dizendo que a gente tem de trabalhar diversidade!”. Por isso acho interessante nesse sentido, porque você tem um parâmetro e pode afirmar “eu estou trabalhando segundo a lei, não estou cometendo nenhuma irregularidade pedagógica”. Sempre acho que tem que ter muito estudo, muita fundamentação teórica para você saber o que está fazendo, porque as “saídas justas” aparecem sim. Além de a escola confiar no seu trabalho, porque – em uma hora dessa – o coordenador, o diretor, pode afirmar: “não, a gente sabe do trabalho que está acontecendo dessa forma, nesse formato”, bem como o apoio inclusive dos alunos, porque eles percebem essa diferença.

Jussileide: “E questões de gênero, você também aborda? Você tem mais facilidade ou não? Dá conflito do mesmo jeito?”

Professora D: “Mais ou menos, acho que assim, um pouco. Eu sempre abordei também, sempre trabalhei essa questão do corpo, de expressar, fiz algumas oficinas para discutir, partindo da literatura, que possibilite a reflexão. No começo há certo estranhamento. Eu lembro de um livro que eu comecei a ler, “O menino que brincava de ser” – é um livro que conta a história de um garoto que queria ser menina. Você começa a história e tem todas aquelas piadinhas..., só que a história é tão envolvente e tão bem-construída que, no final, eles ficam maravilhados com aquela história, e a história também é surpreendente, porque no final o menino sofre o preconceito da família, da escola e, na verdade, o que

o menino queria era ser ator; e ele queria ser menina, porque o pai tratava melhor a prima dele que era mulher, e o pai queria que ele gostasse de futebol, gostasse disso e daquilo, e ele não se encaixava nessa norma. Então, a partir dessa leitura, a gente ia discutindo e eles iam falando “ah, na minha casa, professora, só eu tenho que fazer as tarefas de casa, meu irmão não”; então, eu começava a discussão a partir desse cotidiano.”

Jussileide: “E você acha importante trabalhar esses temas em sala de aula?”

Professora D: “Também, nossa, fundamental! Porque é o momento de ouvi-los, principalmente os meninos demoram um pouco para se desarmar, só que depois eles também vão percebendo que a cobrança maior é em cima das irmãs, do cuidado da casa. Há a questão do esporte, porque você tem que ter também na escola o olhar para isso. Então, se você discute isso em História, mas a professora de Educação física vai lá e diz que só os meninos jogam futebol, quebra o trabalho.”

Jussileide: “Aquela estrutura de dividir meninos e meninas, meninos fazem isso, meninas fazem aquilo”.

Professora D: “Isso. Até fila, quando eu comecei, eles falavam assim “ah, ele entrou na fila das meninas, professora”, eu falei “qual o problema?”. Eu questionava “gente, só na escola tem fila de menino e menina. - Vocês já foram no banco com a mãe de vocês?”. “Já”. “Tem fila de homem e de mulher?”. “Não”. Eu falei “então, na vida não tem fila de menino e menina; então, vamos parar com isso?”. Era legal”.

Jussileide: “Nas escolas em que eu dou aula também é a mesma coisa. “Não, professora, tem que ter a fila das meninas, tem que ter a fila dos meninos”. E eu retruco: “não, o que eu quero é que vocês se organizem para não entrar todo mundo na bagunça”..., e é como você falou, se eu levo para a reflexão, e outro professor estabelece que tem que ter fila de meninos e de meninas... Isso me leva a outra questão, se os demais professores, gestores e funcionários das escolas em que você atua,... se você tem apoio, se você tem essa rede colaborativa ou não.

Professora D: “Olha, tenho duas experiências. Trabalhei muito tempo em uma escola em que eu fazia um trabalho quase que solitário; então, eu tinha uma parceria de três, no máximo quatro professores; e, mesmo com todas as dificuldades, a gente fez trabalhos muito potentes. Depois de muito tempo nessa escola – fiquei 16 anos lá (trabalhei só em duas escolas) – eu fui para uma outra em que existia um trabalho muito mais coletivo. Então, a gente conseguia fazer algo mais interdisciplinar, por exemplo, com as professoras de: Educação física, inglês, língua portuguesa,... a gente sempre conseguia discutir a questão do racismo; a professora de inglês e eu fizemos parcerias fantásticas, juntas. Com a de Educação física, então, nossa! Foram trabalhos também muito potentes, até para criar material pedagógico sobre racismo. Então, grandes parcerias!... Com o professor de matemática, muito boas, fizemos oficinas 2017 (ou 2018), muito legal, porque ele também é capoeirista; então, foi muito legal.”

Jussileide: “Que bom! Tenho mais uma perguntinha. Você costuma ler livros sobre esse assunto? Questão de gênero, étnico-racial?”.

Professora D: “Muito. Leio, faço curso. No ano passado, eu fiz um curso de literatura africana, uma formação com autores africanos; e, no final do curso, cada um escreveu um conto. Foi pela própria publicação coletiva desse conto. Então, sempre fiz curso e sempre li muito nessa área.”

Jussileide: “Ótimo! Você falou de mestrado e doutorado, eles têm que ver com os temas da teoria decolonial de gênero ou étnico-racial?”.

Professora D: “Têm tudo que ver. O meu mestrado foi sobre movimentos sociais que é algo com que sempre vou me envolver na minha vida. Eu pesquisei o movimento social de mulheres, por escolas, aqui na região onde eu moro, São Matheus. Na década de 1980, em uma periferia muito carente, tem um histórico de movimento social aqui, as primeiras políticas públicas chegam aqui pelos movimentos sociais e, na maioria deles, as mulheres eram liderança, e eram a maioria. A escola em que eu estudei e, depois, trabalhei como professora, foi fruto dessa organização de mulheres. Eu fui pesquisar essa história – que estava esquecida –, e surgiu o tema a partir de um projeto com os alunos, pesquisamos a história do bairro e a da escola. Então, eles foram entrevistar pessoas; e entrevistaram uma das mulheres que tinham participado do movimento, e depois quando eu fui fazer especialização, tinha que fazer um trabalho de encerramento e eu falei que queria fazer um pré-projeto com essa temática. Finalizei o curso com o projeto mais ou menos pronto; e eu entrevistei essas mulheres. Então, meu mestrado foi esse, já tinha essa abordagem sobre gênero e toda essa questão decolonial, porque – assim – damos voz a mulheres periféricas, pouco escolarizadas, migrantes nordestinas: foi bem legal! E agora, no doutorado, ainda é a questão de gênero. Eu estou pesquisando o que adolescentes e jovens de ambos os sexos (mas tem aparecido mais o sexo feminino) do ensino médio ou universitárias, no início de curso, pensam sobre os feminismos e quais impactos isso traz para a vida pessoal, escolar e profissional”.

Jussileide: “Bacana, então, sua pesquisa reverbera na prática e vice e versa?”

Professora D: “Isso, eu acho que a minha prática que chegou até a pesquisa, porque foi justamente nessa convivência com as adolescentes bem jovens ainda, 13, 14 anos, e vendo toda essa potência, esse discurso delas assim, empoderado, que eu comecei a observar: “alguma coisa está acontecendo, que a gente não está dando conta do que é”. Então, eu achei que isso poderia ser transformado em um projeto pesquisa”.

Jussileide: “Professora D, depois passo para o seu e-mail o Termo de Consentimento. Eu assino e você também. São duas vias, uma fica comigo; e outra, contigo. Passarei também a transcrição da entrevista. Só vou verificar se a gravação ficou boa.”

Apêndice G- Transcrição da entrevista docente E

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora E

Jussileide: “Professora E, bom dia.”

Professora E: “Bom dia.”

Jussileide: “Quero agradecer por você estar aqui, em pleno sábado de manhã, tanta coisa, meu Deus! Mas sigamos firmes e fortes. A gente já se conhece na disciplina, de qualquer modo, quero falar um pouquinho mais da minha pesquisa, a qual instituição eu estou vinculada. Meu nome é Jussileide Barbosa dos Santos; vinculada à UNESP, no Instituto de Artes; minha pesquisa é intitulada “As teorias curriculares pós-críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica”. A pesquisa de campo visa a entrevistar docentes na Educação Básica, de preferência de escolas públicas. Busca-se conhecer como esses docentes estão trabalhando os temas relacionados à teoria decolonial na sala de aula. Isto é, como são trabalhadas questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais, indígenas, entre outros. Se são trabalhados e de quais formas. Caso alguns professores se sentirem à vontade, também podem divulgar alguns trabalhos de alunos e alunas, de preferência os trabalhos, não necessariamente mostrar os alunos, por questão também da necessidade de autorização pelo Conselho de Ética. É mais um bate-papo, um diálogo para saber isso e quais as dificuldades sentidas. Enfim, é mais uma troca, de docente para docente, porque a minha pesquisa vem ao encontro do que eu presencio e às dificuldades por que o professor passa na Educação. A princípio, eu pensei em pesquisar somente professores de arte, depois vi que muitos professores – mesmo não sendo dessa área – utilizam-na como ferramenta para desenvolver esses temas. Então, ampliei o leque e tenho entrevistado professores de história, sociologia, filosofia, porque eles dialogam com a Arte de alguma forma para tratar esses assuntos. Quer dizer que não estou mais presa só em entrevistar professores de arte, mas a arte é, assim como digo, norteadora...”

Professora E: “Atravessa.”

Jussileide: “Atravessa todas essas entrevistas, essas questões. Ela é utilizada como ferramenta muito válida e preciosa para trabalhar tais temas na sala de aula. Seja na Educação Infantil até o Ensino Médio... Então, posso começar?”

Professora E: “Pode”

Jussileide: “Nome completo.”

Professora E: “Professora E”.

Jussileide: “Sua idade, se você quiser falar, lógico.”

Professora E: “Quarenta anos.”

Jussileide: “Cidade onde você nasceu.”

Professora E: “Feira de Santana, Bahia.”

Jussileide: “Você mora ainda em Feira de Santana?”

Professora E: “Não, atualmente eu moro em Americana, em São Paulo.”

Professora E: “E é a cidade onde você também trabalha?”

Professora E: “Não, eu trabalho em Santa Bárbara do Oeste.”

Jussileide: “É perto?”

Professora E: “Próxima, é a cidade vizinha.”

Jussileide: “Qual a sua formação acadêmica?”

Professora E: “Minha formação acadêmica inicial é licenciatura plena em História, depois especialização em Filosofia que foi feita em parceria com rede FÓ e o Estado de São Paulo, e eu sou mestra em Educação também.”

Jussileide: “Você é mestre em Educação por qual instituição?”

Professora E: “Sou mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL”.

Jussileide: “E você é professora da rede pública estadual?”

Professora E: “Sou professora da rede estadual do Estado de São Paulo, PEB 2 na disciplina de História.”

Jussileide: “Em quais anos do ensino fundamental ou médio você leciona?”

Professora E: “Atualmente eu trabalho com a Educação Básica, sexto aos nonos anos, Ensino Fundamental dois.”

Jussileide: “E como você articula na sua prática em sala de aula esses assuntos referentes a questões de gênero, étnico-raciais, indígenas, ... estas questões que dialogam com as teorias decoloniais?”

Professora E: “A disciplina de História, por si, já oferece - dentro das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos – essa oportunidade de trabalhar essas questões de que trata a lei 10.639, em sala de aula. A minha formação inicial, em História, foi na Universidade Estadual de Feira de Santana, e lá eu tive a oportunidade também de aprender bastante em relação à cultura africana, a cultura afro-brasileira. Quando eu cheguei aqui ao estado de São Paulo, depois tive a oportunidade de fazer um curso chamado “Educando pela diferença para a igualdade”, que foi promovido junto UFSCAR (Universidade de São Carlos) na época, e eram professores interlocutores que iam para essa formação na diretoria de ensino. E eu participei! Foi uma oportunidade muito boa para conhecer muitos materiais, vídeos, filmes, e poder discutir isto hoje. Eu fiz até um projeto com os alunos – do ensino médio. Um

projeto chamado “Alma não tem cor”; utilizando também música visando a Arte. A escolha musical foi Chico César, especificamente a composição chamada “Alma não tem cor” (do Karnak), além de filmes nacionais brasileiros. Assim, eu conheci bastante material. É importante termos essa formação continuada e uma perspectiva também teórica, de aprendizagem. Então, eu continuei trabalhando com essa temática, tanto que corri para aprender sobre a Cultura indígena. É uma busca também do professor: aprimorar-se nesses assuntos. Porque, quando concluímos a graduação, não estamos ainda preparados para toda uma didática a ser desenvolvida na Educação Básica, então essa formação é importante. Do protagonismo indígena, eu cheguei a fazer cursos de extensão com parceria com a USP Escola, eu gosto de participar, e eu fiz alguns cursos de extensão em protagonismo indígena para conhecer também mais materiais e desenvolver sequência didática. É uma temática que eu gosto de trabalhar e procuro estar estudando para desenvolver com os alunos. No sexto ano, estudamos sobre o Egito, deixando claro que o Egito está localizado no Continente Africano, com todas as suas inovações e trabalhando também a história da América, numa perspectiva decolonial – que hoje eu entendo o que é, porque entrei em contato com essas teorias no Mestrado em Educação, e isso é recente. Então, alguns aspectos eu já desenvolvia, ainda sem muita clareza teórica, para fundamentar minhas práticas, porque a gente se baseia em livro didático, currículo, materiais, mas a clareza de toda essa teoria vem a partir de cursos de formação que procuramos pelo crescimento pessoal e profissional. A partir do momento em que eu também tive contato, no Mestrado (2015), com a teoria decolonial, eu também fui trabalhando isso na sala de aula pela perspectiva da pluralidade, da cultura, da valorização, principalmente, da cultura indígena dos países da América do Sul, nossos irmãos que poucas vezes estudamos. Quando eu terminei o Mestrado, em 2018, tive a oportunidade de ir com um grupo para o Equador. Lá, entrei em contato com a pluralidade, porque o Equador é riquíssimo na questão da cultura indígena; e para mim foi um choque também, porque eu percebi que, às vezes, a gente sabe tanto mais dos países da Europa, de todo o processo deles, e sabe pouco dos países vizinhos. Então, quando eu retornei, eu procurei também tratar mais isso em sala de aula, sobre os países da América do Sul, toda a riqueza, o próprio histórico da população indígena que a gente não conhece.”

Jussileide: “E essa viagem foi por causa do Mestrado?”

Professora E: “Essa viagem foi uma parceria, a convite da Universidade Politécnica Salesiana, no Equador. Estavam fazendo um congresso lá comemorando vinte anos, e fomos apresentar trabalhos. Eu já tinha concluído o Mestrado, mas fui apresentar um trabalho com a base teórica de Paulo Freire – convite da instituição, porque eu tinha participado de um grupo de estudo no centro Universitário Salesiano, discutindo também a questão das teorias decoloniais em diálogo também com Paulo Freire, no sentido da consciência crítica. E eu fui apresentar esse trabalho lá no Equador; foi um momento muito especial de troca, de me apresentar e de aprender com eles também. Para mim foi uma vivência para conhecer também toda a riqueza cultural, a diversidade e a natureza, que a gente conhece pouco realmente.”

Jussileide: “Agora eu fiquei curiosa para saber da sua dissertação de Mestrado. Era sobre os temas decoloniais? Tinha algum, que você falou que também teve a questão do Paulo Freire na pesquisa...”

Professora E: “Neste trabalho do Equador teve. Agora, a minha pesquisa de Mestrado não direcionou para a teoria decolonial, porque foi mais uma abordagem para a questão da inclusão do deficiente intelectual; a metodologia do ensino de História para o deficiente intelectual em Educação de jovens e adultos. Como o professor de História pode inserir temáticas de inclusão, de direitos, com alunos com deficiência intelectual (com laudo), que estavam no sistema como deficientes intelectuais. Parti daí para ajudá-los a desenvolver capacidades. Assim, a minha pesquisa do Mestrado abrangeu Paulo Freire também, e caminhou mais no sentido da metodologia, para o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque na minha formação e na minha experiência trabalhei com jovens e adultos, sempre me incomodou muito... esses alunos não conseguem aprender, porque o professor precisa de uma metodologia que os ajude, que inclua mais, por isso eles têm muitas dificuldades. E, para isso, na minha pesquisa do Mestrado, incluí um sistema de tecnologia assistiva com desenhos, para ajudar esses alunos a desenvolverem essa parte cognitiva. Foi um trabalho também de desenho e imagem, frases e uma preocupação, principalmente, com as mulheres com deficiência intelectual, de reconhecer os direitos delas. Porque, às vezes, percebe-se – em alguns diálogos na pesquisa - um pouco de desrespeito a todos os direitos deles, principalmente e muitas vezes pela família! Então, carrego em meu histórico de formação experiência de trabalhar com Educação de jovens e adultos na Bahia, enquanto ainda estava na graduação. Por isso procuro estudar mais sobre o assunto, pois na formação inicial a gente não consegue abarcar tudo isso que vai surgindo. Hoje, para abranger mais essa temática, procurei estudar – por exemplo, a disciplina de Gênero e Educação, que eu estou cursando com você, para ter uma formação melhor sobre isso e com uma abordagem na Educação Básica, porque é um desafio. Eu não me sinto ainda confortável, principalmente na atualidade, em que tudo acaba sendo mal interpretado ou, muitas vezes, é tirado do contexto educativo. Estudo para trabalhar algumas temáticas tão necessárias, para uma mudança, para uma garantia de direito, das mulheres e de todos.”

Jussileide: “E há quanto tempo você está aqui em São Paulo?”

Professora E: “Eu ingressei na rede estadual em 2004, quando mudei aqui para o Estado. Então, são 16 anos na Educação Básica, aqui no Estado de São Paulo, já. Desde 2006, estou como professora efetiva de História e continuo... Depois, fiz especialização... na luta, que não é fácil você continuar a formação acadêmica.”

Jussileide: “É... e continua, porque não para, a nossa formação é contínua.”

Professora E: “Eu não me afastei no tempo do mestrado, arqueei com o custo nessa instituição particular; fazendo e trabalhando e estudando; trabalhando e estudando; ... foi um processo bem cansativo, vitorioso por tudo, mas eu gostaria que tivesse mais incentivo para o professor da Educação Básica estudar.”

Jussileide: “É isso mesmo. A gente precisa, até porque é para rever conceitos que estão sendo dados o tempo todo. A gente tem que se rever, enquanto docente o tempo todo e, para isso, a gente precisa de formação, com certeza. Agora, Professora E, como é a resposta dos alunos, quando você trabalha esses temas em sala de aula?”

Professora E: “Eles respondem de forma positiva? Alguns, principalmente aqui nesta região em que a gente está localizada, Santa Bárbara, Americana, tem uma região em que eles têm conhecimento da questão da imigração. Muitos vieram para cá e, às vezes, não têm muito conhecimento ainda dessa herança ancestral indígena ou da africana. Eles reconhecem, muitas vezes, a herança e a ancestralidade decorrente da imigração - são bastantes alunos nessa relação, com sobrenomes decorrentes dos lugares de onde vieram os pais ou os avós, dos Estados Unidos, por exemplo. Outros não têm conhecimento da ancestralidade africana, indígena. Quando você trabalhar isso, eles começam timidamente a se reconhecer e a ver também seus familiares, um pouco dessa história. Geralmente é muito positivo. Eles gostam! E, principalmente nos nonos anos, que já dá para aprofundar algumas temáticas, como a questão do racismo, uma vez que o currículo de história proporciona um estudo dos movimentos, da questão do *apartheid*, trazendo todo este contexto histórico ocorrido na África do Sul; e, depois, nos Estados Unidos; bem como no Brasil. Ainda alguns, principalmente no nono ano, que já vêm às vezes com um discurso elaborado de casa, eles ainda dizem “ah, mas para quê precisa o Dia da Consciência Negra? Para que precisa o dia da Mulher? Não é o dia de todos? Não é questão dos humanos?”; então, a gente vai mostrando que historicamente necessário, historicamente necessário uns marcos de toda uma luta história para garantir de direito; então, isso que a gente tem que trabalhar com eles. Porque eles trazem de casa o senso comum, e a Educação possibilita ampliar esse horizonte. De modo geral, eles respondem bem, gostam de filmes, gostam muito quando a gente trabalha com a Arte - a Arte para mim é uma grande parceira para trabalhar o currículo de História, e eu acho que ela deve passar por todas as disciplinas. É música, é vídeo, quadrinhos, desenho, eu sempre tenho uma resposta positiva deles. O que às vezes nos coloca em algumas situações que não são tão confortáveis, como nestes últimos anos, no decorrer dessa transição política, tudo ficou mais difícil para as Ciências Humanas também dentro do contexto da Educação Básica, para trabalhar algumas temáticas, porque as redes sociais, as *Fake News* estão espalhando mentiras, não baseadas na História ou na ciência. Então, a gente tem um compromisso científico, histórico; e isso me preocupa muito, e às vezes me entristece.”

Jussileide: “Você falou que às vezes eles vêm com uma ideia pré-concebida de casa, uma “fala” de casa. Vou pegar esse gancho para fazer outra pergunta. A resposta dos alunos você falou que geralmente é bem positiva, e a dos pais? Como é a resposta dos responsáveis, quando você trabalha esses temas? Chega a eles de alguma forma?”

Professora E: “Sim, é positiva a resposta dos pais, em relação ao trabalho étnico-racial, combatendo o racismo, a questão da diversidade. Eu percebo que, às

vezes, os pais ficam mais preocupados, quando você parte para uma abordagem na questão de gênero, porque eles não têm ainda esse entendimento, o conceito. E esse conceito foi polemizado recentemente; então, eles desconhecem e têm preconceito. Muitas vezes, você trabalha ali o direito das mulheres, a garantia dos direitos, da História, e os pais recebem bem. Agora, se você toca na questão dos direitos para todos, na questão dos grupos, da pluralidade, LGBT, principalmente para alguns pais vinculados a algumas religiões, principalmente com a religiosidade ligada a grupos evangélicos, eles ficam mais preocupados. E perguntam, às vezes, como isso está sendo discutido, e a gente sempre procura esclarecer, numa linguagem de fácil compreensão. Eu procuro ter sensibilidade de caminhar com algumas temáticas, conforme a sala responde, de acordo com os pais. Quando a gente, por exemplo, está com o nono ano e já acompanha como neste caso (tem um nono ano, que eu já acompanho desde o sexto; então, foram meus alunos no sexto, no sétimo, oitavo... Assim, eu já conheço as turmas, a família nas reuniões, o que já dá confiança. Por outro lado, quando recebe turmas pela primeira vez, isto tem de ser esclarecido: como eu trabalho, os objetivos, para não ter uma interpretação errônea, de que o professor está querendo influenciar em alguma coisa, porque não é isso, é esclarecer e mostrar a diversidade. E é importante todo o respeito, por isso eu procuro sempre relacionar a questão do respeito, a diversidade e, quando eu percebo que a turma responde mais timidamente a algumas temáticas, vou mais devagar. Depende como é aceito, sabe? Porque eu já trabalhei com interlocução de grêmio estudantil e, uma vez que a gente propôs levar a Educação Básica para esse diálogo com o Ensino Médio, podem ser tocadas algumas questões de gênero, direito das mulheres, direito dos grupos LGBT, e alguns pais ficaram preocupados com o que os alunos iam discutir; foi uma mesa redonda com alunos, professores convidados e pesquisadores, em uma escola vizinha para fazer essa ligação da comunidade de Ensino Médio. Por isso alguns pais não autorizaram os filhos a participarem desse evento. Então, foi respeitado quem achou que os filhos não deveriam participar.”

Jussileide: “E, em relação ao demais funcionários, gestores da escola... Você tem apoio deles para trabalhar esses temas em sala de aula?”

Professora E: “A gente procura sempre estar em diálogo, na ATPC, para tentar fazer parcerias, para desenvolver projetos, porque às vezes dá para desenvolver algo que tenha o suporte da Secretaria, a exemplo da lei 10.639 – como o ERÉ, que é a própria Educação para as questões étnico-raciais que chama Geografia, História, Arte, Língua Portuguesa. Então, a gente procura trabalhar com esses grupos de Ciências Humanas, a Arte, a linguagem. Eu vejo mais aspectos facilitadores na união dos parceiros das Ciências Humanas e da Arte. Em exatas, muitas vezes, é mais difícil estabelecer esse plano multidisciplinar. Então, eu trabalho muito em parceria com Arte e Língua Portuguesa; a gente combina nos ATPC como usar poesia, poemas, literatura, ... já fiz projetos em parceria com professor de Língua Portuguesa, o de Arte, ... recentemente, em uma aula online, eu fiz a parceria com o professor de tecnologia, que também tem formação em Letras. e a gente trabalhou um pouco da questão da abordagem da História e dos heróis dos quadrinhos, a partir do Pantera Negra, para trabalhar mostrando

outra representatividade de herói e, como isso foi agora em novembro, a gente fez essa parceria para algumas aulas, e a resposta dos alunos do sexto ano – que para mim foi surpresa, porque foi o primeiro ano que eu estou com eles – foi bem positiva, eles foram abrindo as câmeras e mostrando os heróis deles. E eles falaram que é a primeira vez que veem um herói, o Pantera Negra, um herói negro e a importância disso. Então, os alunos falaram, e muitos mostraram imagens e fizeram desenhos do que os representa, de outros heróis. As meninas, “a minha heroína é a Mulher Maravilha”; eu tenho desenhos que as meninas mandaram da Mulher Maravilha, do He-man que alguns mandaram. Observei que, nas salas onde não havia alunos negros, muitos chamaram para a conversa outros heróis, e isso foi respeitado, aqueles de que eles gostam e foi uma aula bem interessante. Eu procuro estar nessa parceria, percebo em alguns colegas a necessidade de que muitos falam mesmo: “nossa, eu não tenho muita preparação para trabalhar com certas temáticas”; assim, a gente tenta, juntos, estabelecer parcerias, estudar quando tem a oportunidade também, e às vezes – dependendo da carga horária – desenvolve isso na sala de aula, porque nem sempre dá para você combinar na correria, principalmente esse ano que foi um atípico. Ou seja, os professores também respondem bem a esse trabalho. O que eu enxergo, em relação à Educação Básica, é ainda um receio de trabalhar algumas temáticas, por recear como isso está sendo interpretado pelas famílias, pelos pais. E alguns professores, quando a gente conversa e tenta planejar, eles ressaltam isso. Eu já participei pela experiência de ser coordenadora pedagógica também, e às vezes – quando participava para ajudar a desenvolver os projetos, muitos afirmavam: “ah, mas eu não consigo desenvolver”, principalmente a questão do gênero, com que todos ficam mais preocupados, atualmente, em como isso vai ressoar nas famílias, nas casas.”

Jussileide: “Acho que pela questão do senso comum que é divulgado, a falta de informação, preconceito... Eu acho que é tudo isso junto que proporciona esse movimento, de não discussão dos assuntos relacionados a gênero e às sexualidades, embora a gente veja nas ruas, na sociedade em geral, a gente vê que isso – embora não seja discutido – está super presente. O que está faltando é a discussão num nível da Educação Básica, porque no nível superior eu acho que isso também já está sendo bem desenvolvido em muitas universidades, inclusive na Bahia, porque eu tenho algumas amigas que estão fazendo cursos, outras já fizeram na UNEB, na UFBA, já há núcleos de estudos sobre gênero.”

Professora E: “Sim, eu tenho amigos também que estudam. No Ensino Médio, eu acho que é mais facilitado trabalhar com essas temáticas. Já na Educação Básica, a gente tem de ter mais estratégia mesmo, para conduzir isso, para evitar, muitas vezes, que chegue até a família de forma que ela desenvolva preconceito por aquilo que nem sabe como é que está sendo trabalhado. Então, principalmente nos dois últimos anos, eu sempre procuro esclarecer: “Olha, a gente vai trabalhar aqui”, por exemplo, “o Dia Internacional da Mulher, a lei Maria da Penha. Vocês sabem de onde veio isso? Por que surgiu? Quem é Maria da Penha?” Então, passo documentário, explico os porquês, a necessidade dessa garantia de direito, do histórico de violência que a mulher sofreu, mostrando isso. Alguns meninos, soltam piadinha: “ah, então, teria que ter o dia do homem

também, hoje a mulher está batendo no homem”. Isso vem mais de aluno de nono ano, que ainda tem esse pensamento de casa e traz a questão: “ah, mas a mulher hoje quer ser mais do que o homem, a mulher hoje quer também bater no homem”; então, a gente vai refletindo sobre isso para conscientizar”.

Jussileide: “É um processo de desconstrução, um trabalho de formiguinha.”

Professora E: “É um trabalho de formiguinha, mesmo. Nas escolas em que eu trabalhei até o momento, tive gestores que sempre apoiaram, buscaram trabalhar a diversidade, sempre estiveram presentes em minha sala de aula ali, acompanhando o trabalho. Então, eu sempre tive apoio no sentido de desenvolver esses temas, até porque eu já trabalhei na gestão também, na coordenação, já fiz vários cursos, por isso eu acho que a equipe também confia ali no trabalho de um professor que já conhece de trabalhar as temáticas e por estudar. Porque a gente, às vezes, percebe que os pais vão reclamar na escola, quando eles não têm muita clareza sobre aquilo, ficam com medo: “Ah, mas a professora está trazendo que ideia?”, ficam receosos. Em relação ao apoio, agora eu procuro medir bem as palavras, para não ser mal interpretada, porque às vezes... eu já tive colegas professoras que falavam assim: “nossa, mas assim, vocês da juventude, mais novos estão com um pensamento muito liberal”, já ouvi dos professores “porque você não tem filho ainda, por isso que você está com esse discurso”... Ora não é a questão do discurso, mas sim ouvir um aluno, porque hoje, na Educação Básica, no Ensino Fundamental 2, a gente já tem visto os alunos com uma postura em relação ao gênero, e eles querem se colocar na sala de aula. Eles querem ser ouvidos e entendidos, por isso, a gente tem de estar abertos nesse canal do diálogo, e é diferente você estar aberto ao canal do diálogo ou você estar apoiando alguma coisa. Desse modo, eu sempre procurei deixar isso claro mesmo. Então, na sala dos professores, quando surge às vezes essa conversa “opa, espere, mas a gente tem que ter um pensamento progressista em acompanhar o que a juventude quer conversar, os anseios deles”, a minha postura pela própria visão de mundo é dialógica. Quando eu mudei aqui para o Estado de São Paulo, eu senti um pouco isso, essa dificuldade no começo, de achar o meu espaço, de manter essa postura dialógica, porque em algumas escolas pelas quais passei, eu percebia algo mais conservador de alguns colegas. Depois, conversando, mostrando o nosso trabalho, ocorre o diálogo; vai mostrando a formação e vai caminhando, vai procurando se fortalecer com os colegas parceiros que têm também essa visão, do diálogo, da diversidade e é o que eu procuro, procuro estudar.”

Jussileide: “É isso, a outra pergunta que eu ia fazer e que, de certa forma, você já respondeu, é se você acha importante na sua prática trabalhar esses temas na sala de aula, porque existem docentes que o fazem porque está na lei, no currículo. E tratam, às vezes, de forma muito generalizada. E você, Professora E, acha importante trabalhar esses temas?”

Professora E: “Acho importante, necessário e devem ser trabalhados em todas as disciplinas. Porque nós somos formadores, educadores, e a lei ajuda, sim, a gente a ter uma fundamentação: “olha, eu estou fazendo essa abordagem, eu

estou pautada por uma legislação”, é importante até para ter a garantia de materiais, porque na escola a gente tem alguns livros da cultura indígena, da cultura afro-brasileira, produção de literatura negra, pelo projeto e de livros adquiridos a partir dessa lei. É importante que isso continue, que não seja esvaziado! Por isso, nós, professores, temos de garantir a continuidade. Ainda que, muitas vezes, alguns colegas talvez não tenham esse olhar: de que tudo isso veio de uma construção histórica de direito. Se a gente não coloca a importância, não continua. Nós podemos perder toda essa conquista; então, é importante que a gente continue trabalhando, é importante pesquisar.”

Jussileide: “Você falou um pouco de pesquisa, você costuma ler livros sobre esses assuntos? Há algum autor preferido que você gosta de trabalhar?”

Professora E: “Costumo ler. Inclusive teve escolha de livros paradidáticos este ano. A gente conversou na escola e conquistamos alguns que falavam de Mandela, da menina lá Malala, para discutir essa questão da mulher, da menina querendo estudar; então, gosto de ler “Sejamos todos feministas” da Chimamanda”.

Jussileide: “É complicado mesmo o nome dela, eu tenho o livro, depois te mostro.”

Professora E: “E, dentro do currículo de História, no próprio material fala de Rosa Parks, Luther King, e os alunos gostam. A gente teve uma experiência de trabalhar com trecho desses autores, e eles gostaram muito de conhecer a biografia. Agora o caminhar também é de a gente ter mais material da biografia dos próprios brasileiros, dos brasileiros negros, das mulheres... (vídeo travado)

Jussileide: “Professora E, travou só um pouquinho no final.”

Professora E: “Travou, é. Falando que o importante agora também é a gente trabalhar para ter esta visibilidade dos brasileiros, da produção brasileira. Quando eu fiz o curso do protagonismo indígena, no projeto Escola, eu me inscrevi porque eu gosto, é uma parceria com a escola Básica, e eu participo todo ano. Foi apresentada literatura indígena, produzida pelos indígenas, e isso eu conhecia pouco. Então, a gente fez algumas situações de aprendizagem, eu trouxe isso para a escola, e eu pedi um momento no planejamento na época, eu e a professora de Matemática que foi comigo. A gente fez o curso, trabalhou isso no ATPC e passou um pouco para os outros professores. E foi oportunizado.”

Jussileide: “Professora E, é isso. Mais uma vez queria agradecer! Como você viu, foi mais um bate-papo, existem as perguntas; mesmo assim, vira uma conversa. Uma pergunta vai puxando outra que eu não tinha feito, e surgiu na hora... O que eu acho muito importante – e tenho tentado mostrar isso na minha pesquisa – é que, embora alguns desses assuntos sejam mais polemizados na sociedade, eles são possíveis sim de trabalhar na Educação Básica, logicamente respeitando faixa etária, nível de escolaridade, questão pedagógica. Cada criança discute temas específicos, dependendo do entendimento cognitivo. O fato é que é possível trabalhar esses temas, e muitos deles não são evidenciados, em sala de aula, porque existe um pré-conceito, uma ideia pré-

concebida sobre assuntos decoloniais; e, em decorrência disso, eles não são nem citados, não são dialogados pelo menos. Seja em Educação Infantil, seja na Fundamental 1 e 2, no Ensino Médio, enfim, ... é importante que essa perspectiva decolonial não fique só no nível superior e venha também para a Educação Básica. Muitos professores ou pesquisadores estudam essas teorias, no nível superior, só que não conseguem trazê-las para a Educação Básica, por isso essa limitação. Sem generalizar, mas nem sempre é colocado na Educação Básica, e a gente tem de começar a formação desses conceitos já lá, desde a criança até o jovem, para que essa sociedade se desenvolva – com isso quero dizer, que perceba que a gente é realmente o país da diversidade, e não fique só naquela questão de: “ah, tem que respeitar, tem que respeitar”. Sim, todos têm de aceitar também que existem diferenças e aprender a viver com elas. E, também, até trabalhar esse tema das diferenças, baseado em Paulo Freire no livro “a Pedagogia do oprimido”, em que ele fala muito dessa construção do diferente; por que diferente? Por que essa construção do diferente? Quem estabelece quem é igual e quem é diferente? Por isso acho que muitos educadores que eu entrevistei sempre citam o Paulo Freire, não tem como. Embora ele seja perseguido ...”

Professora E: “Não compreendido, não lido...”

Jussileide: “Ainda, por muitos, e criticado. Sendo que ele tem um trabalho, gigantesco, maravilhoso, tem muito a acrescentar para nós educadores.”

Professora E: “Porque a partir do momento em que você se abre para o diálogo e tem uma postura dialógica, é possível a construção. Porque, sem a postura dialógica que a gente vê infelizmente que anda acontecendo em algumas instâncias, até governamentais, é impossível caminhar para uma Educação de uma cultura para a paz, da cultura plural, tem de ter o diálogo, o respeito. Então é luta, é questão de luta e de posicionamento também. Nós, educadores, na postura de cada um no mundo; a gente precisa continuar estudando: esse é o meu pedido; que, nas pesquisas, a gente tenha esse apoio para estudar, porque foi retirado recentemente o apoio que o Estado estava dando da Bolsa Mestrado, Bolsa Doutorado. Houve uma época em que teve política pública para incentivar isso, hoje não mais; então, é difícil para um professor que está na Educação Básica, continuar a formação acadêmica dele, universitária, estudando, se tem uma carga horária grande em sala de aula, com toda a demanda de: planejamento, planilha, enfim. Que seja dado um incentivo, que seja valorizado também em relação ao salário, para continuar porque é muito importante que trabalhar a teoria decolonial, o que está acontecendo, o que está sendo discutido na Educação Superior – de uma forma didática para a faixa etária, mas que isso chegue na Educação Básica. E é difícil, ainda, é uma construção e depende de cada um a transformação de tudo. Eu, ultimamente, tenho pensado muito nisso, em continuar estudando, eu escrevo contos, escrevo poesia e eu estou tentando também.”

Jussileide: “Eu fiquei também interessada em ver os desenhos, produzidos pelos alunos do projeto.”

Professora E: “É, uma produção que eu escrevi de um conto, com uma professora que foi minha professora do Mestrado que também faz colagem no sentido de colocar um pouco o pensamento decolonial na questão do conto da imagem, que pode vir a questão do “por que norte? Por que o nortear? Por que não pode ser o sulear?” a questão de “por que princesa guerreira? Por que não pode ser guerreira princesa?”. Então, dentro de uma linguagem que leve esse pensar, a gente estudando e em contato com produções, a gente também se torna um professor autor, o que tem sido a minha preocupação recente: “poxa, eu quero escrever, eu quero produzir. Então, é porque está chegando um momento em que a gente cria, produz e, também, incentiva nosso aluno a ser autor, uma vez que ele está criando. É importante!”

Jussileide: “Professora E, eu só vou ver se gravou direitinho? Só um minuto”

Professora E: “Certo. É um prazer participar da pesquisa e que consigamos continuar caminhando.”

Jussileide: “Com certeza. É uma luta, e sem luta não há vitória, não é, não?”

APÊNDICE H- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE F

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora F

Jussileide: “Eu vou falar um pouquinho do meu trabalho, bem brevemente, sobre o que é o meu projeto e como é que vai ser feita a entrevista. Depois começamos a entrevista, na verdade um bate-papo.”

Professora F: “Tá certo.”

Jussileide: “A minha pesquisa”

Professora F: “Está falhando seu áudio viu?”

Jussileide: “Está falhando?”

Professora F: “Fale mais um pouco.”

Jussileide: “Acho que é a posição também, vou ficar nesta posição, está bom?”

Professora F: “Está bom, agora está.”

Jussileide: “A minha pesquisa de pós-graduação visando ao título de Mestrado está intitulada como: “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico racial na Educação Básica, no olhar da prática docente”. Esse título é ainda provisório, já foi modificado duas vezes e ainda permanece provisório até realmente eu colocar um título que seja o final. Como o título já diz é uma pesquisa sobre a questão de gênero e as questões étnico raciais na Educação Básica. Por isso eu estou entrevistando alguns docentes para verificar, se eles trabalham com esses temas em suas aulas e dentro da Educação Básica, seja Infantil, Fundamental (anos iniciais, finais) até o Ensino Médio (frase cortada). Eu vou passar para você depois o termo de consentimento, no qual o entrevistado autoriza o uso da entrevista, com todo o sigilo, isto é, seu nome não vai ser colocado na transcrição da entrevista, não vai aparecer, vai ser usado nome fictício; então, assim, tudo organizado para que... Considerando também (frase cortada) do Conselho de Ética, pelo qual o projeto já foi aprovado. Esta entrevista será transcrita e o resultado lhe será enviado, para você verificar se há algo que você quer excluir, ou se tem algum ponto a ser modificado, tudo é bem dialogado, certo?”

Professora F: “sim.”

Jussileide: “Posso começar?”

Professora F: “Pode”

Jussileide: “As primeiras perguntas são bem mais diretas: nome – que será mantido em sigilo –, idade, cidade onde reside.”

Professora F: “Posso começar? Meu nome é F, moro em Salvador, nasci em Porto Seguro, tenho 43 anos e atuo hoje como professora do ensino de Língua Estrangeira – Inglês, na escola Providência, aqui em Salvador. Sou formada pela UFBA, Universidade Federal do Estado da Bahia com licenciatura de ensino de língua estrangeira moderna e inglês.”

Jussileide: “E quais são os anos de ensino fundamental ou médio que você leciona nesta escola?”

Professora F: “Eu ensino do primeiro ano até o quinto ano do Ensino Básico.”

Jussileide: “Essa escola é municipal, estadual...?”

Professora F: “É uma escola gerenciada por freiras, segue os critérios de uma escola particular, é filantrópica. As crianças estudam de graça, não pagam mensalidade, e toda a estrutura segue o Sindicato das Escolas Particulares, que gerencia a instituição. É uma congregação de irmãs da Providência.

Jussileide: “Certo, e como você articula, na sua prática em sala de aula, os assuntos referentes a gênero e étnico-raciais?”

Professora F: “No ensino inicial da Língua Inglesa, a gente tenta colocar o cotidiano, a vivência da criança nessa língua, trazer o idioma internacional e global para o cotidiano. Esses temas que envolvem a vida real das crianças são abordados por meio de textos, poemas, letras de música, ... O mais importante é o contexto, o que a gente leva para eles de acordo com a realidade deles. Por isso, muitas vezes, coloca-se uma imagem: “vamos falar sobre família”! Um exemplo, para ensino de primeiro e segundo ano, as séries iniciais, a gente coloca um contexto de famílias diferenciadas, compostas não só por pai e mãe, a figura masculina e feminina. São dados os nomes dessas palavras em Inglês como “*father, mother*”, em comparação ao português. Em relação à metodologia e aos recursos, buscamos algo que envolva mais essas questões étnicas. Então, não coloco só uma família loira, branca (uma vez que a referência do Idioma normalmente é dos Estados Unidos). Eu não posso fazer isso, até porque a maioria da população de Sussuarana é negra. Assim, do primeiro ao quarto ano, busco imagens que sejam referências cotidianas para as crianças. Quando eu trabalho com textos, coloco a imagem de uma criança negra ou de um ator brasileiro que seja negro ou branco, mas de acordo com o cotidiano deles para não distanciar o ensino de uma língua estrangeira dessa realidade. O importante é dizer que a língua é universal, sem desvincular do contexto social que seja a realidade de cada estudante.

Jussileide: “Certo, e deixa claro que assim,... Você é de Porto Seguro, você nasceu lá, mas veio para cá e continua trabalhando aqui em Salvador. (frase cortada).”

Professora F: “É, eu sou de Porto Seguro, e toda a minha formação acadêmica é em Salvador.”

Jussileide: “E continuou aqui, trabalhando aqui.”

Professora F: “Continuo trabalhando em Salvador, sou professora de teatro e de inglês. É no bairro de Sussuarana - que é um bairro periférico de Salvador.”

Jussileide: “E você coloca imagens, poemas, teatro também; então, você utiliza a Arte como ferramenta para trabalhar esses temas em sala de aula, é isso?”

Professora F: “Isso, neste contexto de ensino remoto, e com a dificuldade dos recursos (mesmo de trabalho com computador e celular), é muito limitado trabalhar mais a expressão deles, por isso utilizo isso em vídeo e peço para eles tudo o que acontece de manifestação, de datas comemorativas ou alguma coisa assim. Agora, estamos trabalhando a semana de homenagear a mãe, pela escola. A gente tenta diversificar esse contexto mãe de várias formas: o que seria uma mãe? Depende, tem criança que não tem a presença feminina da mãe, e tem a imagem da avó, pode ser uma tia, quem é responsável e tem esse papel de mãe ou pai? A gente faz vídeos e pede para que eles representem isso e falem o inglês, que usem o idioma nesses contextos, então a gente tenta trabalhar a Arte nos vídeos, porque traz expressões, poemas, dança, música, tudo no vídeo, e a gente vai orientando daqui, e eles fazem em casa, enviam os vídeos, e a gente apresenta para toda a escola na semana. Então, mesmo distante, a gente tenta inserir a Arte neles, porque é importante. Eu observei muito isso, porque quando a gente está trabalhando com áudio, a gente dá aula pelo *whatsapp* que é uma situação fria de troca e tem essa coisa de não mandar muitas imagens, muito áudio e para não encher o celular, que compromete o celular da mãe que só tem um para trabalhar com vários filhos. A gente procura montar outros grupos, outras formas, vai buscando links, alternativas, ... é importante ter esse trabalho artístico, a gente viu que é fundamental. Observei que é, tanto para as crianças, quanto para as mães, porque participam junto nessa produção, e trocam com a gente: “está bom, professora? Como é que faz o vídeo?” Sabe esta troca? E a gente vê que a Arte está ali, ela acontece.”

Jussileide: “E como é que é a resposta dos alunos, quando você trabalha esses temas nas aulas?”

Professora F: “Então, são crianças bem pequenininhas. Do primeiro, segundo e terceiro ano, eles não vão saber verbalizar ou falar de um contexto, eles não vão expressar assim. A gente percebe a resposta deles, quando a gente coloca imagens interativas, e eles retornam com a imagem de uma família que não é padrão (pai, mãe, irmão e tal). E, quando a gente pede que, na imagem, ele identifique o nome referente a pai, mãe em outras famílias de outras formas, eles entendem e entram no “jogo”, a gente não deixa tão claro que estamos querendo passar para eles. Já no quarto e no quinto ano, de acordo com as trocas e vídeos, eles vão compreendendo, respondem bem, entendem o que é falado. A questão com que eu mais consigo trabalhar, mais do que a de gênero (com a qual tenho certa dificuldade), é a étnico-racial. Esse tema é muito discutido, no processo do ano todo da escola, estamos sempre trabalhando essas questões, e por isso eles respondem. Claro que as festas geram algumas polêmicas, normalmente se eu sou branca, se eu sou negra, de repente eles não se reconhecem como negros por ter uma pele não tão retinta, alguma coisa assim, mas no debate a

gente vai trabalhando com eles, no contexto. Como o estudo é em Inglês, eu vejo mais isso, quando eu faço algo de teatro, no presencial. Em Inglês, é natural, todo o trabalho da gente é isso e não existe esse debate, eles vão compreendendo o que está acontecendo. E recebem bem, por quê? Porque a escola já trabalha muito isso, não exatamente só em novembro “vamos trabalhar este conteúdo”, é natural da escola, já é uma demanda de todas as nossas atividades, todo o nosso fazer de Educação, temos de ter esse cuidado de observar para que público estamos trabalhando e o que que a gente quer falar com eles? E eles naturalmente entendem o papel deles, quem eles são na sociedade.”

Jussileide: “Sim. Outra pergunta, você costuma ler livros sobre essas questões étnico-raciais e de gênero?”

Professora F: “Sim, eu leio. Meu fazer, de um tempo para cá! Eu acabei de terminar a faculdade, eu estava lendo muitos livros voltados a minha formação, e os estudos eram muito sobre isso, porque - no meu estágio da UFBA - o professor pedia que esses seriam os temas principais. Assim, os estágios tinham de ter um desses temas e, de acordo com o escolhido, por exemplo, vou trabalhar a questão de gênero, apresento um texto, uma música e, nesse contexto, inserir a língua inglesa. Por isso foram discutidos textos voltados para compreender como seria inserir a língua inglesa e trabalhar temas relevantes da sociedade; então, eu li mais nesse sentido. Dentre os últimos, li Paulo Freire, discuti letras de música de Nina Simone e afins. Quando vou falar da questão da mulher, falo de empoderamento, escolho texto ou música relacionada. Só de apresentar a cantora, a sua luta, ela já vai trazer para mim várias vertentes, que me encaminham a várias questões. E, mesmo o estudante não conhecendo a cantora, a partir do momento em que ele a conhece, compreende a letra da música, conhece a história, isso é discutido em sala de aula. No ensino da língua inglesa, as palavras vão surgindo, a gramática é inserida nesse contexto. Sabe-se como a Língua Inglesa é colocada de forma muito elitizada, muito embranquecida, dominadora; então, a gente tira essa ideia dessa dominação. A língua é livre para o mundo e não existe um dominador! Antes, quando a gente estudava, a gente via muito isso, estudava a língua inglesa, e era sempre num contexto americano ou inglês. Aqui, o contexto é nosso, e é nele que a gente trabalha a língua.”

Jussileide: “E você costuma receber apoio dos outros membros da escola, outros professores, gestão, outros funcionários para colaborar esses temas, eles ajudam com esses temas em sala de aula?”

Professora F: “Sim. A gente tem um encontro toda sexta-feira que é o AC, e a gente tem liberdade de falar. A escola Providência é uma escola realmente, é uma entidade católica gerenciada por freiras, aberta a essas questões. Tem ensino religioso no currículo, assim como Música, Inglês e Educação Física. No ensino religioso não fala exatamente da religião católica, vai falar de todas as religiões, mostram o leque diversificado de religiões; então, a gente trabalha isso. Toda vez que a gente tem alguma dificuldade, algum problema, a gente debate

isso nos nossos AC. Nesses encontros, eu ressalto que o que a gente faz é importante, porque quer que as crianças participem de tudo o que acontece. Não adianta os professores fazerem os vídeos e levarem para eles, a gente estimula as crianças e produz os vídeos com elas. A escola dá suporte, eu não sou sozinha, tem uma equipe que vai produzir os vídeos, a gente fala com os professores regentes que fazem aquela conversa, aquele aquecimento com as crianças sobre os temas que serão trabalhados, (frase cortada) religião.”

Jussileide: “Beleza. E em relação aos pais? Você falou que as crianças têm uma boa resposta, e os pais? Eles costumam participar, gostam das atividades que você faz ou não? Você sentiu um preconceito ou alguma rejeição quando trabalha esses temas na sua aula?”

Professora F: “Olha, tem uma diferença aqui. Quando estudavam no presencial, a escola estava toda envolvida, é uma escola católica e trabalha tudo – mas há muito exemplo de pessoas evangélicas, cujo núcleo tem mais restrição, principalmente quando a gente trata da cultura da África, não é só falando da religião africana. Eles já têm certo preconceito de imaginar que a cultura da África, de uma região de matriz africana, e eles trazem uma rejeição, querendo que o filho não participe. A gente já fala assim “é melhor nem chamar, porque vai ter problema”. No momento em que estamos vivendo agora, é difícil trabalhar isso, porque vamos entrar em uma situação difícil de tentar explicar a diferença e dizer que não estamos introduzindo nenhuma religião, estamos introduzindo culturas. A gente trata não só cultura da África, mas também cultura de povos indígenas, do cigano..., a gente trabalha várias culturas, porque tem um universo de crianças, e eles precisam estar inseridos em tudo o que está fora de sua escola. Agora, no ensino remoto, a gente fica muito podado por várias situações, não tem contato direto com as crianças nem com os pais. Por mais que os pais estejam participando ali, eles ficam em um distanciamento, parece algo distante. Até agora, tudo o que foi proposto foi bem aceito na produção, há satisfação em fazer, eu ainda não vi uma negativa de não querer. Por mais que existam dificuldades, ou porque a internet não está boa, ou não entregar no dia, tem isso. Quando era no contexto da presencial também havia rejeições, principalmente com a questão de gênero, eram conflitos em que se percebia o bullying, uma “brincadeira”; então, fazia-se uma roda para conversar sobre o assunto. Agora, o que os pais se envolviam muito era realmente quando íamos trabalhar a questão da cultura africana, muitos falam sim, alguns já não.”

Jussileide; “Porque alguns pais das crianças eram evangélicos; então, tinha essa dificuldade.”

Professora F: “É, quando tinham, isso.”

Jussileide: “E quando você fala assim, que fazia roda com as crianças nas questões de gênero, sofria bullying por quê? Um chamava o outro de quê? De gay ou esses preconceitos...?”

Professora F: “Eles falavam, chamavam “ele é viado”, o menino chora e já é chamado de “viado”. Essas brincadeiras: “ah, ele é isso, ela é aquilo”, sobre ser

gordo, magro... tem bastante dessas questões: gordofobia, homofobia, todas elas, conforme a série, pela ideia das crianças e tem que trabalhar de uma forma, tem que explicar o que é gordofobia, porque a homofobia tem que sempre ser de forma lúdica, brincando, de respeito ao próximo, fazer um trabalho de acolhimento. A ideia era sempre mostrar para quem está sendo afetado, que ele não estava errado, que o errado era aquele que estava fazendo a brincadeira maldosa; e o que estava fazendo, perceber que estava magoando alguém e não gostaria de receber o mesmo tratamento.”

Jussileide: “E você acha importante trabalhar esses temas em sala de aula?”

Professora F: “Eu acho importante, sempre na perspectiva de respeito e de entendimento de quem eles são, que sociedade eles estão construindo. A gente tem que sempre trabalhar a questão da sociedade, que sociedade é essa, de que eles fazem parte. Todo o meu trabalho é sempre que eles entendam quem são eles e qual o papel deles na sociedade. Refletir sobre ser uma criança que pensa em magoar o outro, se está fazendo algo ruim, uma maldade... e perceber que isso não é certo, que ele também quer ser bem-tratado, respeitado. Então, para ser respeitado, ele tem que perceber que há pessoas diferentes e todas merecem respeito. Todo o nosso trabalho de Educação é pensando nisso, a Educação acontece em disciplinas com todo o conhecimento que está envolvido, e principalmente nesse crescimento pessoal. Então é o tempo todo, em cada atividade, mesmo que a gente vá trabalhar uma produção textual, ou gêneros textuais, tem de trazer algo, música, poema, dinâmica ou conversa, ou uma reflexão, sempre numa tecitura de respeito ao próximo. É um mundo muito agressivo, eles vêm de famílias muito agressivas; e não estão acostumados a uma relação de união, amor e carinho. Eles estão habituados com agressividade, e a agressividade deles é reagir contra o outro. Essa é a realidade que a gente vive. Por isso, o professor busca em si primeiro, ou seja, é um trabalho difícil compreender como são nossas posturas diante do mundo e da vida, como é que a gente vai usar meios de poder sensibilizar os seres humanos que são as crianças e, muitas vezes, os pais também.”

Jussileide: “Professora F, são essas perguntas que eu tinha, é mais um bate-papo também. Depois encaminho o termo de consentimento e a entrevista transcrita. E você vê o que você acha, se não ficou legal você pode excluir também algum trecho, fique à vontade. A gente vai conversando para ver como é que vai ficar a entrevista na forma final, certo? Passe o seu e-mail, depois.”

Professora F: “Certo”

Jussileide: “Ah, e quero agradecer! Você trabalhou hoje o dia todo e ainda concedeu a entrevista agora a noite!”

Professora F: “Hoje meu trabalho não foi com as crianças, não.”

APÊNDICE I- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE G

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora G

Jussileide: “Bom dia, primeiro quero agradecer a vocês, tanto à Professora F, quanto à Professora G, por conceder esta entrevista. Hoje, 17 de janeiro, em pleno domingo de manhã. Então, agradeço enormemente pela generosidade de vocês. Vocês já me conhecem, mesmo assim vou me apresentar, para ficar gravado aqui na entrevista. Meu nome é Jussileide Barbosa dos Santos, sou aluna do Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP. A entrevista faz parte da pesquisa de campo. O título da pesquisa é: “As teorias curriculares pós-críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica”. A entrevista dura de trinta a quarenta minutos, mas se sintam à vontade para falarem um pouco mais, opinarem, não há cronômetro para limitar. Algumas perguntas são fixas; apesar disso, a ideia é que tenhamos mais uma conversa, um bate-papo para falar um pouquinho das experiências de vocês sobre os temas decoloniais, principalmente as questões de gênero e étnico-raciais, porque – como esse tema é muito extenso – delimitei, fiz uma escolha conceitual de trabalhar esses dois aspectos com os professores. Quais são os professores que se propõem a discuti-los em sala de aula e de que forma fazem isso. Então, a primeira pergunta é o nome de vocês.”

Professora G: “Bom dia, meu nome é Professora G, residente do bairro Sussuarana, Salvador. Sou professora de sala e também trabalho na parte de coordenação, auxiliar de coordenação na Escola São Cristóvão¹⁰³, situada no bairro de Sussuarana, localizada no bairro Novo Horizonte.”

Jussileide: “E, se você quiser falar, a sua idade.”

Professora G: “Eu tenho 39 anos até março.”

Jussileide: “Sua formação acadêmica?”

Professora G: “Eu tenho formação de licenciatura em Pedagogia. Já fiz estudos sobre relações étnico-raciais, mas não formação na verdade, não concluído. A conclusão é em Licenciatura em Pedagogia.”

Jussileide: “Em quais anos do ensino fundamental você leciona, na escola em que você trabalha?”

Professora G: “Do primeiro ao quinto ano do Fundamental 1. A escola atende esse público”.

¹⁰³ Nome da docente e escola são fictícios para preservar o anonimato de cada um. Professoras F e G são amigas, inicialmente fizeram a entrevista juntas, mas a internet da docente F estava muito ruim e tive que novamente entrevista-la.

Jussileide: “Eles não têm fundamental dois, é só fundamental um?”

Professora G: “Só fundamental um, do primeiro ao quinto”.

Jussileide: “Como você articula, na sua prática em sala de aula, os assuntos referentes a questões de gênero e étnico-raciais? Como vocês articulam esses saberes em sala de aula?”

Professora G: “Certo, eu esqueci de falar também que na escola eu também atuo como professora de música.”

Jussileide: “Ah, que ótimo!”

Professora G: “Eu não coloquei que também trabalha a questão da Arte? Cada artista da escola. Sim, como a professora F já iniciou, a Escola São Cristóvão trabalha com projetos e atende público com trabalho 100% social, que atende as crianças carentes no bairro, muitas delas em situação de vulnerabilidade social, situações bem difíceis mesmo. Então, a gente não pode fugir desse tema, pois se trata de crianças negras, em bairro periférico. A escola preocupa-se muito com isso. Os projetos são todos baseados na questão da valorização, tanto familiar, quanto de gênero, também a étnico-racial como se fala. Já fizemos trabalhos relacionados a identidade. Este ano, por exemplo, estamos trabalhando com a importância do diálogo, o projeto fala justamente dessas questões, do diálogo amoroso. Às vezes, as pessoas têm aquela dificuldade em relação a aceitar o outro, em relação a essa diversidade religiosa que a gente está vendo cada vez mais forte. Então, o projeto deste ano está baseado no tema da identidade. A gente sabe que alguns professores fogem, mas a proposta da escola é, não só trabalhar a questão como algo folclorizado em novembro, mas também tratá-lo sempre, para as crianças se aceitarem, se amarem, se valorizarem, se sentirem melhores, pois já têm aquelas vidas difíceis, para que elas possam também se importar no espaço da escola e valorizá-lo.”

Jussileide: “A escola em que você trabalha, é comunitária, em qual sentido? A mensalidade não é cobrada, é cobrado um preço popular, como é essa dinâmica com as crianças? Você falou que há crianças em vulnerabilidade social, então assim, é um público mais carente, é isso?”

Professora G: “Vou falar um pouco da escola agora. A Escola São Cristóvão é mantida pela congregação das irmãs da Providência, que a sede daqui era na verdade uma congregação iniciada na Itália, que se difundiu em todos os continentes, na verdade tem um ponto, aqui na Bahia, em Sussuarana. Tivemos esse privilégio, pela escola buscar suprir exatamente essa necessidade: carência de ensino, família, tudo isso. Assim, 100% das crianças que estudam lá não pagam nada, recebem livro, alimento; ajuda não só pedagógica, mas também a escola sempre tenta algo a mais com a família, formação familiar também. E é 100% gratuita.”

Jussileide: “Ah, então a ajuda é ligada à Igreja Católica.”

Professora G: “À congregação, não é Igreja Católica. E não tem ajuda do Governo – é uma escola filantrópica. Lógico que algumas pessoas são parceiras,

hoje poucas pela situação atual, este ano muito mais forte; então, a escola na verdade é mais a providência de Deus mesmo que fala, é a providência de Deus que está à frente sempre.”

Jussileide: “Precisa de mais ajuda nesse sentido, para manter, para continuar o trabalho de forma constante.”

Professora G: “Com certeza.”

Jussileide: “E como é a resposta dos alunos, quando você trabalha com esses temas?”

Professora G: “Tomando um pouco da fala de professora F, sobre a questão da valorização da mulher, não tem como deixar de trabalhar até porque a maioria das famílias lá são regidas por mulheres e muitas delas ainda...”

Jussileide: “Mães solas”

Professora G: “Mães solas, isso. E muitas delas – que ainda têm o dito companheiro - sofrem violência; então, a gente não pode deixar de trabalhar essa valorização da mulher, até é importante para a autoestima das meninas principalmente. E os meninos também, para não se tornarem homens machistas; então, essa preocupação é constante. Eles recebem muito bem. Lógico que o trabalho, às vezes não é tão grandioso, porque existe uma forte concorrência que é a mídia, que mostra aqueles programas ... que está agora – como é que fala? Que as pessoas fazem em casa, até esqueci o nome – que sempre estão na representatividade branca, famílias que mostram uma realidade que às vezes nem existe. Essa realidade fica meio contraditória. Então, a gente tem essa forte concorrente, além da sociedade que é bem perversa, muitas vezes ou na maioria delas vezes, ainda tem essa questão da mídia. Agora uma dificuldade enorme, que eu vejo para trabalhar na escola, ainda, além da de gênero (como foi apontado pela professora F), é a questão religiosa, é muito difícil de discutir, principalmente em se tratando da religião de matriz africana.”

Jussileide: “É isso que eu ia falar, porque as outras religiões – por mais que as pessoas não se identifiquem, de falar “ah, eu não sei” – ninguém comenta. Então, ninguém apoia e nem comenta. Quando chegam às religiões das matrizes africanas, a gente vê o preconceito...”

Professora G: “Muito grande”

Jussileide: “De gênero, de raça, de classe... Tudo junto.”

Professora G: “A nossa dificuldade maior até hoje é essa. Apesar de ser uma escola católica, ela tem essa preocupação de trabalhar as religiões em sua diversidade. Não é tentar converter alguém para algo, e sim levar justamente outro olhar, tirar preconceito, que a gente já tem essas ideias pré-concebidas até religiosas, principalmente tratando da África, porque já vem desde os nossos ancestrais. A nossa história lá atrás já nos mostra que somos ruins, que temos uma história ruim, como se nossa história iniciasse a partir da escravidão, não tivéssemos história antes disso. Então, muitas vezes é apresentado dessa

forma, e a gente sabe que a questão religiosa vem muito do preconceito, da negação, que tudo negro, a palavra negro é muito ligada a questões negativas, desse modo a religião também não foge dessa linha. Infelizmente ainda quem sofre mais são os povos religiosos; nesta semana a gente fez a formação com todos os funcionários, tudo levando a essa temática. Foi o tema sobre identidades étnico-raciais e sobre a religiosidade, foram dois profissionais à escola fazer com todos os funcionários. Desde a portaria até o pessoal da limpeza. Podem perguntar: “por que não só com os professores?”. Eu estava dizendo a eles que não são só os professores que têm de aprender a tratar essas crianças, aprender justamente a respeitá-las, o respeito tem de vir desde quando a criança pisa na escola, porque já sofreu, já teve muitas destas questões com crianças desde o próprio funcionário, de às vezes a gente tentar construir algo, a criança se sentir valorizada, fazer um trabalho bonito e ela -“poxa, me aceitaram, aceitaram a minha religião”, até conseguir se encontrar. Se uma pessoa vem, com uma palavra contrária a isso, destrói tudo, destrói todo o trabalho. Por isso, a gente procura sempre fazer com os funcionários e a família também; alguns a gente sente um “o que eu estou fazendo aqui? Acho que não tenho essa compreensão ainda, infelizmente”. De qualquer modo, as crianças recebem bem sim, é como eu falei, a parte é mais essa: a gente fica feliz com a semente que consegue plantar. Não pode ser como se espera, como é o nosso desejo, mesmo assim a gente fica muito feliz!”

Jussileide: “Eu falo que trabalhar essas questões é trabalho de formiguinha, a gente vai bem devagar ali, colocando as questões para que isso possa germinar mais adiante, por isso é um trabalho árduo.”

Professora G: “Com certeza, muito. Mas a gente consegue.”

Jussileide: “A gente tenta. Você costuma ler livros sobre esses temas? Tem algum autor preferido com que vocês gostam de trabalhar, pesquisar?”

Professora G: “Eu faço muitas pesquisas, da relação à concepção de livros, que eu tenho trabalhado muito agora na concepção de livros didáticos, eu procuro muito embasamento em Ana Célia Garcia, que trabalha a visão dos livros didáticos. No caso essa nova visão da História nos livros didáticos. Paulo Freire, que é o pai da Pedagogia, fala dessa questão em “Pedagogia do oprimido” e também – agora eu vou contar da leitura, eu não me ligo muito no autor infelizmente, não estou lembrando aqui e agora. Você estava falando com a Professora F e eu estava tentando lembrar alguns que eu li. Ana Célia Garcia está mais fixo agora na mente. Os estudos sempre são feitos justamente nessa intenção de melhora mesmo, tanto na questão da pesquisa, quanto para a valorização, passando pelo livro que, infelizmente, a gente percebe tem essa dificuldade, que a gente sempre tem que procurar um trabalho além, tem de ter esse cuidado. Inclusive os livros que a gente faz são todos para a nossa realidade, a maioria.”

Jussileide: “E os livros e materiais didáticos ainda estão muito enraizados na visão ocidental e eurocêntrica.”

Professora G: “Isso, apesar de ter uma lei, tem uma palavra que há na Lei 10.639 que fala da **obrigatoriedade** da História afro-brasileira. Essa palavra obrigatória, tem de ser obrigado a fazer algo... e a gente ainda vê essa dificuldade, infelizmente. As pessoas vêm tentando, e nem estão sabendo, é uma coisa que você vê que é tão difícil, a pessoa tem dificuldade mesmo, resistência que ainda vê esse trabalho de forma desmistificada, mesmo assim nos livros didáticos. Vem melhorando sim, não vou dizer que não, que aquelas imagens que na minha época, sua época de escola, os livros didáticos eram um pouco diferentes, mas ainda é um trabalho de formiguinha, que a gente tem que procurar alternativas, como os literários também. Com criança, a gente trabalha muita literatura, sempre para essa valorização, como Rubem Alves, que traz histórias sobre solidariedade, do valor também, como lidar com o outro, então com a criança a gente trabalhou bastante este ano as pedagogias de Rubem Alves, no trabalho que a gente fez.”

Jussileide: “Que bom. Eu estava vendo vocês falando, que vocês utilizam a Arte, a Professora F, por exemplo, faz teatro mesmo dando aula de Inglês, ela sempre traz o teatro para as aulas. E você também traz a literatura, que faz parte da Arte, e música. Então, a Arte – pelo que eu percebi – é muito utilizada e, também, é uma das questões da minha pesquisa. Porque eu pesquisei não só professores de Arte, mas também professores de Pedagogia, Filosofia, agora a professora F de Inglês, que trabalham com a Arte, que lidam com a Arte para refletir sobre essas questões. Alguns professores me falaram da dificuldade de trabalhar esses temas em sala de aula, e quando trazem a Arte, eles sentem mais facilidade, os alunos aceitam melhor esses assuntos. E com vocês?”

Professora G: “É, como você falou, eu acho que tem de ter a preocupação de como trabalhar também, por serem crianças que já vêm com ideias pré-concebidas. Eu sempre gosto de trabalhar com contexto histórico. Tudo o que eu trago na aula de música, eu sempre trago o contexto histórico com as crianças. Eu trabalho as questões étnico-raciais, por exemplo, eu trabalhei com eles o hino da África do Sul; então, a gente montou um coral, para trabalhar na escola é muito coral. Antes de trazer o hino, eu trouxe a tradução dele e o porquê ele foi criado. Ele não é o oficial, mas ficou tão forte lá que passou a ser um hino, e as crianças não quiseram infelizmente, porque a língua... Desculpa viu? A compreensão aqui está zoada.” (barulho de crianças ao fundo)

Jussileide: “Entendo completamente.”

Professora G: “Na primeira vez em que eles ouviram a música, alguns até falaram: “está amarrado”, porque a escola, apesar de ser católica, atende muito mais o público evangélico. O maior número é de crianças evangélicas, até uma dificuldade maior que a gente tem percebido. Então, muitos falaram “tá amarrado, tá repreendido”, apenas por ser uma língua que eles identificaram ser de origem africana. Quando eu trouxe a tradução – que, na verdade, é uma oração - que fala “Deus, salve a África para os africanos” – eles entenderam, então veio o conceito de você se permitir conhecer, antes e não julgar, que essa é a maior dificuldade do ser humano. A gente vem conseguindo fazer esse

trabalho dessa forma. Desmistificação, para ver o novo conhecimento, trazer novo olhar para a Arte, a música, o teatro também, e eles abraçam muito, porque existem aqueles que não têm oportunidade de estar nesse espaço. Teve outra vez que a gente conseguiu levar as crianças para apresentar um teatro, trouxe música para o teatro, trouxe dança, trouxe... A gente fez um musical na verdade, trouxe dança, foi até com a Professora F, em que ela escreveu, mesmo com a dificuldade que estava no momento, ela escreveu, passou para a gente trabalhar e foi uma parceria muito grande, tenho muita gratidão. E eles apresentaram um teatro, foi uma apresentação linda, e você vê como eles se sentiram valorizados – eu até me arrepio – pois eles tiveram a permissão de sair aqui do bairro de Sussuarana, da realidade em que eles vivem, para levar Arte para outras pessoas, que os elogiaram e convidaram novamente para outra apresentação! Então, imagine o quanto isso trabalha a valorização, através da Arte, na visão da criança. O quanto eles sentiram que podem muito mais do que aquilo, quantas realidades a gente pode ter mudado a partir daquela ação? É um trabalho muito forte, pois a Arte tem o poder de transformar de verdade.”

Jussileide: “E qual tema foi desenvolvido nessa peça?”

Professora G: “O tema foi na verdade “20 anos da Escola São Cristóvão”, a escola fez 20 anos, trouxe toda a história de lá, toda a questão da escola, da vinda das irmãs para o bairro, o porquê da necessidade delas aqui no bairro que, na verdade, foram os colombianos que trouxeram a congregação e a necessidade de ter essa escola, a questão da valorização da mulher que iniciou com o trabalho feito por mulheres no bairro. Era um projeto feito só com mulheres, para mães, e depois essa necessidade de trazer os filhos delas para a escola, porque as mães não tinham onde deixar. Então, eles foram conhecendo a história deles na verdade. Não é a história da escola, é a história deles, é a história do bairro. Essa escola foi criada justamente para receber os filhos dessas mães que trabalhavam aqui, percebeu que elas não tinham onde deixar seus filhos e às vezes tinham que trabalhar, lá na época – a escola está aqui há 23 anos. Na época, as mães tinham muita dificuldade, muito mais do que existe hoje; então, a escola criou essa perspectiva. Como retrata a história da escola e a história deles – nossa história também – a gente não pode deixar de fora, por isso trouxe a questão da valorização da mulher, foi a professora F que escreveu o roteiro, a valorização das crianças em si, dos filhos, das mães também, dos professores, foi um trabalho com várias temáticas e muitas linguagens: dança, música e a Arte teatral.”

Jussileide: “É importante na sua prática trabalhar estes assuntos como gênero e étnico-raciais? Você acha que tem que ser trabalhado?”.

Professora G: “Vou falar aqui agora. Com certeza, tudo o que falei até agora, tudo o que a gente trouxe, não tem como eu dizer que não é necessário. É urgente, a gente tem de falar sempre. Não é uma questão só de autoafirmação, é conhecer-se, valorizar-se e afirmar-se também. Empoderar-se, como a professora F falou, é se sentir importante. Com certeza essas questões são

importantes para serem trabalhadas na escola, em todas as disciplinas. Na nossa prática, com certeza.”

Jussileide: “E vocês costumam receber apoio de outros professores, gestores, outros funcionários, quando vocês trabalham esses temas? Porque vocês falaram que já têm o projeto: ele é colaborativo, interdisciplinar? Vocês realmente recebem apoio da gestão da escola e dos outros professores para trabalhar esses temas?”

Professora G: “Sim, até pelo que eu falei, como faço parte da gestão, na verdade eu fomento esses temas mesmo. A gente conversa, a antiga diretora da escola era muito, não é que seja mais fácil, mas hoje quem está dirigindo a escola é uma irmã, antes era uma pessoa que não era ligada à congregação. Era bem mais fácil, até porque ela também abraçava essa causa, também via importância, então era um trabalho diferente. Hoje também a gente consegue, porque conversa muito. Veja o que conseguimos nesta semana! Não fui eu, mas a própria irmã também conseguiu nesta semana, ver a importância de trabalhar esses temas com os funcionários. Com todos os funcionários, com o tema ligado como eu falei, foram ligados com a identidade de gênero, de etnia também, religiosidade. Então, a coordenação procura, sim, trabalhar isso. Como estou também na coordenação da escola, mesmo que alguns funcionários ainda sintam dificuldade em entender. Até por isso que, infelizmente, não precisaria estar discutindo, como eu falei lá, não é algo que a gente deveria estar discutindo. O ideal não seria discutir esses temas, porque se a gente fala é algo que está incomodando, está precisando. Até para nos fortalecer. A escola, no geral, é bem participativa, a gente está com uma boa equipe este ano. Já tivemos outras que traziam muita dificuldade. Estamos sentindo muita falta da professora F, mas com fé em Deus isso vai passar logo. Graças a Deus, a equipe deste ano é bem colaborativa, trouxe várias ideias com que a gente está trabalhando este ano com as crianças, que abraçam e entendem melhor a questão do respeito, do diálogo, da valorização. Quanto a gênero, é um problema porque se tratando de criança, como é que a gente trabalha essa questão com as crianças? Como a gente vai falar, quando percebe a questão da sexualidade, da classificação: hétero, homossexual, como a gente percebe isso na criança? Como a gente trabalha o homossexualismo com uma sociedade que é totalmente tradicional na questão familiar, principalmente numa congregação católica? E, por mais que a gente traga esses temas até em reunião, ainda tem aquela que questiona todo o conceito do que acredita, da sua crença, do que é para você. Então, é meio complicado trabalhar. Agora, a gente está fazendo na escola a Festa da Família, não dos pais, da mãe; apesar disso, ainda há resistência, até da própria direção! Porque pressiona, põe em xeque a vivência que você tem, sua crença, os conceitos. No geral, a maioria trabalha muito bem, aceita muito bem.”

Jussileide: “E como é que é a resposta dos pais, quando vocês abordam esses temas? É positiva? Já passou por alguma situação constrangedora com algum pai, alguma mãe?”

Professora G: “A maioria são positivas, mas já tivemos situações com pais e mães... voltando à questão religiosa, porque algumas crianças não participam da atividade. Até querem participar, mas “minha mãe não vai deixar, meu pai não vai deixar”, por isso eu digo lá, se nosso trabalho dependesse somente das crianças seria uma maravilha, porque elas conseguem absorver, entendem. Em contrapartida, há a família, o que elas atendem na sociedade, no núcleo dela religioso e da família, e tem a escola. Então, existe essa dificuldade de aceitação dos pais: uns entendem mesmo sendo de outras religiões, mas infelizmente ainda tem um trabalho bem árduo para ser feito. Ainda temos muita dificuldade em relação a isso, em relação ao tema como um todo pela questão do preconceito, e como, numa escola cujo público é negro? Esse incômodo quando fala de si, ainda as pessoas se sentem incomodadas na verdade.”

Jussileide: “São casos pontuais, mas no geral a resposta é positiva. Gente, eu quero agradecer...”

Professora G: “Fizemos um concurso da beleza negra, teve desfile e dança, e algumas crianças que às vezes não participavam porque, ou elas diziam não ser negras, ou os pais mandavam uma cartinha falando “meu filho não vai participar porque ele não é negro”. Então, você pensa: “hum, a gente falhou em alguma coisa””

Jussileide: “E são na verdade crianças negras?”

Professora G: “Negras, escola é negra. Umas têm a pele um pouco mais clara que a outra, mas são negras, e são poucas que têm a pele mais clara. Mas a gente tem um problema maior com as crianças que são negras mesmo, negras eu falo assim da pele mais escura mesmo, e tem outros que não são e participam até mais. Infelizmente é um trabalho constante, não podemos parar, não é algo que fazemos em um momento e paramos, é constante. Não ficar como a professora F falou, ter aquele cuidado, não é questão de você querer fazer campanha do ódio, do ódio contra ódio. “Fizeram isso comigo”. É questão da valorização, de você se reconhecer, se respeitar, se valorizar, ver seu papel na sociedade que, muitas vezes, acham que a oportunidade deles é apenas aquela. Vou falar daquela realidade que temos muitas vezes apenas lá, as crianças acham que, na realidade deles, a oportunidade é o tráfico. Muitas crianças falam mesmo que a oportunidade da menina ou é ficar com traficante, ou é encontrar um homem para sustentá-la, ou você ter filhos para ajudarem na família, ou até a questão de fazer a vida mesmo. Então, tem todas essas realidades, ainda essa imagem. O papel da escola na verdade é tentar desmistificar e valorizar, por isso Arte em si é muito forte e é onde a gente consegue hoje, talvez, ter um resultado maior.”

Jussileide: “Deixa eu falar uma outra coisa. Eu preciso depois que você passe para mim o seu e-mail para eu enviar o Termo de Consentimento para você assinar e me enviar. Só vou ver se gravou direitinho... Só um minutinho.”

APÊNDICE J- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE H

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professor H

Jussileide: “Boa noite Professor H, obrigada pela participação, por ter aceitado o convite. O título da minha pesquisa é: “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica, um olhar da prática docente”. Eu não delimito um horário para a entrevista, pode ser de trinta a quarenta minutos, alguns professores ficaram mais à vontade para falar um pouco mais, outros menos, isso depende da dinâmica de cada um, enfim, não delimito um tempo muito específico. São onze questões. Depois eu passo o Termo de Consentimento a cada entrevistado, este deve ser assinado e fica anexo na dissertação. Também fica uma cópia para o entrevistado. Eu passo a transcrição também da entrevista para o entrevistado para que ele verifique se quer mudar algum ponto ou se quer deixar na íntegra. Tem esse diálogo para que nenhuma das partes seja prejudicada. A primeira pergunta é: qual nome completo?”

Professor H: “Oi, boa noite. Eu sou Professor H.

Jussileide: “Qual a sua idade?”

Professor H: “Eu tenho 41 anos.”

Jussileide: “Qual a cidade onde você reside?”

Professor H: “Eu resido na cidade de Mairi, no interior da Bahia, cidade a 290km da capital.”

Jussileide: “E qual a sua formação acadêmica?”

Professor H: “Eu sou licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia e, atualmente, doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, área de concentração “Estudos do Cotidiano da Educação Popular”. No doutorado pesquiso os eixos: Formação docente continuada, gênero e sexualidade”.

Jussileide: “Bacana. E você atualmente está como professor em sala de aula? Em quais as turmas que você leciona? Quais os anos?”

Professor H: “Eu tenho vinte anos de docência na Educação Básica, fiz essa semana e mais ou menos 10 anos no Nível Superior. Ingressei na docência como professor leigo na Educação de Jovens e Adultos, que fazia parte de um Projeto Popular ligado à Igreja Católica. Como falei anteriormente, sou professor de Educação Básica na cidade de Mairi, no município leciono Ciência, nas turmas

de 6º a 7º anos. Já na Educação Superior, leciono em instituições particulares componentes curriculares sempre ligados à discussão de Educação. Geralmente, componentes curriculares, como: Currículo, Didática, Direitos Humanos e/ou Metodologia dos Trabalhos Acadêmicos. Das instituições superiores, uma na cidade fica de Capim Grosso, que fica a 45 Km de Mairi e outra em Salvador”.

Jussileide: “E na Educação Básica você falou sétimo ano, é isso?”

Professor H: “É, sexto e sétimo do Ensino Fundamental.”

Jussileide: “Sétimos anos do ensino fundamental.”

Professor H: “Isso, sextos anos e sétimos anos do Ensino Fundamental.”

Jussileide: “Esta parte que cortou.”

Professor H: “Eu leciono nos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental.”

Jussileide: “Ah agora entendi. A próxima pergunta: como você articula na sua prática em sala de aula os assuntos referentes às questões de gênero e étnico-raciais? Você trabalha com esses assuntos em sala de aula?”

Professor H: “Neste exato momento, não estou em sala de aula, estou fora desde 2017, pois de janeiro de 2017 a junho de 2018, estive Secretário Municipal de Educação, na cidade de Mairi. Ou seja, na mesma cidade onde sou professor”

Jussileide: “Cidade de Mairinque?”

Professor H: “Mairi, interior da Bahia. Em julho de 2018, após ser aprovado no processo seletivo para o Doutorado em Educação, na UFF, solicitei exoneração do cargo de secretário municipal de Educação e fui para o Rio cursar as disciplinas obrigatórias do doutorado. Contudo, no período em que estive em sala de aula, percebia nitidamente essa questão, pelos casos de homofobia, piadinha com meninos, com pessoas que fugiam às regras do que é “ser homem ou mulher” na sociedade. Ou seja, fugia à performance considerada adequada para o que foi designado ao nascer. Quero focar, acho que é interessante, focar aqui no período em que estive Secretário Municipal de Educação, porque foi onde efetivamente tentei discutir as questões de gênero e sexualidade nas escolas. Na Jornada Pedagógica de 2017, propus uma jornada pedagógica com o tema “Saberes docentes e desafios contemporâneos”. Essa jornada foi composta de uma conferência de abertura e mesa temática, com o tema: “*A Educação Básica e as questões de gênero*”. Convidei minha orientadora do Mestrado, a professora e doutora Ana Lúcia Gomes da Silva. Esse tema chamou atenção e desencadeou uma série de movimentos de uma igreja evangélica daqui da cidade. Manifestações estas que foram tentativas para impedir que a palestra acontecesse. Então, o tema foi muito bombardeado nas redes sociais, fizeram passeatas dias antes, com o objetivo de que fosse mudado ou não acontecesse. Tais movimentos me acusavam promover a chamada Ideologia de Gênero. Após as primeiras manifestações nas redes sociais, e uma logo depois, em frente à Secretaria Municipal da Educação, entrei em contato com a

professora e conversei com ela, com o intuito de deixá-la ciente do que estava acontecendo. E para dizer-lhe, também, que – caso não quisesse vir para Mairi, participar da Jornada, eu entenderia. Conhecendo-a como a conhecia, sabia que ela não desistiria. Após a minha fala, ela disse “é momento justamente de ir, momento de ensinar e aprender”. Durante a jornada não houve manifestação, mas havia quase mil pessoas no espaço para ouvir a fala dela, não sei o que esperavam ouvir. Digo não sei, mas no fundo, nós que pesquisamos pautas como gênero, sexualidades e outros marcadores das diferenças, sabemos mais ou menos o que essas pessoas, que nos acusam de fazer ideologia de gênero e nos chamam de ideólogos e ideólogas de gênero, esperaram ouvir. Para esse povo discutir gênero e sexualidades é transformar meninos em meninas e/ou vice-versa. Quero demarcar, aqui, que essa discussão de ideologia de gênero não tem fundamento nos estudos acadêmicos e que este termo foi cunhado nos porões do conservadorismo da igreja católica e abraçado por grupos conservadores de mais de 50 países. Contudo, no Brasil este termo é usado com mais força a partir da campanha presidencial. Termo este que alavancou a campanha a presidente da República, Jair Messias Bolsonaro... Voltando ao dia da Jornada Pedagógica, não houve manifestação durante e nem depois.

Depois dela, após uma pesquisa nas escolas, descobrimos que alunos/as e/ou crianças do município de Mairi, na maioria, eram criados só por pai, ou só mãe, por avós, por tios, depois de uma longa discussão junto às escolas, desenvolvemos um projeto. Contudo, gostaria de antes de continuar a explicar um pouco o projeto, fazer um parêntese para dizer que, neste município, o currículo *pensado na prática* – escrito junto, como costumamos fazer nos estudos do/com o cotidiano - é um currículo turístico, usando aqui um conceito de Torres Santomé. Ou seja, um currículo *pensandopraticado* tendo as datas comemorativas como eixos estruturantes. Por isso, comemora muitas datas: é Dia dos Pais, Dia das Mães e muitas outras. Isso me inquietava, desde quando eu estava em sala de aula. Após a pesquisa feita nas escolas e com a constatação de que 82% das famílias não eram constituídas por um modelo de família tradicional – pai, mãe e filho/a - elaboramos um projeto com as escolas para comemorar o Dia da Família, e retirando o Dias das Mães dos Pais. Na justificativa do Projeto, fazíamos referência à pesquisa realizada nas escolas em que as famílias eram só constituídas de pai, de mãe, de filho, que tinham outras estruturas. Esse projeto desencadeou, assim como o tema da mesa da jornada, uma sessão na Câmara Municipal de Vereadores, órgão vizinho à minha casa. Nessa sessão, fui acusado diversas vezes de ideólogo de gênero. Acusavam-me de querer fazer ideologia de gênero nas escolas, comemorar famílias que não eram modelo natural constituído por Deus. Para uma suposta fundamentação dessas acusações, foram usados versículos bíblicos, foi um escarcéu. Nada disso me fez recuar, e o Projeto continuou a ser desenvolvido. Como representante da SME naquele momento, não recuei, algumas escolas, alguns diretores e diretoras também não recuaram. Alguns ficaram com receio, recuaram, eu deixei que quem não quisesse desenvolver, que não desenvolvesse. A maioria resolveu apostar e continuou desenvolvendo o Projeto. Contudo foi muito difícil, porque Mairi tem uma questão muito

complicada. Afirmo isso a partir da epistemologia do nome da cidade e vivências aqui. A palavra Mairi, quer dizer “terra de branco, aldeia de branco”, a cidade nem sempre foi chamada assim. A cidade chamava Monte Alegre, só depois de muitos anos que a sociedade lutou e mudou o nome da cidade para Mairi. Algumas pessoas desavisadas podem achar que é meramente uma coincidência, não é. Mairi é uma cidade altamente patriarcal, racista. Até meados de 1996, segundo relatos, a praça principal, chamada JJ Seabra, era uma praça dividida entre pessoas brancas e negras. Nela as pessoas brancas sentavam-se de um lado, e as negras de outro, como na igreja católica. Além disso, existem pesquisas de Mestrado, Doutorado dentre outras que comprovam: Mairi é a segunda na Bahia que, no período da escravidão, tinha o maior número de pessoas escravizadas. Ainda hoje na cidade, temos no arquivo público cartas dessas pessoas escravizadas. Então, hoje, com a leitura que tenho do mundo e da palavra, não querendo fazer invenção do outro, como diz Boaventura de Souza Santos, penso que não foi à toa a mudança de Monte Alegre para Mairi, escolher justamente Mairi não foi uma mudança à toa. Embora exista um compilado - único livro sobre a cidade - escrito por um senhor que justifica uma Lei Estadual para a mudança, porque já existia no Brasil outra cidade chamada de Monte Alegre e não poderia ter duas cidades. Só que inicialmente colocaram Monte Alegre da Bahia, mas a sociedade não aceitou e, segundo narrativas de pessoas mais idosas da cidade, houve um movimento da elite que forçou a mudança. Pensando em um contexto macro e levando em consideração as lentes teóricas que uso para pensar e entender as relações sociais, políticas e movimentos históricos, acredito que Mairi não seja do Brasil, certo? Talvez seja pior, por ser uma cidade pequena de menos de 20.000 habitantes e praticamente todas as pessoas me conhecerem. Esse conhecimento entre aspas, muitas aspas, deve-se, talvez, ao fato de ter vindo de família pobre e ser o primeiro professor do município a fazer mestrado e o único do município em um quadro de 200 professoras (uso aqui o gênero feminino, e digo professoras, por ser o quadro do magistério do município composto na maioria por mulheres). Provando, assim, o que pesquisas vêm afirmando que o magistério é feminino, pelo menos na Educação Básica.

Assim, quando penso na minha trajetória de vida, profissão, formação e o contexto do município de Mairi do Brasil em geral, mas principalmente, no da cidade de Mairi, antes das políticas públicas dos governos do PT. Digo isso, pois foi devido às demandas criadas por esses governos, dentre elas, a de interiorização da Pós-Graduação *stricto sensu* que consigo cursar uma graduação, e pós-graduação. Então, pensando no contexto de Mairi em específico, penso que quebrei barreiras, pois - ao sair para cursar um Mestrado - abro portas para a discussão no município da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado e agora de Doutorado. Foi uma luta para conseguir o direito de cursar o mestrado, pois – mesmo sendo garantida pelo Plano de Cargos e Salários do Município – minha solicitação de licença remunerada foi indeferida várias vezes, tendo como justificativa que professor da Educação Básica não tinha direito de cursar mestrado. Tive de entrar com um mandado de segurança pública para a licença ser concedida. Pois era oposição

no período da gestão que estava na SME, devido a isso, fizeram de tudo para que não cursasse.

Já em junho de 2018, ao solicitar licença para cursar o Doutorado, foi aceita sem grande empecilho, ocorrendo o mesmo com outra professora que havia passado no Mestrado.

Hoje, quando penso em todas as acusações e perseguições que vivi, quando ocupei o cargo de secretário municipal de Educação, e lembrando que na cidade de Mairi historicamente esse cargo sempre foi ocupado por pessoas que vinham de família considerada de elite, penso que a cidade entende que ocupo um espaço, como um homem gay, pobre e branco. E, por ser branco, tenho um lugar de privilégio. Relato isso, porque em 123 anos de emancipação política da cidade de Mairi, até janeiro de 2017, um corpo-vida com os marcadores sociais que possuo, tinha ocupado o cargo de secretário municipal de Educação. Ou seja, nenhum homem com a minha performance ou minha classe social assumiu esse cargo. Cargo este que, preciso fazer uma ressalva, na cidade de Mairi é o mais importante da vida. As pessoas pensam e acreditam que, se você foi secretário e/ou secretária de Educação ou de qualquer outra pasta, mas principalmente de Educação, que é a maior secretaria, você já pode morrer, pois já cumpriu o seu ciclo. Isso pensando no ciclo de vida bastante limitado das formas de existências que é: nascer, crescer, reproduzir e morrer. Aqui em Mairi, dão muito valor a um cargo de secretário/a. Então eu, rapaz pobre, de família pobre que veio de povoado, de turma multisseriada e, para piorar, gay, assumir a secretaria municipal de Educação em governo, depois de 123 anos de uma espécie de coronelismo que existia/existe na cidade é um absurdo. Coronelismo este, que se faz sentir pela alternância de dois partidos na administração da cidade. Historicamente Mairi sempre foi governada por MDB, DEM, MDB, DEM. Então, em 2016, a gente consegue quebrar essa alternância de poder e elege um prefeito do PT. Com tudo o que a gente vivia no país, com todo o desgaste público promovido pela mídia, com o golpe político-midiático sofrido por uma presidente eleita democraticamente e sem crime de responsabilidade fiscal, conforme já foi provado recentemente. Mesmo nesse contexto, a gente consegue eleger um prefeito de um partido que não diria socialista, mas tem um cunho mais progressista. Isso em uma cidade marcada por prefeitos do MDB e do DEM na alternância do poder por 123 anos de emancipação política!!

Nesse contexto de mudança de perspectiva de gestão e, também, de visão de mundo, sou convidado para ocupar o cargo municipal de Educação da cidade de Mairi. Contudo, tenho consciência de que não fui convidado apenas para estar secretário, por possuir a maior formação do município, mas também por ser amigo do prefeito que havia vencido o pleito eleitoral. Com isso, não estou dizendo em nenhum momento que a formação não influenciou, mas acredito que não foi o fator preponderante. Lembro que, quando fui convidado, segundo narrativas do prefeito, várias pessoas o procuram para pedir que ele não me colocasse no cargo. Até os partidos da base aliada, representados por algumas pessoas, opuseram-se ao meu nome para a pasta. Segundo relato do prefeito, ele sempre interrogava as pessoas os motivos que os levavam a não aceitar o

meu nome e sempre vinha a mesma resposta, sempre girava em torno da minha sexualidade, às vezes de modo direto; noutras, indireto.

Como disse, ao longo dessa entrevista, para a sociedade mariense corpo-vida como o meu, com tais marcadores sociais, não poderia e nem deveria assumir um cargo tão importante, como o de secretário municipal de Educação. Devido a minha formação, somando a isso a questão da amizade que temos e a campanha que ajudei a coordenar, mesmo contrariando essas pessoas, ele resolveu me dar o cargo. Durante todo o período da campanha política, ele brincava que eu seria secretário de Educação no governo dele. E em todas elas, eu me recusava a pensar que aceitaria, pois nunca foi algo que almejei para a minha vida. Visto que, em uma gestão anterior – 2010 a 2013 – já havia assumido o cargo de coordenador pedagógico-administrativo da SME e sabia o quanto desafiador era ser secretário, devido aos desafios políticos muito mais do que técnicos. Por isso, quando o convite foi feito formalmente, relutei muito em aceitar, foram muitas conversas, muitos não, até que em 20 de dezembro de 2016, eu disse sim. E assumi a secretaria em 1º de janeiro do ano seguinte. Algumas pessoas perguntam “por que você assumiu?” Eu assumi sabendo de tudo o que eu iria enfrentar, e acreditando que poderia fazer o mínimo possível que fosse pela Educação. E não foi só por achar que eu iria fazer alguma coisa pela Educação, eu hoje tenho consciência, também, de que foi por causa do partido em que sempre militei. Então, juntou uma coisa com a outra: a militância pelo partido e os ideais que poderia fazer algo pela Educação do município, mesmo que minimamente, porque - ao contrário do que as pessoas pensam - você no cargo de secretário pode fazer muito pouco, devido à falta de recurso, principalmente em uma cidade como Mairi que praticamente vive de programas estaduais e/ou federais. Na maioria das vezes, você é administrador de políticas públicas, implementador de políticas, algumas das quais sequer você acredita. Educação é uma pasta na qual o dinheiro é quase todo carimbado. Se você não tem recursos próprios, volto a dizer, como no caso do Município de Mairi, a receita é baixíssima, você fica lá executando programas de governo federal e do estadual, quando havia, porque atualmente nem isso tem. Além disso, como disse anteriormente, já tinha sido coordenador geral, eu sabia como era trabalhar na secretaria, sabia que era máquina de moer gente. E, no meu caso, possuindo a sexualidade que tenho, seria ainda mais difícil em uma sociedade como a nossa. Sexualidade esta que não segue coerência que a sociedade patriarcal define com normal e natural. Mas eu assumi o desafio, dizendo a ele aqui em casa, sentado no sofá lá embaixo, que eu ficaria dois anos. Que acontecesse o que acontecesse, só ficaria dois anos, pois era o tempo que uma amiga minha, também petista, se aposentaria e assumiria a pasta. O que não aconteceu até hoje. Quando vi que ela não iria se aposentar, resolvi deixar o cargo, não aguentava mais, foram muitas perseguições, ameaças de morte, difamação, calúnias. Teve período em que eu tive de dormir fora de casa, mas tomei mesmo a decisão de deixar o cargo, quando minha mãe que tem 65 anos, passou a receber ameaças de morte. Contudo, o prefeito sempre dizia que só aceitaria os meus pedidos de exonerações, pois entreguei vários, se eu passasse no doutorado. Então, para deixar o cargo, mas também movido pela vontade de

cursar um doutorado, resolvi concorrer a 5 processos de doutorado em Educação concomitantemente, sou aprovado em três e reprovado em dois.

Hoje, olhando pelo retrovisor da memória, acredito que conseguimos fazer algumas coisas pela Educação. A gente assumiu a secretaria com 4 meses de salários das professoras atrasados, deixados pela gestão anterior. Com muita luta, colocamos os salários em dia, organizamos a rede, reformamos algumas escolas, promovemos algumas formações docentes, reativamos as caixas e conselhos. A gente consegue desenvolver uma dinâmica no município, que nem a gente mesmo acreditava que conseguiria fazer nas circunstâncias em que assumimos. Pois é preciso lembrar, que isso aconteceu depois de um golpe, não é?

A gente recebeu uma pasta sucateada - digo a gente, pois havia uma equipe comigo - sem muito investimento, mesmo assim, como eu disse anteriormente, reformamos as escolas da rede, conseguimos pagar os salários, reformar todos os ônibus da frota escolar e entregar uniformes para todas as criança e/ou alunos/as da rede. Pela primeira vez na história de Mairi, a secretaria municipal de Educação entrega um uniforme escolar. Além disso, ampliamos o transporte escolar. Quando fiz o memorando para entregar à secretaria, eu vi que eu fiz muito, que nós fizemos muito, porque não fui eu só. Foi toda uma equipe. Não existe uma pessoa só, a minha narrativa aqui, ela até pode ser uma narrativa individual, mas vem tecida por muitas outras histórias, por muitas outras pessoas, por isso afirmo que é uma narrativa coletiva. Individual, ela é uma narrativa singular, ela é uma narrativa plural. Porque vem engendrada por uma rede de outras histórias de *vida formação* de tantas outras pessoas que cruzaram ou participaram desse processo de formação.”

Jussileide: “E você ficou no período de 2016 até qual ano?”

Professor H: “Fiquei de janeiro de 2017 até julho de 2018.”

Jussileide: “Certo.”

Professor H: “Eu fui exonerado em 05 de julho de 2018 para viajar, pois tinha que estar no Rio, dia 08 de agosto. O prefeito não queria me exonerar, porque ele achava que eu poderia ir fazer o doutorado no Rio e continuar secretário aqui. Ficaria uma superintendente, e eu continuaria acompanhando, só que eu não queria, entende? Não queria de jeito nenhum. A minha vontade era sair, então eu tenho relato na introdução da minha tese, usando Michel de Certeau para pensar todas as táticas que vou criando para deixar o cargo, pois como o autor dizia: “a necessidade cria as estratégias que fazem a gente ativar as táticas”. Eu vou criando táticas o tempo todo, vou olhando pessoas que poderiam assumir o cargo e convido-as para participarem das reuniões comigo, para que ele comece a ver essas pessoas como possíveis lideranças. Pois por conhecê-lo bem e saber o quanto ele é pragmático, era preciso que ele percebesse que havia pessoas que poderiam ser de confiança e ter capacidade de gerir. Em algumas conversas nossas, quando falava a respeito, ele sempre dizia - “Professor, eu não entendo isso que o senhor está dizendo, mas me mostre na prática como

isso vai dar certo”, e ele me ouvia muito, até mesmo eu não estando mais à frente da pasta.

Acredito que as discussões de gênero e sexualidade são discussões que consigo fazer realmente, quando assumo o cargo de secretário municipal de Educação. Já fazia antes, por exemplo, eu tinha um aluno que tentou suicídio, porque ele sofria homofobia na escola. Ele era chamado de veadinho, de menininha e tal. Essa criança vem de um sistema chamado CNEC, não sei se você conhece. CNEC que quer dizer Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. É um sistema educacional que existiu em várias cidades do Brasil, teve em São Paulo, Minas Gerais, mas era muito forte aqui na Bahia, principalmente no interior, hoje existem muitos estudos sobre o enriquecimento ilícito dessas escolas filantrópicas, no interior da Bahia. Esse aluno vem desse sistema de ensino, que se denomina como filantrópica, mas com perfil muito elitista, porque aqui em Mairi é assim, tem escola pública para pobre e tem escola pública para a classe mais abastada; isso foi outro desafio, tentar acabar com isso. A escola Getúlio Vargas tinha currículo diferente, a matriz curricular da escola era diferente. É uma escola pública municipal, mas considerada diferente, por receber os/as filhos/as dos/as enfermeiros/as da cidade, das professoras. Ah! Professora, aqui em Mairi, não é pobre, aqui professora acha que é rica. Talvez, o bom e velho Karl Marx nos ajude a explicar isso. A escola Getúlio Vargas funciona no prédio ao lado da antiga CENEC, então é comum ainda hoje, depois de dez anos que a escola fechou, os populares dizerem que é CNEC. Porque para essas pessoas é status. O espaço representaria o suposto status que a CENEC tinha. Nessa escola, portanto, quem estuda são as pessoas que, de certa forma, têm uma renda maior, isso se pensarmos que a maioria dos brasileiros vive com um salário-mínimo (SM). Aqui em Mairi, em pesquisa realizada nas escolas, mais de 80% das famílias vivem com um ou menos de um SM. Portanto, quem ganha R\$5.000 aqui, fica na sacada da casa tomando espumante e gritando que é rico. Imagine o que é ganhar R\$5.000 nesta cidade! Eles acham que eu sou rico. Quando assumi o cargo de secretário não entendiam por que eu continuava andando a pé na cidade para cima e para baixo, pois aqui geralmente secretário anda de carro e motorista particular. Eu assumo a secretaria, continuo fazendo minha feira a pé, continuo trazendo minha feira porque eu não pago para trazer, já que aqui existe uma cultura considerada natural de pagarem os meninos, as crianças para carregar feira, dia de sábado. Se a gente marca aula dia de sábado para cumprir calendário, não acontece, porque os meninos estão praticamente todos carregando feira para ganhar um trocado.

Mesmo depois de assumir o cargo, continuo fazendo tudo como sempre fiz, e algumas pessoas não aceitavam esse comportamento meu. Além das questões de gênero, sexualidade e classe social, enfrento críticas também por causa disso. Passam o tempo todo contestando a minha presença na secretaria e contestando as ações deliberadas por mim. Mas a coisa se agrava mesmo depois do episódio do fim de convênio com uma escola confessional, ligada à Igreja Presbiteriana. Depois disso é que se acirra a contestação da minha presença na Secretaria. Esse episódio contribuiu ainda para que eu deixasse o cargo. A partir dele, começo a criar as táticas para sair, e uma delas era ser

aprovado no doutorado. Visto que o prefeito sempre dizia: - “se você passar no doutorado, você pode ir, e Deus vai lhe acompanhar, mas se você não passar, eu não aceito que você saia ou vai perder minha amizade”. Como já disse, passo em três processos seletivos, dentre eles, escolho ir para a UFF. Peço exoneração, arrumo as malas e vou embora para o Rio de Janeiro.

Jussileide: “Ah, que ótimo! E, quando você era docente, você também elaborava essas dinâmicas em sua aula?”

Professor H: “Quando eu era docente, eu sempre elaborava porque sou professor de Ciências e nunca ensinei Ciências apenas focando no biológico. Além disso, ensinava também Educação Física para complementar a carga horária. E a primeira confusão que eu causei na escola, foi porque a disciplina de Educação Física, lá é dividida assim: são duas aulas semanais, uma você faz teórica e outra prática na quadra. E a quadra era sempre dos meninos. As meninas não tinham direito de pisar a quadra, porque era para os machos, para os homens. Depois que assumo a disciplina causei o maior rebuliço na escola, quando eu começo a dividir a quadra. Sento e converso dizendo: - a aula não é de 40 minutos? – os meninos jogam 20, e as meninas jogam 20. Assim, as meninas passam a jogar futebol - isso cria uma confusão! A direção da escola me chama, os pais me chamam e passo a explicar que jogo e brincadeira não criam gênero, não influenciam na sexualidade, mas é uma confusão.

Quero retomar aqui a narrativa referente a *João¹⁰⁴ que sofria homofobia. Um dia na quadra, durante o jogo, e a confusão que os meninos sempre faziam na hora de sair, quando o tempo estabelecido terminava. João começou uma confusão com outro colega. Foi uma briga feia com ofensas verbais e físicas; como sempre João foi chamado de bichinha, viado..., após conversar com João e o outro colega, fui para secretaria da escola chamar a coordenação e a gestora para tomar providência, porque não dava mais para continuar. Eu já havia conversado com todos os professores, entre os quais prevalecia a ideia que: “se a gente mexer, vai dar visibilidade. A gente tem que fazer de conta que não está vendo, que eles vão parar”. Só que essas pessoas não entendem que, quanto mais o opressor sente que o oprimido está encurralado, mais ele encurrala. Nesse dia da confusão, percebi que não dava mais para continuar deixando essas pessoas pensando assim. Por isso, chamei a coordenadora e a diretora, coloquei sentadas as duas e conversei a respeito de medidas que poderiam ser tomadas, que talvez ajudassem a evitar situações como aquelas. No meio da conversa, a coordenadora disse: - “mas ele tem jeitinho mesmo”. eu disse: - “então ele tem jeitinho. como eu tenho, precisamos passar por situações desse tipo?” - “Não, professor, não disse isso”, e eu disse: “você disse”. Nesse dia, lembro que desci da escola e já no caminho de casa, tomei a decisão de conversar com a tia que criava João. Conversei com ela, e ela me pediu que eu não fizesse nada “não faça nada”, “pois se você fizer, vai colocar mais João em situação constrangedora”, expliquei para ela que não. Depois disso, eu peguei o número da mãe dele que morava em São Paulo e falei com a mãe. A mãe

¹⁰⁴ Os nomes dos estudantes, gestores e docentes citados foram transformados em nomes fictícios para preservar o anonimato dos envolvidos.

resolver vir buscá-lo e levou para São Paulo. Por sinal eu estive em São Paulo, passei 12 dias lá em fevereiro, me encontrei com ele, conversamos e demos muita risada. Hoje, penso que se ele não tivesse ido embora, talvez a escola não tivesse feito nada, pois pela resposta da coordenação, parece evidente que não faria nada.” Quando penso nisso, lembro o que diz Mary Rangel, quando afirma que muitas vezes é conivente com a homofobia.

Jussileide: “Pela nossa conversa eu já reparei que os pais têm uma resistência, quando você tratou esses assuntos, tanto em sala de aula, quanto como secretário, não teve também uma resposta positiva, dos outros funcionários, do tipo assim “vamos abafar o assunto para não falar, para não causar conflitos”. Então, essa era uma das perguntas também, como era a resposta dos funcionários, da equipe gestora, quando você trata esses assuntos. Você já falou que foi muito conflituosa, tanto na sala de aula, como professor; e como secretário também, você foi até perseguido por isso. E agora, em relação aos alunos, como é que é essa resposta? Foi uma resposta positiva? Não foi? Foi também uma resposta ruim como da população?”

Professor H: “Tem uma questão que acredito que vale a pena trazer para esta entrevista, pois acredito que contribui para pensarmos as questões de gênero e sexualidade. Após assumir o cargo de secretário, começo a escrever todos os textos oficiais, usando os dois gêneros. Embora baseado em uma visão binária, tenho consciência disso - masculino e no feminino- isso desencadeia diversas críticas e contestações. Eu fui chamado na câmara para dar explicação. Após esse ocorrido, um dia encontrei uns ex-alunos na academia e conversamos a respeito. O que era raro, pois geralmente, segundo relatos desses alunos, sou muito sisudo. Acredito que realmente seja, pois optei por essa postura para não sofrer – eu não sei que palavra vocês chamam – Churria, tipo, eu vivo em Mairi e nunca passei na rua e nunca fui chamado – não que hoje eu me incomodo, mas antigamente eu me incomodaria – ser chamado de viado, como eu tenho amigos que passam e gritam “lá vem o viado, preta, pega ele” eu já ouvi amigos meus que passaram diversas vezes por isso. Eu tenho 41 anos, vim morar em Mairi em 2010 porque eu morava em um povoado, e eu nunca vivi isso. E o delegado da cidade, que é muito meu amigo, diz “Nil, sua postura não permite que as pessoas façam isso, foi a postura por que você optou”, porque a ideia de homem gay que eles têm aqui é aquele espalhafatoso, é aquele que se veste de mulher, é aquele que vai fazer “fechação” na praça, então eu nunca entrei nesse perfil. Agora, teve um trabalho que eu desenvolvi com um colega que está agora tentando um mestrado, passou pela primeira etapa do mesmo mestrado que eu fiz, porque meu mestrado é “Educação e Diversidade”. É o único programa no Brasil, um dos poucos programas no Brasil de diversidade e é aqui na Bahia. A gente desenvolveu um trabalho e perguntava o que era gênero, uma pesquisa na comunidade. E levaram uma pessoa para explicar, e eu lembro que na atividade levaram uma pastora de uma igreja aqui chamada – eu não sei qual é a congregação – eu sei que o nome da igreja é “Aqui quem briga é Jesus”, a congregação eu não sei e essa pastora foi. Ela foi com a Bíblia para explicar o que era uma aberração gênero, a gente ouviu, debateu, respeitou e, quando a gente saiu, eu olhei para a turma do sétimo ano que disse assim “professor”, um

aluno específico: - “professor, você se preocupa tanto com isso e está definindo quem é homem, quem é mulher, quem é gay, quem é hetero. Professor, na minha geração não tem isso não, na minha geração a gente sai e se tem vontade de ficar com menino fica, se tem vontade de ficar com menina fica, a gente fica todo mundo junto, todo mundo se beija, não tem isso não. Vocês é que ficam querendo criar caixinhas para botar a gente dentro”. E a gente desenvolveu uma conversa e uma discussão por causa dessa fala do aluno, que por sinal foi a primeira pessoa que me viu, quando cheguei do Rio de Janeiro, porque ele estava me esperando na entrada da cidade, ele sabia o dia que eu chegava e estava esperando, ele tem um carinho enorme por mim, ele é o pai, eu chego a me emocionar quando falo. Quando João sofria isso no sexto ano, eu observava que era muito mais uma reprodução do que eles viviam em casa e viam na sociedade do que o que eles acreditavam, porque eu lembro que tinha um aluno que pegava muito no pé de João, que era Pedro. E eu chamei Pedro para conversar, e eu lembro da fala de Pedro - “ah, professor, não tenho nada a ver com o que ele gosta não. Eu faço porque é sarro mesmo”, você via que era uma reprodução que ele não tinha nem noção do que aquilo significava. E nessa conversa, um outro professor e eu fizemos a escuta - que a gente denominou de escuta ativa - a gente se sentou com eles para conversar sobre isso e tal. E a gente ouvia muito isso, e percebia que era uma reprodução da sociedade. Ele tem, ele foge do que é considerado masculino, da masculinidade hegemônica; então, ele tem um jeito que é mais próximo do que é considerado feminino, e eu preciso de alguma forma fazer piada dele para afirmar a minha masculinidade. Então, eu afirmo a minha masculinidade fazendo piada com ele. De modo geral os alunos são tranquilos, por exemplo, aqui tem menina trans, três meninas trans aqui no colégio. Elas exigiram usar o banheiro feminino; a diretora, que é minha amiga pessoal, me chamou para fazer uma fala para os professores, porque eles não aceitavam. As colegas aceitavam, e os professores não aceitavam, e ela para enfrentar, ela entrava no banheiro das professoras. E as professoras não aceitavam, foi uma confusão e corre Professor H, vai lá. A diretora dizia “tu que é o ideólogo de gênero, vai lá pelo amor de Deus ajudar” e eu fui fazer vários movimentos, ainda trouxe uma professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano que é uma mulher trans e é daqui de Mairi, que é Luisa, um nome bastante conhecido nas discussões de gênero, ela veio falar uma fala também, mas mais pelas professoras do que pelos alunos. As alunas, os alunos aceitavam de boa, ela entrava no banheiro das meninas, várias vezes, eu era professor dessa escola também, do Estado, eu era contratado pelo REDA¹⁰⁵, e ela entrava, as meninas levavam batom e várias vezes eu passava e brincava com ela, e ela lá no espelho, porque ela comprou um espelho grande e colocou no banheiro, porque o espelho do banheiro era pequeno, e ela comprou o espelho grande, perguntou para a diretora se podia colocar. A diretora disse que podia, e ela colocou o espelho que media o corpo inteiro, e ela ficava horas na frente dele se olhando. Então, era muito mais pelas professoras do que pelos alunos, como a história também na escola foi muito mais. Agora esse episódio

¹⁰⁵ Regime Especial de Direito Administrativo. Processo seletivo muito comum em toda a Bahia e visa ao contrato temporário de trabalho.

que eu sofri, quando estava secretário, eu não sei como foi com aluno, não sei, porque sinceramente você me despertou agora para perguntar isso, porque eu nunca perguntei como era para os alunos encararem.”

Jussileide: “Falando dos outros professores que eu entrevistei, eles falavam isso mesmo. Que trabalhar com questões étnico-raciais, era um pouco mais fácil, mas quando entrava na questão de gênero, realmente era mais complicado mesmo, era bem mais polêmico.”

Professor H: “Eu posso falar uma coisa aqui rapidinho? Ações, eu observo na minha cidade, na minha realidade. Talvez a forma que eu esteja vendo seja a lente que eu uso, de onde observo e eu tenho consciência de que as nossas pesquisas são cada vez mais um recorte de uma realidade e não serve para generalizar de forma nenhuma – como dizia Foucault – não estou aqui querendo usar a teoria como caixa de ferramentas que tem resposta para tudo, mas a partir do lugar de onde eu observo, eu sinto falta dessas discussões no Município em todos os âmbitos. Gênero, sexualidade, raça, é professor muito pontual que faz essa discussão, porque primeiro é uma categoria que acha que é rica. Meus colegas acham que são ricos, se você vier aqui, você vai ficar escandalizada com as coisas que eu vejo. Agora, neste ano, veio um amigo meu de Salvador, era o André, ele está ensinando aqui, porque ele é doutor em Artes, Mestre em Artes e formado em Língua Portuguesa e Inglesa, e a cidade tem a maior carência de professores que ensinam outra língua, e aqui ensina Inglês. Ele aceitou, porque é remoto, e ele está ficando lá por Salvador, mas ele quis vir conhecer a cidade e passou uma semana, foi para as escolas encontrar os professores que estão indo para fazer plano pedagógico e ele disse: - “Professor H, não é exagero teu, não! Eu achava que tu fantasiava!” porque, quando eu falo, as pessoas acham que eu fantasio, acham que, porque eu já ouvi - “ah, tu vê coisa”, não é. É assim, meus colegas acham que não é pobre, certo? Então, ontem mesmo eu estava em um encontro virtual e eu disse “a ideia de justiça de vocês é uma ideia burguesa. Não é possível falar de justiça social, se não se fala de justiça social; e outra questão, que justiça se discute num país neste momento com 300 mil pessoas mortas em que a pandemia rasga o véu da desigualdade social? Porque, para vocês entenderem que o aluno, hoje, que não tem internet é o aluno que não tinha o lápis, e a gente ignorava; é o aluno que não tinha sapato, e a gente fazia de conta de que não estava vendo; era o aluno no fundo da sala que não aprendia, e a gente não estava nem aí. Porque nós estamos formados – então, eu faço a crítica também a nossa formação – para ensinar um aluno ideal que não existe. Eu fico analisando a minha formação e lembro de poucas discussões de professores, na minha formação de pedagogia e que foi pública, tem outro agravante aqui, 82% dos professores são formados em instituição particular. Instituição particular e semipresencial, que é outro agravante. Eu não estou aqui querendo desvalorizar instituição particular, não estou aqui querendo falar mal da Educação a distância, mas eu sou professor de Educação superior na presencial e na semipresencial, que eu era conhecido na FTC de Salvador como o professor do quadrinho, porque eles só me viam no quadrinho, ou eles me viam no corredor “ô, professor do quadrinho, ô professor do quadrinho” eu me lembro dos alunos do curso de pedagogia. Mas eu sei das

lacunas, eu tenho consciência das lacunas da presencial e muito mais da lacuna da distância, porque não tem função social, instituição particular, ela não tem função social. Então, a gente ser formado por uma instituição que tem uma ideia elitista de Educação e formado por escola que não é pública. Eu vejo que a discussão não é com a escola pública, eu vejo agora os pareceres do Conselho Nacional de Educação, não é para a realidade da escola pública. Então, meus colegas aqui, eles não são pobres e eu sinto ausência dessa discussão. Eu posso aqui, como eu estava em sala de aula, enumerar nos dedos os professores da escola – que é a maior escola do município em que eu sou lotado, escola Getúlio Vargas, a escola que tem o maior número de alunos – eu posso aqui pontuar a vocês as poucas discussões em relação a isso, sabe? É assunto que não é tocado, é assunto que não é discutido. Tanto que minha pesquisa de doutorado é sobre um projeto que teve aqui, é um projeto pensado pela Universidade Federal da Bahia que foi de tal público da Secadi, o nome do projeto é “Ensino e gênero, perspectivas universais” e que foi desenvolvido aqui. E eu quero saber qual o impacto dessa formação para a prática, para os saberes e fazeres das professoras; se, na maioria das vezes, eu não percebi essa discussão, eu não percebo essas discussões, entendeu? Não percebi, quando estava professor, a não ser a fala de uma ou outra professora... Agora, que estou na segunda orientadora - porque a primeira, aposentada, 79 anos, emérita, e o marido teve Covid e morreu; ela teve Covid e, depois de um mês na UTI, ela saiu, mas não voltou bem. Ela não tem mais condições de nada, e eu tive de mudar. A primeira era quem discutia gênero; aliás a primeira pessoa a orientar tese sobre gênero no estado do Rio de Janeiro; a de agora nunca discutiu esse tema. A gente escreveu um artigo cujo cerne eram as pautas de formação dos coordenadores pedagógicos do município. A partir da formação dos coordenadores pedagógicos do município e a partir das entrevistas narrativas, chegamos à conclusão de que as questões de gênero praticamente não foram tratadas na formação docente do município, porque o que aparece nos temas da jornada: avaliação e planejamento, leitura e escrita, e a formação docente é alicerçada nesses temas axiológicos de leitura, planejamento, de meta disso e daquilo, e nunca, em nenhum encontro de todas as escolas (16 analisadas) aparece qualquer... E a gente ainda ouve essas coordenadoras: “não, elas podem não ter colocado, mas podem ter discutido”, fizemos entrevista narrativa e não é discutido. Então, eu sinto a ausência disso, porque Mairi também tirou do PME¹⁰⁶ as discussões de gênero, não só de Mairi, de todos os lugares. Na época do PME de Mairi, eu fazia mestrado, e o secretário de Educação – que aqui na cidade é assim – se você votou, por exemplo, o prefeito atual que se reelegeu, o nome é Alex Bonifácio que é do PT, e vamos dizer, eu estava secretário municipal da Educação, conheço um bom profissional que não votou nele, eu não poderia chamá-lo para fazer nenhum trabalho. Poderia ter a maior formação, eu tinha que trazer alguém de fora, pagar alguém de fora muito caro, mas eu não podia chamar essa autoridade no assunto. Então, na gestão que terminou em 2016, o PME da época construiu em 2014. A gestão me chamou, eu fazia oposição ferrenha a ela, era denúncia – tanto que a denúncia que

¹⁰⁶ Plano Municipal de Educação.

culminou com a prisão do prefeito foi minha, do desvio de 2 milhões e meio do Fundeb 40. Fui eu que despertei o vereador da oposição a pesquisar quanto tinha sido o faturamento, e quando pesquisou realmente teve isso do faturamento. Isso parou no Jornal Nacional, nas redes de grande... A Polícia Federal pegou, foi uma confusão. E eu fui chamado para discutir o eixo de gênero, que não era nem gênero, era diversidade. E eu estava na cidade a 110km daqui, da minha cidade, onde eu cursava o mestrado, porque a UNEB, ela é multicampi. Então, a UNEB tem 26 departamentos e 21 campis, ela está no interior da Bahia inteiro. Então ela está aqui em uma cidade chamada Jacobina, conhecida como a cidade do Ouro, a 110km da minha cidade, e eu cursava mestrado lá, e eu ia – como eu tinha três dias de aula e mais um dia de pesquisa – eu ficava a semana toda na casa de um amigo. E eu estava vindo já para cá, quando me ligaram e despacharam, porque não precisava vir, porque tinham tirado o eixo de diversidade do PME, eu já entendi naquele momento que se “trolava” a conjuntura do país, e o PME não fez referência a nada sobre isso, como não faz em outros lugares, e eu vivi em outra cidade a construção do PME que para mim foi a coisa mais chocante do mundo e que eu não gosto nem de lembrar, porque se eu tornar a lembrar, eu choro. Porque eu nunca esqueço aquela cena de quando eu olhei para trás, em frente à Câmara dos Vereadores, aqueles homens todos de preto com a Bíblia na mão, e que de um lado tinha todos os que eram os “ideólogos” de gênero, que era assim que nos chamavam; e, do outro, todos que eram a favor da família, que a gente queria destruir a família. E teve lá um momento, que eu não sei dizer muito bem, uma briga e um partiu para cima do outro, e a gente tentando tirar, e eles com a Bíblia na mão suspensa assim: - “bate, bate, bate, bate!”, um coro de mais de doze pastores. Então, quando eu vivi isso lá e que eu vi o secretário daqui tirar, apesar de todas as desavenças que eu tinha com ele, que é meu colega, a gente tem essa Educação, fizemos a graduação juntos, pedagogia nós fizemos juntos, fomos colegas. Ele não quis enfrentar, o momento era muito complicado, como muita gente ainda hoje não quer enfrentar. Muita gente enfrenta com muito medo, essa semana mesmo eu participei de uma mesa para o Senhor do Bonfim¹⁰⁷ que a secretária disse a mim: - “eu estou morrendo de medo”. A gente ainda brinca que somos petistas, somos os primeiros a apanhar e ser preso.”

Jussileide: “É muito complicado mesmo. Professor H, as suas falas foram assim, justamente correspondendo com as perguntas, porque eu ia falar da questão da resposta dos alunos, e você falou que não pensou nessa perspectiva. Eu ia perguntar também se você costuma ler sobre esses assuntos de gênero e étnico-raciais, e pelo que eu pude perceber faz parte da sua história acadêmica também, tanto no mestrado como no doutorado, abordar essas questões. Também houve uma outra pergunta que eu ia fazer, se você acha importante para sua prática docente trabalhar com esses temas, e você falou que já trabalhou, tanto na sala de aula, como na Secretaria. Você fala da importância, em várias falas você falou de como é importante realmente trabalhar esses temas, desconstruir, porque é uma cidade muito patriarcal. Na sua fala também, que acabou emendando, percebi que você teve uma extrema dificuldade dos

¹⁰⁷ Município baiano, assim como Mairi.

demais docentes e gestores da unidade, quando professor; e dos funcionários da Secretaria em aceitar; a população em geral, de aceitar, abordar esses temas sobre gênero, raça e etnia. E você também falou da questão dos pais, quando você abordou em sala de aula e, também, como secretário, que não teve boa resposta dos responsáveis, uma resposta positiva em relação a isso. E, na sua fala, como você abordou de vários aspectos sobre isso, da formação da cidade, uma cidade que precisa melhorar muito nessas questões, você é essa pessoa que está fazendo a diferença, que buscou e ainda busca essa formação que é importante, porque a gente não dialoga, a gente não discute esses temas sem ter um conhecimento para passar. E, como você mesmo falou, um dos tocantes também de muitos professores não abordarem questões étnico-raciais e de gênero, principalmente de diversidade de gênero, é justamente por não ter boa formação. Muitos desconhecem qualquer referência teórica sobre esse assunto; então, com isso eles falam: - “ah, mas eu não li nada, não sei, não vou falar o que eu não sei”. Por um lado, também a gente vê que não existe uma intencionalidade real de trabalhar tais assuntos, já que são vistos como polêmicos. Assim, falam: “deixa quieto”. Como aquela situação que você relatou de a professora dizer: - “deixa quieto para não causar rebuliço, para não causar confusão; então, deixa quieto, não vamos falar nada”. Até a responsável pela criança na época, você falou, também não quis abordar o assunto, não quis tirar a criança daquela situação homofóbica...É uma situação que, infelizmente, talvez em Mairi seja um pouco mais forte isso, essa rejeição - por ser uma cidade pequena e tal – mas é uma realidade que, pelo menos, todos os professores que eu entrevistei abordaram essa dificuldade de trabalhar gênero e diversidade nas aulas. E muitos realmente tiveram problemas. Com as questões étnico-raciais nem tanto, mas de diversidade e de gênero, a maioria relatou que realmente teve extrema dificuldade, e muitos preferiram nem abordar esses assuntos. Quero parabenizar você, agradecer por ter aceitado o convite, a sua fala foi espetacular, porque realmente você traz toda essa experiência: acadêmica, como secretário, como agente político do lugar em que nasceu, onde morou, mesmo indo para fora buscar novos olhares, novas experiências. E você voltou para essa cidade e tentou mudar de alguma forma o olhar. É complicado mesmo.”

Professor H: “Deixa eu interromper rapidinho. Ontem ouvi uma professora que participa da minha pesquisa de doutorado, que é sobre esse projeto “Ensino e gênero, perspectivas transversais”. Uma questão que ela assinalou muito, que por sinal, ela foi minha professora alfabetizadora, ainda está na ativa e não quer aposentar – e ela estava aqui em casa ontem porque eu trabalho com conversas (eu trabalhava com entrevista narrativa; sob essa orientadora nova, agora são conversas). Ali, apesar da Covid, ela resolveu fazer presencial, ela disse “ó, se for pelo Google Meet eu não vou conseguir, você usa máscara, quando eu tirar minha máscara para falar você afasta, e vamos” e ela veio aqui, eu fiz café, nós conversamos e tal. Ela disse o seguinte, que ela sofreu muito porque é mulher negra, e que ela sofreu muito no início da docência, atravessada por essas questões, mas que ela nunca tinha se dado conta e que ela sempre reagiu, que ela era chamada de Neguinha do Bonfim. Bonfim aqui era um bairro periférico, quem morava lá eram as pessoas pobres, na maioria negra que a gente sabe

por que, não é, mesmo? E ela era chamada de “neguinha ousada do Bonfim”. Hoje esse bairro não é mais periférico, é um bairro de classe média alta, e ela disse que a vida inteira ela foi chamada de neguinha do Bonfim e que ela sempre reagiu, mas que ela nunca entendeu por quê. E que ela só foi entender depois da formação, quando ela fez a formação em Cisgênero e pesquisas transversais, foi que ela entendeu tudo aquilo que ela sofria foi por ser negra e por ser mulher, mas que ela acredita que sofreu muito mais por ser pobre e ser negra do que por ser mulher, pelo menos aqui da forma que ela observa e ela vai dando exemplo. Então, se eu fosse um homem negro e gay, porque a gente precisa lembrar que, quando eu estive secretário, tem um corte de gênero e um corte de classe, porque historicamente eu não assumiria a secretaria e sou um homem gay, mas eu tenho o privilégio de ser branco. Então, se eu, pelas narrativas que eu ouvi ontem de Laura e pelo que eu conheço da cidade, se eu fosse um homem pobre como eu sou, gay como eu sou e fosse negro, eu acho que teria sido muito mais forte.”

Jussileide: “Muito pior”.

Professor H: “Na verdade, as pessoas que sempre assumiram caminho de poder, elas nunca precisaram ter formação. Tem uma família aqui, que ela governou a cidade por 16 anos, 16 anos! Era assim, saía o pai, entrava o filho como prefeito, saía um e entrava... Era sempre a família toda, que era secretário. A Secretária da Educação que o foi por muito tempo, ela fez pedagogia a distância, ela só tem pedagogia, mas sempre ganhou os melhores salários e sempre ocupou os cargos maiores de Mairi; então, hoje as pessoas continuam a dizer e percebem. Algumas discutem, elas dizem assim: - “engraçado como esse povo acha, porque vem de família rica, que esse lugar deles era natural e que o nosso não é natural”. Agora mesmo tem um menino de 31 anos que é da secretaria de administração, e ele diz isso direto, um dia estava conversando comigo, e ele dizendo as piadas que ele ouve porque ele está no cargo de secretário de administração, e que considera engraçado o povo de Mairi achar que o lugar não é para ele ocupar. Eu fui falando “você lembra o que eu sofria? Porque a gente é de família pobre, então não são lugares para a gente ocupar. Então quando a gente assume, a gente quebra, invade um espaço que não é nosso”. Então o que eu senti na secretaria é “você invadiu um espaço que não é seu e que não é permitido para você”, se não é permitido para você, você precisa aguentar. E ainda tem a questão, eu como um homem gay, eu sou uma vida que não merece luto, como diz Judith, eu sou uma vida não vivível e não visível, uma vida que não merece viver. Então, eu poderia ter sofrido um monte de violência pois para eles, não é vida. Afinal, a gente tem de ocupar as margens da sociedade, estar no inabitável; ou, como diz Meg, a primeira travesti do Brasil doutora, “nem margem, nem centro”. A gente é para não estar em lugar nenhum. Eu quebrei a regra, porque eu assumo o cargo considerado maior, o maior número de funcionários, o maior recurso do município é da Educação; então, isso abala as estruturas do patriarcalismo da sociedade de Mairi. Se abalou, a gente precisa agir e age com violência, porque quando eu fui ameaçado de morte, fui dormir fora de casa, as redes sociais foram invadidas sobre minha vida

pessoal, denúncias, grupos de WhatsApp, e coisa anônima. Porque eu sou um não-corpo, eu sou uma não-vida.”

Jussileide: “Obrigada, professor.”

Professor H: “Obrigada você.”

Jussileide: “Você praticamente deu uma palestra, foi lindo. Muito obrigada mesmo.”

Apêndice K- Transcrição da entrevista docentes I e J

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora I e Professora J

Jussileide: “Professora I e Professora J, primeiramente quero agradecer a generosidade de vocês de, em pleno sábado, quando a gente quer ficar um pouco mais na cama, vocês generosamente concederem a entrevista. O título da minha pesquisa é: “As teorias curriculares pós-críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica”, ou seja, é uma forma de pensar um pós-curriculo, e o pós-curriculo abarca também esse pensamento decolonial. Toda pesquisa que envolve pessoas, seja adulto, criança, adolescente, tem que ter o Termo de Consentimento, pelo qual a pessoa permite que a entrevista seja colocada na pesquisa. E, depois da entrevista, quando for feita a transcrição, eu mostro para vocês para ver se querem tirar algum ponto, modificar alguma coisa que vocês colocaram, porque a transcrição vai na íntegra tudo o que o entrevistado falou, mas pode ser tirado ou modificado se não achar interessante algum ponto. O Termo de Consentimento, depois eu passo por e-mail. Bom, posso começar?”

Professora I: “Tranquilo, sim.”

Jussileide: “Nome completo das duas.”

Professora I: “O meu é Professora I

Professora J: “O meu é Professora J.”

Jussileide: “Idade se vocês quiserem falar, tá?”

Professora I: “Eu tenho 34 anos.”

Professora J: “Eu tenho 31.”

Jussileide: “A cidade onde vocês residem.”

Professora I: “Sorocaba, São Paulo.”

Professora J: “Sorocaba, São Paulo.”

Jussileide: “Vocês também trabalham em Sorocaba?”

Professora I: “Sim.”

Professora J: “Sim.”

Jussileide: “A formação acadêmica de vocês.”

Professora I: “Eu tenho formação em Ciências Sociais e mestrado em Ciências sociais também.”

Professora J: “Eu sou graduada em Ciências Sociais.”

Jussileide: “Em quais anos do ensino fundamental ou médio vocês lecionam?”

Professora I: “Eu leciono hoje, porque isso muda um pouco de ano para ano, faz uns dois anos que eu estou com sexto, sétimo e oitavos anos.”

Professora J: “Geografia...”

Professora I: “Só que, para o ensino fundamental, eu dou aula de geografia.”

Professora J: “Eu dou aula para as três séries do ensino médio, sociologia, já passei por outras disciplinas também, que aqui no Estado de São Paulo você às vezes para completar sua carga horária, você pode completar com disciplinas que você esteja habilitado pela quantidade de horas do seu currículo. Então, este ano a maior parte foi sociologia, mas eu tenho uma turma de filosofia.”

Jussileide: “Porque dá para fazer, se essas disciplinas forem afins, dá para você lecionar também outras?”

Professora J: “É, porque vai depender, por exemplo, da carga horária da sua graduação “ah quanto que você teve...”, eu sou formada em Ciências Sociais, mas quanto que eu tive de carga horária de Geografia?”

Professora I: “É a análise do...”

Professora J: “do currículo da graduação.”

Professora I: “É como o histórico da graduação, quantas horas tem em outras disciplinas, assim. Eles fazem uma análise e habilitam você.”

Jussileide: “Sei, e como vocês articulam na prática de vocês em sala de aula esses assuntos referentes a questões de gênero, étnico-raciais. Esses assuntos são trabalhados em suas aulas?”

Professora I: “No Estado de São Paulo a gente tem um currículo que tem que seguir. Tem as habilidades que a cada dois, três meses a gente tem que desenvolver dentro da disciplina. Em alguns momentos no currículo, por exemplo, no sétimo ano, falava da questão do voto, como é a questão da distribuição da política do Brasil e falava da questão do voto feminino. Aproveitei e montei um projeto dentro da semana da mulher, que a gente faz na escola. É que, por causa da pandemia, este ano atrapalhou um pouco, mas a gente desenvolveu *online* depois. Você pega algum gancho no currículo e desenvolve um projeto. Nele, aprofunda porque nosso coordenador não deixa fugir muito do currículo, então a gente pega ganchos. Por exemplo, você vai falar de IDH, no oitavo ano, fala de desigualdade e puxa um gancho para falar de desigualdade de gênero e acaba aprofundando isso; então, é um olhar para o currículo, e a gente vê onde articular isso.”

Professora J: “Isso é para o fundamental, tem lá as habilidades tanto da nova BNCC, como das habilidades do currículo. As pessoas podem imaginar que não, mas esses temas são previstos, na própria BNCC e no currículo, e assim dá para escolher de que forma trabalhar. É possível, o próprio currículo fala o que você

tem de trabalhar. No Ensino Médio, quando a gente fala de sociologia, esses temas estão em todos os anos e séries.”

Professora I: “Em sociologia eles são mais explícitos, em geografia está mais diluído ali.”

Professora J: “Mesmo que o professor não trabalhe com o projeto de Sociologia, está previsto no currículo ele falar sobre isso. Então, por exemplo, na segunda série do Ensino Médio, no quarto bimestre, a gente fala sobre violência; tipificamos: “Qual o significado sociológico de violência, quais são os tipos de violência?”, o próprio caderno do aluno fala muito sobre as definições do que é gênero, do que é sexo biológico, do que é violência de gênero, onde pode ser essa fonte de violência de gênero, que vem das relações de poder. Então, fazemos projetos, mas no próprio currículo é previsto. Tem na primeira série do Ensino Médio, quarto bimestre, que vai falar de sociedade estamental, falamos do Weber, dos tipos de divisão da sociedade, uma sociedade estamental, uma sociedade capitalista. Falamos como as desigualdades são geradas nessas diferentes propriedades, dá para falar também das desigualdades de gênero.”

Professora I: “E as questões étnico-raciais assim...”

Professora J: “Violência também...”

Professora I: “Violência, quando a gente vai falar de violência, quando a gente vai falar de desigualdade, a gente consegue também... Em alguns momentos, o caderno do aluno, que é feito pelo Governo, traz muito alguns dados, e os livros didáticos também...”

Professora J: “Em Sociologia há muitos livros didáticos, a gente escolhe, há alguns muito bons de Sociologia. E, quando você fala de étnico-raciais, por exemplo, na segunda série também do ensino médio, a formação do povo brasileiro, dá para trabalhar muita coisa, pega a perspectiva histórica e vai trabalhando. Você traça essa linha do tempo e traz para a atualidade.”

Professora I: “Os livros didáticos, por exemplo, no sétimo ano falam de – em Geografia – formação territorial e depois de formação da sociedade brasileira. Por isso usamos este: “Tempo de geografia” da editora Brasil. A gente analisa e escolhe, vê uns quatro, faz análise e escolhe com qual trabalharemos. Sobre a formação de sociedade, ele fala da questão indígena, da contribuição dessa cultura, da africana para a formação da cultura brasileira, da sociedade brasileira, então... O livro traz, e a gente acaba até aprofundando; o próprio livro traz e cabe também ao professor olhar e ver como ele quer também trabalhar. Os próprios – agora não lembro qual é a lei que prevê trabalhar a questão da consciência negra, e as contribuições para a cultura – então a gente consegue também fazer um projeto... Com os livros aprofundamos o currículo, inserimos ganchos, a própria BNCC (ela serve de justificativa) e a gente vê o que consegue fazer em sala de aula, além de aprofundar muito com projetos. É escola integral, por isso conseguimos aprofundar bastante com projeto.”

Jussileide: “E esses projetos, eles desencadeiam em alguma atividade final, em alguma atividade artística? Teatro, dança, um painel, alguma coisa assim?”

Professora I: “Sim, no presencial, a gente fazia o que a gente chama de Culminância, no ensino integral. Durante determinada semana de estudos, há um dia que é Culminância - para os alunos articularem e expressarem o que eles aprenderam. A Arte está sempre ali, então eles fazem apresentação de dança, teatro... É, inclusive foi a coordenadora de Arte que indicou, agora não lembro o nome da peça, mas é da menina Dandara, que ela vai questionando as brincadeiras tradicionais, e os alunos apresentaram na íntegra, estudaram o texto mesmo - que já vem na forma de teatro, já veio e não teve que transformar – e eles apresentaram. Então, sempre tem, pode ser um cartaz, pode ser uma dança, teatro, esquete, momentos curtos ou seminários; enfim, na culminância a gente faz assim.”

Professora J: “Eu estou este ano na escola integral; até o ano passado estava na regular, pela qual tenho muito carinho, e eu não saí de lá porque eu tive problema nem nada, eu estava buscando novas coisas na minha vida e eu acabei saindo (frase cortada); então, é um lugar que eu tenho muito carinho.”

Professora I: “E é na periferia aqui de Sorocaba.”

Professora J: “E que eu tinha muito apoio, tanto da coordenação, quanto da direção, para fazer os projetos que eu queria, e sempre estava muito apoiada, por eles. E era muito legal nessa escola, porque rola uma mentalidade, mesmo não sendo integral, que aluno fora da sala de aula não significa aluno que está à toa sem fazer nada. Então, a gente costumava fazer nessa escola regular no ano passado, a gente trabalhou um tempo, consciência negra, eu trabalhava muito com a professora de Artes, com a professora de física, de exatas e uma das coisas eu guardei o que a gente fez, eu vi na internet uma outra escola fazendo, é colocar nomes nas salas de aula como se fossem plaquinhas de rua. A gente não tinha material para fazer as plaquinhas de rua, a gente fez com o que a gente tinha. Então, eu falei para os alunos escolherem qualquer personalidade de qualquer tempo histórico do Brasil que lhes inspirava. Eles estudaram essas personalidades e, depois, a gente deu nome para as salas..., esses aqui eu guardei (mostra os cartazes feitos pelos alunos). A sala “Machado de Assis”, e tem outros com nomes de mulheres, ah, tem a sala Dandara, a sala Marielle Franco, ... Mano Brown. A gente trabalhou com eles, eles pesquisaram sobre essas pessoas e produziram os cartazes. No final, a gente fazia muitas intervenções - apresentação dos alunos, com música, dança, desfile. O ano passado, desenvolvemos atividades no mês da mulher, o mês da consciência negra, não trabalha só o dia, por exemplo. No das mulheres a gente fez algumas intervenções artísticas das meninas entrando em todas as salas fazendo performances...Trazendo uma reflexão de violência contra mulheres, então sempre tem...”

Professora I: “A gente sempre faz parcerias com os professores do ensino de Artes, sempre estamos juntos elaborando, ... toda vez que eu indico algum trabalho na Culminância, sempre é com professor de Arte.”

Jussileide: “Usa a Arte como ferramenta ?”

Professora I: “Sim, ferramenta pra expressão.”

Professora J: “Tudo o que eles já aprenderam.”

Professora I: “Tudo o que eles aprenderam, e vão aprendendo diversas ferramentas da Arte que podem ser usadas.”

Jussileide: “E como é a resposta dos alunos quando esses temas são trabalhados em sala de aula?”

Professora J: “Eu tive uma experiência muito louca! Uma vez, que me tocou muito porque, quando a gente fala de sociologia, tem várias ciências que não são as ciências da natureza, que são as ciências exatas que é difícil para os alunos identificarem aquilo como ciência, de para que se utiliza isso. Então, é uma luta até convencer os alunos “É, é ciência e não é simplesmente teórico”. Pensar o mundo em que eu vivo não é simplesmente teoria, eu vejo as coisas acontecendo, e quando eu falo violência, eu tento pegar os dados mais atualizados...”

Professora I: “Das estatísticas mesmo, do IBGE, do Atlas da violência...”

Professora J: “De pegar, por exemplo, do Atlas da violência, do Mapa da violência, e teve uma vez que eu estava trabalhando, já era o Atlas de violência do ano passado, estava falando das características da violência, as pessoas que mais são assassinadas no Brasil são jovens e são jovens negros e tal, um aluno falou assim “professora” e ele ficou assim bem pensativo, ficou mesmo perplexo e falou “mas o que que você faz com isso?”, e eu falei “ah o que se deveria fazer, os agentes públicos, os políticos pegarem essas pesquisas, esses cientistas e pensar em política pública, pensar em lei e tal, ele virou e falou assim “ah então” – e ele sabe, eu expliquei que tem cientista social envolvido nessas pesquisas, ele virou e falou assim – “ah professora, então eu quero ser um cientista social, sabe?”. E, para além do impacto de eles ficarem às vezes bem horrorizados por conta da periferia, ainda mais que eles... Eles sabem que é deles, eles sabem, eles ficam muito impactados e dessa vez ele falar isso, eu pensei “nossa!”.”

Professora I: “Ah, então, no ensino fundamental, quando a gente pega sexto e sétimo ano, parece que eles são mais abertos com até menos preconceitos consolidados. Eles são mais abertos para essas discussões. Claro que tem lá “ah, o racismo inverso”, como uma consciência humana.”

Jussileide: “Dedução de rede social.”

Professora I: “É, e essas coisas... Senso comum. E quando você começa a aprofundar, uma estratégia é utilizar os dados estatísticos, “olha, não somos nós que estamos falando, não é da nossa cabeça, não estou inventando isso para valorizar esses grupos no sentido de – como posso dizer – que são superiores a outros grupos, não é isso. É uma realidade, e a gente tem de falar e refletir sobre ela porque está, e o que a gente faz com ela? Então dar estatísticas, estratégia, e a gente vai desconstruindo. É um processo de desconstrução, e eles (sexto e

sétimo ano) aceitam. Você explica, e eles refletem, vão até o final do processo, eles já desconstruíram bastante esses pensamentos. Só que eu tive um caso do oitavo ano em que o menino – ano passado – que um grupo de meninos “bolsominions”, não prestavam atenção, impressionava o que eles queriam fazer na aula. Eles queriam matemática, português, biologia, mas quando entrava história e geografia, ciências humanas assim, Artes, eles ignoravam. Ficavam só nesse discurso sem querer olhar; então, é bem complicado você falar de questões raciais, de gênero com esses alunos mais velhos, que tem esse grupo de bolsominion. Então, você vai falar de questões de gênero, questões étnico-raciais era bem complicado, que eles queriam manipular mesmo a...”

Jussileide: “Opinião dos outros.”

Professora I: “Opinião dos outros e não deixar a gente dar aula, é uma estratégia. No ensino médio também já passei por isso. Tanto no fundamental, quanto no médio, eles não querem deixar a gente falar, então eles fazem de um jeito para a gente não conseguir dar aula, quando vamos tratar esses assuntos.”

Jussileide: “E geralmente são meninos?”

Professora I: “São meninos e algumas meninas acabam aderindo assim, mas geralmente pelo menos todos os meus casos, que foram no fundamental, eram grupos de meninos e, quando eu passei por isso também no ensino médio, dando aula de sociologia, eram grupos de meninos. Era muito difícil, e assim, eles faziam... Nossa tem que pôr o cabo (* foi pegar o carregador do notebook). Eles faziam, manipulavam mesmo, não deixavam a gente falar e até falavam “ah essa professora é mulher” por ser professora mulher parece que eles também já boicotavam, sabe?”

Professora J: “Sabe que eu acho interessante o que você está falando...”

Professora I: “Mas é uma minoria dentro do espaço...”

Professora J: “É isso que eu ia falar, pelo perfil assim dos alunos, ao mesmo tempo em que cresceu esse perfil mais conservador, cresceu também um perfil de alunos mais mente aberta, progressistas... e esses alunos não aceitam mais os conservadores, de ficarem quietos assim.”

Professora I: “Os debates, quando a gente fazia debates, nossa eram bem calorosos, sabe? Porque alguns que não aceitam. A maioria não aceita, já questiona, outros ficam em cima do muro, mas tem aqueles que questionam bem: “Ah, para de falar, vai estudar. Ah, você não sabe o que está falando, olha os dados, ouve a professora falar” sabe?”

Jussileide: “Que bom que tem essa discussão, opiniões diversas. E vocês costumam ler livros sobre esses assuntos?”

Professora I: “Sim, a gente tem uma formação, principalmente na questão de gênero, e a gente lê também, a questão da sexualidade. Gênero e sexualidade, a gente tem uma formação bem forte.”

Professora J: “É, é porque na própria graduação, na minha graduação e no mestrado e graduação dela, o pique lá ele era de gênero; então, as minhas disciplinas eletivas, quando eu fiz a graduação também era de gênero.”

Professora I: “Meu Mestrado é de ciências sociais, questão de movimentos sociais e sexualidade. Especificamente, na época, chamavam movimento LGBT. A gente lê e pega algumas matérias também atuais, para trabalhar com eles, algumas entrevistas, cientistas.”

Professora J: “Eu leio livro teórico, hoje leio menos do que gostaria, pela questão do tempo no trabalho e de exaustão. Às vezes, estou tão cansada que é difícil pegar um livro denso e teórico para concentrar-se bastante nele, porque tenho mais exaustão mental mesmo, de conseguir...”

Professora I: “Artigos científicos.”

Professora J: “Acabo lendo mais artigos científicos mais curtos.”

Professora I: “Os ensaios em lugar dos livros.”

Professora J: “Do que livros mesmo, a escola dá uma carga de leitura muito grande.”

Jussileide: “Vocês acumulam cargo? Só no Estado?”

Professora I: “Só no Estado.”

Jussileide: “Porque acumular cargo já é complicado...”

Professora I: “É que, como a gente está em escola integral agora, a gente fica de manhã e tarde.”

Professora J: “São quarenta horas semanais que a gente trabalha. O que acontecia, eu entrei no integral este ano, mas lá na integral tem as horas de estudo. Então, quando era presencial, eu acho que ficava mais fácil para organizar uma rotina – pelo menos para mim – de estudo do que trabalhando em casa. Eu sinto muita falta de ir para o trabalho por causa de rotina.”

Professora I: “Na teoria é horário de estudo, mas a gente acaba tendo que lidar com muita burocracia, então preenche planilha, relatório, ou seja, o horário - para estudo mesmo - não existe. Praticamente não tem. E, mesmo se você consegue reservar uma aula para o seu horário de estudo, o que você consegue ler em 50 minutos? Você consegue ler, mas você não consegue nem completar um artigo em 50 minutos. Então, existe mais uma carga burocrática do que realmente o espaço de estudo.”

Jussileide: “É complicado? É importante na prática de vocês em sala de aula, trabalhar esses temas?”

Professora I: “Sim, de extrema importância. Para mim é a mesma coisa, é tão importante quanto trabalhar Língua Portuguesa, essas matérias que eles chamam mais, que embora o Estado coloque uma hierarquia, eu imagino no Brasil inteiro, uma hierarquia dos mais importantes: português, matemática. E as

ciências humanas, a Arte, sempre ficam marginalizadas; às vezes nem os alunos reconhecem. Mas é de fundamental importância para uma desconstrução, para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, a questão da formação crítica, às vezes eu acho até mais importante do que algumas equações matemáticas assim, que eles nem sabem para quê que irão usar.”

Jussileide: “Ou praticar no dia a dia?”

Professora I: “Ou praticar, exato. São poucos que conseguem realmente entender, eles decoram mais a matemática do que saber realmente aplicá-la.”

Professora J: “Para enxergar...”

Professora I: “É, mas eu não vou adentrar muito neste estudo, porque eu não entendo a matemática.”

Jussileide: “E vocês costumam receber apoio de outros professores, gestores, da escola? Vocês recebem apoio, quando trabalham esses temas no dia a dia na sala de aula?”

Professora I: “Depende da escola em que você está.”

Professora J: “É eu acho que depende muito da escola, porque veio essa onda muito grande conservadora “ah, ideologia de gênero” por exemplo... A gente não pode – eu não sei, os professores também estão inseridos. Os professores, diretores, todo mundo inserido nessa sociedade – não dá para a gente se iludir, esperar que só porque a pessoa tem alguma formação, só porque é professor que ele não vai ser conservador, que por estar na Educação que ele não vai ser conservador. Então, em algumas escolas é tranquilo, noutras não; em algumas recebe apoio, noutras, o diretor e o coordenador ficam receosos, e às vezes os professores também e com medo, porque não têm o apoio. E, quando você fala que é polêmico, você tem que saber trabalhar com cada faixa etária e estar previsto no currículo. Assim, se tem uma questão legal para trabalhar, mesmo que diretor ou coordenador não apoie, você tem que ter jogo de cintura e seguir em frente, mesmo sem muito apoio. E, nas minhas experiências mais recentes, por exemplo, eu sempre tive muito apoio para trabalhar essas questões.”

Professora I: “Então, antes da escola integral, eu estava em uma escola que a gente chama de regular, o ensino médio em Sociologia, eu me sentia sozinha. Quando ia comentar umas questões com professores, por exemplo, questões de gênero, violência, era eu na minha disciplina com os alunos. Duas aulas por semana, e a gente tinha de conseguir desenvolver projetos legais. Quando teria exposição, a gente fazia questão de colocar na escola inteira, os alunos também se engajavam muito. Há uma experiência que eu tive, em uma escola muito grande no ensino médio, o máximo que eu consegui foi o apoio da professora da sala de leitura? Eu ficava bastante sozinha. Eu fiquei nessa mesma escola, como coordenadora, e a Coordenadora de Arte era minha orientadora, foi minha primeira experiência nessa função. Para trabalhar a Consciência Negra, eu fiz formação, com os professores, e é a mesma coisa que você faz com alunos. Pega, você apresenta estatísticas, eu peguei uma matéria que só trazia as

estatísticas e mostrei para os professores, e falei “olha, a gente vai ter que trabalhar isso em forma de projeto. O que matemática pode fazer? O que ciências pode fazer?”, e a gente conseguia desenvolver, mas teve que ter formação. Muitos professores não... E todas as áreas fizeram, foi algo que mobilizou a escola inteira e todas as áreas fizeram, mas eles precisaram de formação, tem de ter formação. E a maioria já vem de formação tradicional, muitos não têm; então, eles precisam de formação, precisam estar abertos a essas reflexões e a esses pensamentos, assim, conhecer, estudar...”

Professora J: “Mas você sabe, que o que você falou sobre o coordenador pedir que estejam envolvidas as habilidades, o que acontece? Já existem essas, é difícil porque tem todo esse preconceito, todo esse senso comum em cima das questões. Por que é importante você identificar as habilidades, colocar as habilidades nesses projetos? Porque se vem algum questionamento, é muito mais fácil de lidar e justificar; Fala “ó, esse é o projeto e essas são as habilidades do currículo, não tem o que ser questionado”, por isso que é importante.”

Professora I: “Olha que situação, a gente tem que ser esperto!”

Professora J: “Mesmo o que está previsto no currículo.”

Professora I: “Mesmo o que está previsto no currículo, a gente tem que justificar, ser muito esperta para quando for questionado, porque vem pai de aluno reclamar e você fala “não, mas está aqui na legislação, no currículo” você tem meio que mostrar por que...”

Professora J: “O legal da escola integral...”

Professora I: “Posso só ligar o ventilador? Estou com muito calor.”

Professora J: “O legal da escola integral é que a gente tem coordenadores de área, coordenadora geral, mas as disciplinas da BNCC são os coordenadores de área, então você tem um coordenador de humanas com você, acho que é bem mais fácil conseguir apoio para os projetos, porque é alguém da área de humanas que entende, então é mais fácil receber o apoio. Eu, este ano, eu fui para o integral e estou como coordenadora da área de humanas e eu me questionava muito de estar neste lugar, e uma das coisas que me deixou mais confortável, foi que uma amiga – nossa o dia que eu contei e tudo – ela falou “ah, mas é legal que você está na coordenação, porque você pode ser uma fonte de apoio para os professores nos projetos, que muitas vezes a gente, como professor, não teve.”

Professora I: “De formação, então é importante a gente ocupar esses lugares sabe? A gente também busca ocupar esses lugares.”

Professora J: “Eu fiquei mais tranquila de estar nesse lugar, isso foi no começo, eu falei “putz, verdade, o professor, a gente muitas vezes buscou apoio para projetos e não tinha”.

Jussileide: “Travou um pouquinho, eu não consegui ouvir o que você falou.”

Professora J: “Era isso, de hoje eu ser coordenadora de Artes e, quando eu assumi, me fiz vários questionamentos, de estar no integral, de estar nesse lugar de coordenadora de área. E uma das coisas que me deixou mais tranquila foi uma conversa com uma amiga nossa – ela é professora de sociologia também – ela falou “ah, mas pense que estar neste lugar é importante porque muitas vezes a gente enquanto professor buscava apoio dos coordenadores para os projetos e não tinha. Você estar neste lugar, você pode dar o apoio e incentivar os professores nos projetos”. Então, é isso, na escola integral, ter os coordenadores de área, eu acho que os professores podem receber muito mais apoio e ficar muito mais tranquilos para fazer os projetos, do que quando você tem um só coordenador para a escola inteira.”

Professora I: “Que às vezes o coordenador é de uma área...”

Professora J: “Que ele não entende.”

Professora I: “Que ele não entende, é. Não tem formação.”

Jussileide: “E às vezes não dialoga com o que vocês querem apresentar, essas questões. Agora, vocês já tocaram até neste ponto em uma das falas de vocês, mas a próxima pergunta é exatamente sobre isso. Como é a resposta dos pais em relação a essas questões? Quando vocês trazem essas questões nas atividades na escola, tem uma boa recepção ou não, é muito complicada essa relação com os responsáveis?”

Professora I: “Olha, depende. Por exemplo, eu tive uma experiência, vou sair a partir do concreto. Eu tive uma experiência no passado que, em uma Culminância de eletiva, eu desenvolvi com a professora de Arte uma eletiva chamada “corpo-território”. A gente falava de diversas questões, de autoconhecimento, perceber os limites do próprio corpo, e eram meninos e meninas ali. A gente fez uma performance, que a gente acabou mobilizando a escola inteira, com meninas não só da nossa eletiva para participar, outras meninas e era bem naquela época que estava tendo protesto, era no Chile? Daquela, que começou no... Era no Chile, que aquelas meninas começaram a, em grupo de mulheres, começaram a...”

Professora J: “No protesto era uma música...”

Professora I: “É, era “o Estado é um juiz que [...]”, não sei se você chegou a acompanhar.”

Jussileide: “Não lembro.”

Professora I: “Elas questionavam o patriarcado e faziam uma apresentação nas ruas. A gente se inspirou nessa apresentação e fez na escola, adaptou a letra porque, por exemplo, alguns termos como “puta”, mesmo que os alunos saibam que existe. Afinal, cuidado porque essas apresentações são para os pais. Então, essas culminâncias de eletiva são apresentações, a escola se abre para a comunidade. A gente falava assim: “O Estado é um juiz que nos julga ao nascer, e o nosso destino é a violência que se vê”; enfim, falava de questões de violência, e as meninas apresentaram, do sexto ao nono, de 11, 12 até 15 anos. Acabou a

apresentação, e veio um pai desses meninos que eu identifiquei como bolsominion. Ele tinha uma postura mais conservadora, o menino não queria ouvir, ... Um menino de 14 anos não quer mais ouvir, ele se fecha para não deixar nem a professora falar. E o pai veio questionar falando assim: “ah, mas, o que que é isso? Vocês estão colocando o homem como estuprador? Essas meninas sabem o que elas estão falando? Elas sabem o que é patriarcado?” e eu falava “sim, elas estudaram, a gente trabalha isso na escola. Elas estudaram, elas não estão falando...”. Eu comecei até a questionar, com base nas estatísticas, com dados do IBGE e tal de feminicídio e “mas que IBGE? Só tem esses dados do IBGE?”, questionando as fontes – como posso dizer? – as fontes sociais, assim, desses dados. E, sempre assim, querendo – era eu, a professora de História, a professora de Artes discutindo com esse pai – e ele nem deixava a gente falar também. E, ao mesmo tempo que havia esse pai, teve a mãe de uma menina que estava participando, e falou: “olha, ainda bem que vocês estão falando disso na escola, porque se ela perceber uma violência assim ela vai saber identificar, na minha época eu não sabia. Aconteceram coisas comigo que eu nem sabia, sabe?”, então ela estava até agradecida da filha dela de doze anos estar ali participando. Esse pai gerou um transtorno muito grande! Como o filho estava no oitavo ano, o nono ano, o diretor meio que sugeriu que eu não desse aula para esse menino no ano seguinte, porque ele sabia que esse pai, que seria um estresse para a escola, porque eu iria abordar no nono ano em alguns momentos no currículo, ia ser um confronto, e o diretor deixou a entender que não queria problema. Se podemos evitar conflitos, vamos evitar”. Por essa história, tem os dois lados, a gente recebe apoio, mas também recebe esses pais, que tentam atingir a gente até no pessoal!”

Jussileide: “Esse pai, nossa... Bem radical!”

Professora I: “É, e assim, não nos deixam falar, desqualificam a gente, a nossa formação, é como se fosse desacato mesmo até ao funcionário público; e, assim, como se a gente não soubesse do que estava falando, como se não formasse os alunos, como se os alunos também não soubessem e que a gente está totalmente equivocada. Esse acho que foi o mais complicado em relação a pais, foi o caso mais emblemático, na minha experiência.”

Professora J: “Ah, eu nunca tive uma experiência assim, nem abordagem impositiva ao tratar dessas questões com os pais, nem uma abordagem negativa, não me recordo. Eu não sei também, eu acho que é porque a forma como foi trabalhado, eu não sei, é uma construção do perfil do profissional assim, de pensar “ah, como que eu fazia essas coisas no passado, como eu (frase cortada) abordar todas essas questões”, não sei... Se, no começo da minha carreira, eu abordava menos, hoje eu me sinto mais segura com melhor formação de conhecimento de currículo e tal; então, não sei se eu trabalhava menos antes, não sei. Ou também os lugares em que eu trabalhei...”

Professora I: “É, eu acho que, quando você trabalha com alunos de ensino médio, talvez tenha um pouco menos interferência, às vezes é o próprio aluno que questiona, não vem o pai falar na escola. No ensino fundamental, eu tive

essa experiência, e o pai outras vezes também chegou até a fazer uma – mas eu acho que não... – ah é, desta vez ele fez uma denúncia na Ouvidora, na diretoria (frase cortada)”

Professora J: “Estado de São Paulo.”

Professora I: “Então, vai para o Estado, na Secretaria de Educação, faz a denúncia, a secretaria pede um esclarecimento da Diretoria Regional de Ensino e a Diretoria Regional de Ensino pede esclarecimento do diretor da escola; e esse pai chegou a fazer isso. É que comigo, eu sei que foi esse caso mais específico, mas já teve também com outros professores da área de humanas.”

Jussileide: “É complicado mesmo. Meninas, as perguntas que eu tinha para fazer eram essas. Vocês querem acrescentar mais alguma coisa? Posso encerrar por aqui mesmo? Ou vocês querem pontuar algo?”

Professora J: “Sabe, uma última coisa que eu estava pensando aqui, enquanto falamos dessas relações com os pais, eu não lembro qual o vídeo que eu vi uma vez e fiquei pensando que realmente faz sentido. Que, quando estava fervorosa aquela: “ah, ideologia de gênero nas escolas e tal”, eu não lembro o vídeo de quem que eu vi que estava no Chile, e tinha lá uma parede pichada dos pais (frase cortada) de gênero com os filhos, assim, uma pessoa – eu não lembro quem que era, mas eu lembro da fala falando “ah, quanto que os pais têm de conhecimentos desses assuntos, para eles ficarem ao lado?” Também tem isso. O que os pais conhecem sobre o assunto, para estarem do nosso lado? É um grande desafio nesta parte mesmo!”

Professora I: “E depende do perfil também, uns – que não sabem, não tem formação, nem um tempo para pensar nessas questões e tal - e tem esse pai, que não quer ouvir, não está aberto para um debate, são casos e casos.”

Jussileide: “Só reforçando, gente, desculpa. Como eu estava falando com vocês diretamente no WhatsApp eu acabei no início da entrevista não falando meu nome, porque a nossa amiga em comum, me chama de Lika e eu acabei entrando em contato com os professores que ela me indicou, e só falava Lika, nem cheguei a falar meu nome. Meu nome é Jussileide Barbosa dos Santos, e só vou falar um pouquinho da minha formação também, já que vocês pontuaram a de vocês. Eu não sou daqui de São Paulo, eu sou de Salvador. A minha formação é lá, na Universidade Federal da Bahia, fiz Licenciatura em Teatro e depois, em 2009, eu vim para São Paulo, fiz faculdade de pedagogia, fiz Arte e pedagogia e estou fazendo Mestrado na Unesp, no Instituto de Artes, que fica na Barra Funda. Eu fui professora do Estado também e dei aula, tanto para o EJA, Ensino Médio e, também, para o Fundamental 2. Eu fiquei três anos no Estado; e isso que vocês colocaram é muito importante, essa questão de você não ter o apoio de gestores, eu fiquei muito engessada e aquilo me... Isso não dá, eu quero estudar, quero fazer outras coisas e eu optei por sair e fiquei só na rede em que estou agora, que é uma rede municipal, cidade de Poá, porque era uma insistência que eu tinha de ensinar só o conteúdo daquele livrinho que a gente chamava de livro rosa, o de Artes (era rosa), e que tinha que dar aquilo

que estava lá. Então, você queria desenvolver o projeto, queria fazer outras coisas e não tinha essa abertura e como isso interfere na sua prática, infelizmente. Às vezes eu abordava, fazia jogos teatrais, e acabei até ficando conhecida como a professora da bagunça. A professora que faz a bagunça, que mexe com tinta, que faz dança, que faz a bagunça ali, porque os alunos tinham que ficar na sala e eu levava os alunos para o pátio, e a diretoria não gostava. Então, eu tive um pouco de dificuldade nas escolas em que eu dei aula, que bom que essa realidade está mudando, logicamente a realidade não mudou em todas as escolas, ainda, e talvez nunca seja, mas pelo menos que bom que a mentalidade está mudando.”

Professora J: “Eu não sei, acho que aquela escola em que eu trabalhei no ano passado, com aquela direção com que eu trabalhei, era bem diferente do que a gente estava acostumado.”

Professora I: “Essa em que você está, você se sente um pouco mais engessada, não é?”

Professora J: “É que essa em que estou é uma escola mais tradicionalista, mais tradicional, e que sempre teve resultados muito bons. Eu sempre falo para a professora I que o desafio dessa escola, considerada com bons resultados, é justamente se arriscar e fugir um pouquinho do tradicional. Agora que ela é integral, é o grande desafio dela. É difícil eu falar das percepções dessa nova escola, porque eu fiquei três meses no presencial e, depois, eu fui conhecer as pessoas mesmo, a maioria são novas para mim, online. É difícil, os projetos que eu fiz online, eu recebi apoio. Mas lá, aquela escola em que eu trabalhei ano passado, era muito legal mesmo, foi uma experiência muito bacana de apoio, que eu nunca tinha recebido em nenhuma outra. Era um apoio bem explícito “ah professora J, faz o que você quer e tal”, e sempre... Escola que tem grafite, a escola tem grafite no pátio, a escola tem grafite na sala de vídeo...”

Professora I: “Na sala de aula e nos muros...”

Professora J: “Tem muito grafite, e foi tudo com apoio da direção, os grafites.”

Professora I: “Da direção, da comunidade, para os alunos, festas para arrecadar dinheiro para os grafites”

Professora J: “Festas que tinham tanto para os alunos! Mesmo apoio, não só do pedagógico para os projetos pedagógicos. Ah, mas os alunos querem fazer festa, eles querem ter, por exemplo, uma festa de *halloween* de que eles gostavam, então, vamos dar um jeito de organizar para fazer acontecer tudo bem, mas vamos fazer. Então foi uma escola assim, com um apoio bem diferente como eu não acho que seja muito comum na rede.”

Professora I: “Depende da gestão, infelizmente a gente depende da cabeça de cada um da gestão, não é uma coisa institucionalizada.”

Professora J: “Mas tem a lei e o currículo.”

Professora I: “Embora tenha a lei federal, tem o currículo também. O currículo de sociologia, ele é bem aberto para isso, para trabalhar esses temas.”

Jussileide: “Que bom! Meninas eu vou só finalizar a gravação aqui. Agradeço mais uma vez a participação de vocês, muito obrigada mesmo. Que bom que virou um bate-papo mesmo, que bom. Eu vou só verificar se a gravação foi salva.”

Apêndice L- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOCENTE K

ENTREVISTADORA: JUSSILEIDE

ENTREVISTADA: Professora K

Jussileide: “Professora, primeiramente, vou me apresentar, meu nome é Jussileide Barbosa dos Santos. A minha formação inicial foi na UFBA, Universidade Federal da Bahia, onde eu fiz Licenciatura em Teatro, depois eu me mudei para São Paulo. Estou há quase 12 anos em São Paulo e estou fazendo a minha pós. Fiz pedagogia também em São Paulo – e agora estou neste processo de finalizar esse mestrado na UNESP, Universidade Estadual Paulista, no Instituto de Artes. A minha pesquisa é sobre as teorias curriculares pós-críticas e suas contribuições para o pensamento decolonial na Educação Básica. A pesquisa visa a abordar a importância dos temas, acerca da questão de gênero, étnico raciais, diversidade cultural na sala de aula e a possibilidade de trabalhar esses temas em sala de aula. Então, a entrevista visa analisar quais as ferramentas que o docente utiliza, se ele trabalha esses temas nas suas aulas e de que forma esses temas são abordados. Eu pensei em um tempo de 30 a 40 minutos, mas fique à vontade para falar mais, pontuar o que considerar importante, não existe um tempo regado e limitado, certo? A entrevista é semiestruturada, tem umas perguntas fixas, mas é mais um bate papo, fique à vontade.

Professora K: “Tá bom.”

Jussileide: “Podemos começar?”

Professora K: “Podemos”

Jussileide: “Nome.”

Professora K: “Professora K”

Jussileide: “Idade, se você quiser falar.”

Professora K: “35 anos.”

Jussileide: “Cidade onde você reside.”

Professora K: “Rio de Janeiro.”

Jussileide: “Rio de Janeiro, capital?”

Professora K: “É”

Jussileide: “Sua formação acadêmica.”

Professora K: “Minha formação acadêmica é licenciatura em pedagogia, sou formada pela...”

Jussileide: “Cortou um pouquinho aqui Professora K, cortou um pouquinho e eu não entendi.”

Professora K: “A minha formação acadêmica é licenciatura em pedagogia.”

Jussileide: “É que está cortando Professora K.”

Professora K: “É mesmo? Será que é a minha...”

Jussileide: “Eu entendi que foi licenciatura, mas eu não entendi...”

Professora K: “Pedagogia.”

Jussileide: “Ah, Licenciatura em Pedagogia?”

Professora K: “Pedagogia, isso. Pela UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.”

Jussileide: “Agora cortou mesmo.”

Professora K: “Cortou? Você está gravando, vai utilizar a imagem? Prefere que eu desligue o vídeo?”

Jussileide: “Está cortando.”

Professora K: “Acho que agora vai melhorar.”

Jussileide: “Agora está melhor.”

Professora K: “Aqui a internet não costuma travar não, não sei o que houve.”

Jussileide: “É, deu uma travadinha, e eu só consegui entender “licenciatura” e depois eu entendi que é Licenciatura em Pedagogia.”

Professora K: “É.”

Jussileide: “Você tem pós-graduação?”

Professora K: “Tenho, tenho pós em Educação Especial em uma universidade particular, Universidade São Luís. E faço mestrado, sou mestranda pela UERJ também, é um mestrado em Educação e é isso. E eu sou professora da rede par... Desculpa, e eu estou professora...”

Jussileide: “Você é professora da rede particular?”

Professora K: “Não, sou professora da rede pública de um município aqui no Rio de Janeiro. É um município que fica localizado na Baixada Fluminense, que é um local periférico do Rio de Janeiro, é um local bem carente com todos esses problemas da periferia que a gente conhece, bem populoso. Eu sou professora atualmente, eu estou nas salas de leitura, então eu atendo desde a Educação infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Atendo todo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.”

Jussileide: “Agora a pergunta que eu ia falar você já meio que respondeu. Você está na sala de leitura, mas mesmo na sala de leitura tem alguma disciplina específica que você dá aula?”

Professora K: “Sim, sim. Lá no município – eu sou do município de Duque de Caxias, esqueci de te falar, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro – e nas salas de leitura eu atendo em horário vertical algumas turmas. Então, eu atendo uma turma da Educação Infantil, fico quarenta minutos com a turma; e depois atendo uma turma do primeiro ano. Nos dois dias em que eu estou trabalhando, eu vou atendendo diversas turmas. Passam por mim quase que todas as turmas da escola.”

Jussileide: “Que legal.”

Professora K: “É bem diversificado, porque eu estou na mesma escola, mas trabalho de formas muito diferentes entre uma turma e outra. Sai uma turma e entra outra, o trabalho se diferencia bastante pelas faixas etárias e as diferenças entre as turmas.”

Jussileide: “E, Professora K, como que você articula na sua prática em sala de aula esses assuntos referentes a questões de gênero e étnico-raciais?”

Professora K: “Então, pensando assim sobre como o professor trabalha, se trabalha ou não trabalha essas questões, eu acho que isso tem muito a ver com nosso engajamento também, com nosso pensamento sobre essas questões e por mais que tenha, a legislação do ensino de Educação étnico-raciais ou sobre o tratamento das questões de gênero, isso depende muito do professor. Eu falo, costumo falar que não basta ter a obrigatoriedade na lei, o que precisa acontecer é uma mudança de mente, uma mudança de pensamento dos profissionais de Educação para compreender a importância de trabalhar essas questões na sala de aula. Eu sempre fui muito ligada a essas questões, desde o início do meu trabalho, eu não sou uma professora muito antiga, eu atuo faz seis anos como professora, mas sempre tive essa... Sempre fui por essa perspectiva, também pela minha raça; então, a gente vivencia na pele todas essas questões do racismo, da importância de se conhecer teóricos e de conhecer a nossa história. Eu acho que por ter essa vivência já é algo que me impulsiona a ter esse olhar, mesmo antes de começar o mestrado e de começar a pesquisar um pouco mais, eu já tinha esse olhar mais engajado para essas questões. Relacionado à questão de gênero também, mais voltado para a perspectiva do feminismo e para a perspectiva de tratar sobre essas questões da mulher, é algo que eu também sempre fui impulsionada a tratar de alguma forma na escola, mesmo com a Educação Infantil. Então, estando na sala de leitura, eu acredito que eu tenho mais possibilidades de fazer um trabalho mais diversificado. E eu trabalho muito com leituras, apesar de ser sala de leitura, a gente trabalha com peças, músicas, vídeos, é um trabalho bem bacana assim, mais descontraído, as crianças adoram quando chega a hora de ir para a sala de leitura porque assim “ah, vou sair da sala de aula” daquela coisa regradinha, de ter que copiar dever, Então, eu sou bem tranquila com essas questões, a gente quase não usa caderno, caneta, lápis na sala de leitura. É um trabalho mais dinâmico e mais livre, eu sempre trabalho voltada para essas questões, por exemplo, em literatura eu percebo uma carência muito grande de livros na sala de leitura, e de leitura que tratem desses assuntos, principalmente das questões raciais. De gênero

menos ainda, menos ainda, quase nulo. Das questões raciais, tem chegado mais literatura, mais obras, mas assim, ainda é um número bem pequeno. O que eu tenho de fazer percebendo a importância de se tratar esses temas, é utilizar mesmo aquela obra que não é especificamente para trabalhar o tema de gênero, mas eu sei que tem personagem feminino, eu sei que tem personagem masculino, eu sei que tem um enredo, a partir dele eu puxo para o lado da questão de gênero. Eu lembro de uma história que eu li – não lembro agora o nome – mas ela falava sobre, tinha alguma parte da história que falava sobre os papéis. Representava a mãe cozinhando, o pai assistindo tv, ... cenas assim retratadas no livro, que não falava sobre questões de gênero, mas por ter essa percepção, eu aproveitei esse enredo para trazer esse assunto como tema da aula. Por isso discutimos com os alunos, eu lembro que, no caso, essa aula já foi com uma turma um pouco maior, acho que quinto ano, já com idade um pouco maior, já tem mais essa percepção, do papel feminino e masculino. E a gente ficou de trazer a discussão sobre isso. Então, sempre abordando o primeiro para saber o que eles pensam sobre aquilo, como é no cotidiano deles e em casa. Normalmente os meninos “é isso mesmo, meu pai trabalha muito e é minha mãe que tem que fazer as coisas de casa mesmo”, isso acontece muito; e as meninas já não “ah, eu acho injusto, mas...”, tem aquela coisa de eu acho injusto, mas é meu papel, e d a gente já vai tratando. Tem uma ou outra, algumas têm um tratamento diferente, mas a maioria entende que deve ser assim, que é esse o papel e quando tem alguma atuação de alguma família que a mãe é solo, que trabalha e que cria os filhos sozinha, existem muitos casos assim – digo, não a maioria, mas muitos casos assim – e nessas situações, o pensamento das meninas diverge um pouco, porque elas já têm aquela percepção de: “minha mãe trabalha muito” e, quando tem namorado, normalmente tem uma outra figura masculina em casa que não é o pai, elas já têm um pensamento mais de achar injusto aquilo, porque a mãe rala muito e cria sozinha. Normalmente, quando é no caso da família, pai, mãe, dos filhos, as meninas acham certo o papel da mulher, como cuidadora do lar; e do homem como provedor. “Não, é isso mesmo, é isso mesmo”; e é muito bacana porque a gente começa a conversar e ouvir os outros, e eu começo a instigar sobre essas questões e eles começam a me aparaar e “hum, não, é verdade...” e a refletir.”

Jussileide: “Desconstruir esses paradigmas.”

Professora K: “Isso, isso. Eu tive uma situação também que é muito curiosa, foi com uma turma de Educação infantil, era uma turminha de 4, 5 anos. E a gente fez, na época eu tinha algumas estagiárias, e elas trouxeram... A gente reproduziu uma casa com materiais reciclados, então, tinha máquina de lavar de papelão, fogãozinho, panelinhas, representando o que tem dentro de uma casa. E a gente colocou no pátio e fez brincadeiras; levamos as crianças e deixamos livres para brincarem; também foi muito curioso porque havia uns dois meninos que estavam injuriados, porque queriam brincar com a máquina de lavar, era uma máquina que ficou muito legal, ficou muito interessante, porque tinha como eles colocarem a roupa dentro, abrir porque tinha uma portinha, eles: - “as meninas não querem deixar a gente brincar com a máquina de lavar” e as meninas... Eu “gente, o que está acontecendo, os meninos querem brincar

também”, - “tia, menino não lava roupa, tia. Ele quer brincar de lavar roupa. Não! menino não lava roupa”. A aula nem era direcionada para trabalhar isso, mas a gente com a sensibilidade de perceber que ali havia uma oportunidade de tratar essas questões, eu comecei a conversar com eles e, no fogão, tinha um menino que queria mexer no fogão, e as meninas já falaram que não deveria. Eu “mas ele também não cozinha? O seu pai não cozinha?” e eles começaram a falar dos papéis que viam em casa, as crianças que defendiam que os meninos deveriam usar o fogão, ou a máquina de lavar roupa, os pais faziam essas coisas em casa também, tinham essas atividades em casa. Foi uma oportunidade de conversar e de falar sobre isso, eu acho que é por este caminho que a gente deve andar, ter um compromisso de tratar dessas questões, de estar no currículo, de estar ali no planejamento sim, durante as aulas, no percorrer ali da ministração das aulas, a gente já percebe várias brechas que a gente pode tratar dessas questões no cotidiano, no cotidiano.”

Jussileide: “Eu percebi que você utiliza as linguagens da Arte, teatro, dança, música, literatura para trabalhar esses temas, porque para eles é mais prazeroso?”

Professora K: “Isso, isso. Não é algo... Acaba não sendo algo assim “vamos parar para fazer isso”. Assim, algo metódico, é algo que eles curtem e que eles gostam, e fica mais leve. Eles ficam mais à vontade também para falar, para discordar, para falar o que acha, mas eu acho que a Arte favorece muito para que a gente fale e trate destas questões, traga estas questões para a sala de aula de uma forma mais prazerosa.”

Jussileide: “Professora K, você estava falando agora de que eles participam bastante, então a resposta deles quando você trabalha esses temas é bem positiva.”

Professora K: “É positiva, bem positiva. Assim, o ganho que eu vejo, não só o aluno lá no final concordar com aquele outro olhar que eu despertei, porque eu também não defendo o que eu penso, eu desperto a dúvida se aquilo que eles estão falando é o correto, sabe? Eu instigo para eles refletirem no que eles estão pensando, refletir se tem que ser daquela forma, então eu acho que o fato de eles debaterem sobre o assunto já é muito bom, sabe? É fundamental eles debaterem, se interessarem e falarem os pontos de vista, até porque a gente tem que aproveitar e a gente tem que valorizar também o que a criança trás e respeitar o pensamento dela, e a partir dali ir mostrando um outro lado, uma outra forma de enxergar as coisas?”

Jussileide: “E o retorno dos demais profissionais? Você tem apoio dos gestores, dos professores?”

Professora K: “Tenho, tenho. Acaba que assim, na escola tem uma coisa que é bem engraçada, porque não são todos os professores que sentem responsabilidade de, por exemplo, tratar a questão temática afro, da questão étnico raciais, da questão do racismo. Ainda na escola é tratado somente o dia 20 de novembro, e esse ano eu tive até uma experiência assim – experiência ou

visibilidade, não sei – eu já trato essas questões sempre, a gente teve pouco tempo de aula, mas no pouco tempo de aula que a gente teve eu tratei por exemplo, no dia da mulher, e a gente vai falar sobre o papel da mulher ou vai trazer alguma ilustração. E eu já trago a ilustração de uma mulher negra para já ir desconstruindo essas coisas. E eu lembro que, no meio do ano, a escola foi cobrada pelo Ministério Público para saber se estavam ocorrendo ações que tratassem das questões étnico-raciais, se havia planejamento de aula, comprovações de que estavam sendo tratadas essas questões, e foi um desespero, porque ninguém tinha falado nada sobre isso até então. A única que tinha planejamento de aula sobre o tema era eu, desde o início. E quando começou as aulas remotas, eu sempre mandava histórias e contos e tal, sempre buscando diversificar. Foi bacana porque o corpo docente, percebeu que não é só em novembro que a gente tem que tratar disso. E eles logo “ah, com certeza Professora K...”, meio que cai também a carga sobre quem fala sobre isso, você é um professor que ah, fala sobre racismo? Ah, vai falar de racismo e sobre a questão do negro? Fala com fulano. Mas eles veem essa diferença no meu trabalho, mas eu vejo que ainda falta a responsabilidade de trazer para si também e de que “não, eu também tenho que falar sobre isso nessa aula”. Os professores que mais tratam sobre isso sou eu e uma outra professora que é negra, entende?”

Jussileide: “A escola tem algum projeto para trabalhar essas questões, pelo menos que seja uma vez ou duas vezes por ano, ou não? Cada professor fica livre para trabalhar, quando ele quer?”

Professora K: “É, cada professor fica livre e o projeto para trabalhar esse tema é sempre no mês de novembro. Esse ano, especificamente assim, especialmente estaria no projeto da escola mesmo trabalhar diversidade étnico racial, e eu estava até responsável por levar e ajudar o orientador a desenvolver o projeto, mas por conta da pandemia eu tentei desenvolver remotamente, mas assim, a gente sabe que não alcançou nem a metade dos alunos por conta das questões sociais, uma comunidade que não tem nem acesso à internet com frequência, então, a gente tentou de alguma forma abordar um pouco mais essas questões de forma remota, mas a gente teria esse ano na escola.”

Jussileide: “Uma outra questão que eu ia te perguntar, mas você já falou desde o início, os livros, que embasam a sua prática. Você já faz o mestrado, então deve ter muitos autores que você lê.”

Professora K: “Sim, sim. Eu acho que isso é muito importante, pensando assim, desde o início que eu comecei a lecionar, mesmo eu já tendo essa vontade, essa inquietação com essas questões, a fundamentação teórica é muito importante, porque não basta só você só querer trabalhar ou achar que é importante, mas precisa saber como, precisa saber por onde, precisa estar fundamentado, então é responsável que se tenha juntamente à prática a fundamentação teórica. Então, assim, é até algo que eu acho importante da universidade, estar mais próxima da Educação Básica nessa questão de trazer e de demonstrar mais e de aproximar mais a prática da teoria, e que, na verdade, o professor até pode,

um professor que não tem contato, não é um professor que estuda, que faz alguma extensão, alguma pós graduação, ele tem vontade, ele acha que é importante mas um fazer, um saber fazer, é isso que eu acho que a teoria, que os teóricos, que o saber teórico, que a universidade tem que estar mais próxima da Educação Básica.”

Jussileide: “É, a gente vai tocar nessa questão da formação docente, da formação continuada. Porque muitos professores falam que não sentem vontade de trabalhar esses temas, porque não tem uma formação para isso, e ficam com medo de não ter propriedade para falar do assunto e preferem não falar.”

Professora K: “É verdade. Eu acho que o assunto a gente tem que falar, porque a gente está na sociedade, a gente vive isso todos os dias, só que eu acredito que é mais potente, quando a gente tem, quando a gente está embasado, mas acho que é algo que todo professor... Se o professor está ali na sala de aula, ele tem que estar preparado para lecionar, para levar o saber teórico até ali. E é uma função, é uma posição onde a função dele é essa. Claro que é mais fácil e é mais potente, é mais assertivo quando a gente sabe o que fazer, mas de qualquer forma o não fazer, eu acho que assim, a gente não tem desculpa para não fazer, a gente não tem desculpa para não falar sobre o feminicídio. A gente vê todos os dias na televisão reportagens e notícias sobre casos de machismo, sobre racismo, está na sociedade e está na escola, então professor tem que falar.”

Jussileide: “Procurando estratégias, mas tem que ser falado, tem que ser dito.”

Professora K: “É verdade.”

Jussileide: “E para você é importante na sua prática trabalhar esses temas? Por que você falou que a sua pesquisa também dialoga com esses temas?”

Professora K: “Acho, sim, sem dúvidas, sem dúvida nenhuma. Entender que essas práticas permeiam todos os problemas sociais, então assim, se a função da escola é educar para a cidadania, a gente não tem como fugir destes assuntos e achar que não é importante. Claro que tem a ver também com a nossa subjetividade, tem também a questão das experiências, um professor não leva um conhecimento objetivo somente, sem intenção, o professor tem também seu lado subjetivo, então as nossas experiências na sociedade também... A nossa ação carrega muito das nossas experiências, e eu – como educadora negra - vim pobre, sei dos diversos problemas que eu atravessei, estudei em escola pública, sou filha de mãe solteira, sabe? Minha mãe era empregada doméstica. Então, assim, sou permeada por todas essas questões sociais que me fazer ter, essa inquietação com esse assunto. Então, talvez um outro profissional que também esteja mais atravessado pelas questões de gênero, ou um professor homossexual, ou que é mais atravessado por essas questões, a gente acaba valorizando um pouco mais o tratar disso, porque a gente vivencia. Mas independente de viver ou não, é importante que o professor trate das questões por serem questões sociais, são questões do nosso país, não deve só ser tratado

por um professor negro ou homossexual, deve ser tratado por todos os professores, independentemente.”

Jussileide: “E a resposta dos pais quando você trata esses assuntos, como é que é a resposta? É resposta positiva, você já enfrentou algum tipo de situação delicada em relação aos responsáveis das crianças?”

Professora K: “Eu nunca vivenciei... Assim, na questão de falar sobre étnico-raciais, não. A única coisa que eu vivenciei na escola foi sobre um livro que tratava a questão da sexualidade – era um livro, assim, voltado para Educação Infantil, e ele tinha, e eu faço um trabalho onde separo um dia na semana, em que os alunos podem levar os livros para casa. Eles escolhem o livro de acordo com a faixa etária e levam o livro e podem ficar uma semana com ele, depois eles retornam com aquele livro e dão sugestões se gostaram ou não gostaram, é bem bacana o empréstimo. E uma vez, uma das alunas levou um livro que tratava dessas questões... Era na linguagem bem infantil, não tinha nada assim, inapropriado para a idade, mas a mãe achou que “nossa, o livro tem o desenho de um pintinho, tem um...” e ela achou que era pornográfico. E, foi na escola, era assim dessas pessoas bem tradicionais, sabe? Bem... E acabou que a escolha do livro pela menina, pela criança, foi porque a mãe estava grávida, depois eu fui conhecer e entender isso. A mãe estava grávida, e ela queria saber como a mãe ficou grávida, e ela queria saber, e a mãe inventou uma história dessas mirabolantes da cegonha, só que era uma coisa que ela estava na curiosidade. Quando ela viu o livro, que ela folheou na hora de ler, eles folheiam para ver se interessa, e ela viu que tinha alguma coisa falando sobre sexualidade, ela escolheu. Que foi uma coisa que a estava instigando, que ela estava na dúvida, e quando a mãe foi conversar, a própria mãe falou isso que ela estava curiosa.”

Jussileide: “Cortou um pouquinho só no finalzinho, eu não entendi”

Professora K: “Ah, eu estou dizendo que, quando ela folheou o livro, e ela viu que tinha alguma imagem sobre sexualidade, do órgão, ela logo se interessou porque era uma coisa que ela estava curiosa e que ela queria saber. A própria mãe, quando foi na escola reclamar – foi daquele jeito – e foi justamente naquela época do kit gay, foi justamente...”

Jussileide: “Ave Maria.”

Professora K: “Que a pessoa estava meio louca com isso. Quando a mãe me falou sobre isso, que a...”

Jussileide: “Um kit que nunca existiu.”

Professora K: “Um kit que nunca existiu, mas alguns pais ficavam neuróticos. eu pude falar com ela - “olha, você mesma está me falando que era algo que ela estava curiosa, então, isso pode trazer uma oportunidade de você conversar com a sua filha, de ter um papo mais aberto e de explicar para ela o que ela quer saber, porque ela vai saber de qualquer forma”. Mas assim, graças a Deus deu tudo certo, não apanhei, estou viva. Foi bem tenso.”

Jussileide: “A maioria dos professores que eu entrevistei foi justamente falando sobre isso, que nas questões étnicas até que teve mais abertura e um ou outro caso pontual, mas que quando abordava as questões de gênero, a situação ficava bem complicada.”

Professora K: “E, na verdade, as questões de gênero até na escola, na comunidade escolar, é um tema delicado. Digo entre os professores, entre a direção, sabe? É um assunto delicado, porque se eles não têm um outro conhecimento mais amplo sobre o assunto, já entra aquele preconceito. De dizer: “ah, a escola não tem que se meter nisso porque vai dar problema”, já entra nessas questões.”

Jussileide: “Travou, eu acho que travou. É, travou.”

Professora K: “Conseguiu ouvir minha última fala?”

Jussileide: “eu vou... É, travou, agora melhorou. Eu já terminei as minhas perguntinhas, porque uma foi emendando na outra, fiquei curiosa em relação a sua pesquisa. Você falou que é uma pesquisa na área de inclusão, mas buscando também trazer os temas decoloniais?”

Professora K: “Isso, isso. A minha pesquisa sofreu várias mudanças, porque assim, quando eu entrei no mestrado...”

Jussileide: “Mudou totalmente o tema da minha pesquisa. Era uma coisa, depois eu comecei a estudar os temas decoloniais e fui para outra linha totalmente diferente.”

Professora K: “A minha pesquisa também, foi para um tema muito diferente, mas já era algo de que eu gostava, e eu já tinha tentado mestrado para a área das questões étnico-raciais, mas eu estou sempre nessas duas vertentes da Educação especial, também tenho experiência em salas de recursos, já trabalhei no Município do Rio em sala de recursos, e estou sempre entre Educação especial e Educação étnico-raciais. E o meu mestrado em Educação é voltado para a Educação especial. Eu entrei com um projeto sobre tecnologia assistiva e com a pandemia, a gente teve de mudar tudo, e eu só estava meio que instigada para o tema da Interseccionalidade. Pensar a Interseccionalidade na Educação especial. Depois pesquisando, lendo, a minha pesquisa vai falar das mães aqui no Município. O próprio município onde eu trabalho, é o município que tem mais casos de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. As mães que tiveram o Zika, e as crianças nasceram com a síndrome ou com deficiências múltiplas. Antes de escolher essa pesquisa, eu descobri que mais de 80% dessas mães são negras, e foi quando despertou para esse lado da Interseccionalidade entre raça, classe e gênero dessas mães, dessas mulheres. E de uma forma tratando da questão da Educação especial de Dumbell, que as crianças estão entrando... Entraram algumas no ano passado e estão entrando este ano, na Educação infantil, fazendo 4, 5 anos, que é mais ou menos o tempo que a gente teve o surto do Zika. É está sendo uma questão muito emergente, sobre a ação do professor com essas crianças, e eu faço parte de um grupo de pesquisa, não é um grupo de pesquisa, desculpa, é um fórum permanente de

Educação especial da Universidade Rural no Rio de Janeiro, junto com a UERJ, junto com a Fiocruz, é um grupo intersetorial que pesquisa e trata da questão do Zica. E, estando nesse grupo, pensar melhor nessas questões do Zica Vírus e a minha pesquisa vai tratar do desenvolvimento dessas crianças, fazendo um corte, racial da questão do gênero, da raça e da classe, mas o porquê que, quais as similaridades dessas crianças, trazendo também para o campo dos direitos humanos, de assegurar a inclusão, porque elas estão entrando agora na escola, precisam de um olhar diferenciado, e esse olhar tem que considerar a questão da raça, tem que considerar a questão da classe, foi o que levou essas crianças a terem essas síndromes, a deficiência.”

Jussileide: “Professora K, obrigada viu, boa sorte na sua pesquisa também. Se continuar essa pandemia, se não voltar às aulas, vai ser online a defesa, eu te convido para ver.”

Professora K: “Ah, vai ser um prazer, vai ser um sucesso com certeza. O tema maravilhoso, assim, muito pertinente, muito importante para o momento e para quando a gente vai buscar pesquisas, eu lembro quando eu fiz a revisão da literatura, que a gente tem mais uma noção da amplitude, e a gente vê como ainda é carente, de que tenham trabalhos que falem dessas questões relacionadas a Educação, como no meu caso também, de Educação especial com a questão de raça, é muito escasso.”

Jussileide: “Eu acho que a gente tem hoje um número ainda pequeno, tem autoras negras maravilhosas? Tem alguns livros que já estão começando a surgir, tratar temas como a questão do cabelo, de tocar na questão da autoestima das crianças, da representação do negro na sociedade...”

Professora K: “A gente já tem mais escolhas sobre isso, assim.”

Jussileide: “Se a gente for analisar de alguns anos atrás para cá, teve um avanço, mas ainda muito aquém do que deveria, a gente vê que tem uma lei que já tem um tempinho e isso poderia ter representado um avanço maior. Principalmente no nosso país, que é um país onde mais há pessoas negras, depois da África.”

Professora K: “Pessoas negras, é verdade, e ainda tem tanta carência. Mas eu também corroboro da mesma opinião de que a gente avançou muito, assim, a gente vê que tem muita coisa para fazer, mas poxa, a gente avançou. E assim, hoje, até nessa questão do livro, eu procuro, eu faço, estou fazendo um acervo, e eu estou sempre comprando obras. Não dá só para depender do que chega na prefeitura, que eu não vou conseguir trabalhar sobre as questões que eu acho interessante, e eu acabo comprando, muitos livros sobre essas questões, só que hoje eu tenho opções. Ainda não chegou na escola, mas eu posso comprar porque tem opções de literaturas tanto juvenis quanto infantis, e isso fala muito do empoderamento, do cabelo, então assim, e eu estou sempre, também gosto muito e estou sempre comprando.”

Jussileide: “Que bom. Eu vou ver só se gravou... Finalizar aqui para ver se gravou a entrevista.”

6- ANEXOS

Anexo A- APROVAÇÃO NO CONSELHO DE ÉTICA DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO – UNESP/FAAC/BAURU.

	FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - UNESP/FAAC									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica. Um olhar da prática docente.										
Pesquisador: JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 44284021.0.0000.5663										
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 4.677.621										
Apresentação do Projeto:										
"O projeto de pesquisa de mestrado acadêmico se propõe a investigar os temas propostos pelas teorias pós-críticas do currículo, dentro da perspectiva decolonial, tendo como sujeitos envolvidos docentes da rede pública ou privada de ensino, que utilizem as linguagens da arte para desenvolver os temas decoloniais em sala de aula na Educação Básica. Questões étnico-raciais e de gênero foram priorizadas na pesquisa, (...)." Como metodologia, "será realizada a análise bibliográfica dos estudos sobre as teorias curriculares e a teoria decolonial (...)" e "entrevistas semiestruturadas com docentes para verificar se os mesmos trabalham e como desenvolvem as questões de gênero e étnico-raciais nas suas aulas". As entrevistas serão realizadas online, por meio do aplicativo meet, com 14 professores de ensino básico, de escolas públicas e privadas de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, indicados pelo grupo de pesquisa e participantes das disciplinas de pós-graduação, os quais a autora participa. Estes professores são de várias disciplinas de ciências humanas e trabalham com a arte para discutir questões de gênero, raça/etnia, classe. "Espera-se demonstrar a possibilidade de inclusão destes temas em sala de aula, para que outros educadores sejam encorajados com estes exemplos e possam desenvolver nas suas práticas, um ensino mais democrático, inclusivo, descolonizador e crítico".										
<table> <tr> <td>Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: VARGEM LIMPA</td> <td>CEP: 17.033-360</td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: BAURU</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (14)3103-4825</td> <td>E-mail: sta.faac@unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01		Bairro: VARGEM LIMPA	CEP: 17.033-360	UF: SP	Município: BAURU	Telefone: (14)3103-4825	E-mail: sta.faac@unesp.br
Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01										
Bairro: VARGEM LIMPA	CEP: 17.033-360									
UF: SP	Município: BAURU									
Telefone: (14)3103-4825	E-mail: sta.faac@unesp.br									
Página 01 de 04										



FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO -
UNESP/FAAC



Continuação do Parecer: 4.677.621

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é “demonstrar a importância e a necessidade de aplicabilidade dos estudos curriculares pós-críticos, com enfoque na perspectiva decolonial na Educação Básica”. Entre os objetivos específicos, analisar criticamente:

- “o ensino da Arte-educação dentro de uma perspectiva decolonial, mostrando o quanto a arte representou os valores da cultura hegemônica europeia”;
- “as teorias curriculares, evidenciando suas contribuições para a construção de modelos educacionais, incluindo também leis, currículos oficiais, currículo oculto, regimentos, normas dentre outros”;
- “apresentar a relevância da prática docente no desenvolvimento dos temas relacionados a gênero, raça e etnia”;
- “verificar a necessidade de formação continuada dos educadores no que tange aos temas relacionados a perspectiva decolonial”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto explicita os riscos da pesquisa, as formas de evitá-los e/ou atenuá-los, bem como os seus benefícios.

A pesquisadora apresentou os “riscos mínimos” “psicológicos” aos sujeitos participantes da pesquisa:

- interferência ou mudança em suas rotinas
- embaraço na interação com o pesquisador, temor de eventuais repercussões ao conversar sobre sua prática docente.
- Consideração sobre riscos de divulgação de imagem ou filmagem.
- Tomar o tempo do participante para participar da entrevista.

Para que estes riscos sejam “evitados” ou “amenizados”, a autora pretende adotar medidas de prevenção, como:

- Apresentar a transcrição das entrevistas ao entrevistado, para que ele “tenha liberdade de opinar, inclusive excluindo algum ponto que não julga pertinente ou lhe causou algum desconforto”
- “Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras”
- Atentar para sinais verbais e não verbais de desconforto
- Suspensão imediata do estudo ao perceber “algum risco ou dano à saúde do sujeito participante (...) consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento”.



FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO -
UNESP/FAAC



Continuação do Parecer: 4.677.621

- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, em termos de autoestima, de prestígio inclusive econômico ou financeiro.
- Garantir respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes do entrevistado.
- garantir a divulgação pública dos resultados;
- Em caso de percepção de qualquer risco ao participante previsto ou não no TCLE, o fato será comunicado ao sistema CEP/Conep e avaliado em caráter emergencial a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Os benefícios ao participante elencados são:

- valorizar o debate em relação à questões de gênero, raça, etnia e classe, através da prática docente, contribuindo para a importância da docência na inclusão destes no ambiente escolar.
- Estímulo ao pertencimento e reconhecimento das condições sociais do docente enquanto sujeito fundamental da inclusão destes temas na Educação Básica.
- Acesso do professor à todo o material registrado da pesquisa, podendo apropriar-se de sua participação e resultados finais em suas práticas cotidianas pessoais e profissionais.
- Acesso aos professores à defesa da dissertação da pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é um estudo nacional, de caráter acadêmico, realizado para a obtenção de título de mestre, no Instituto de Artes da Unesp.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bem escrito, com uma linguagem adequada ao nível de escolaridade dos participantes da pesquisa. Além disso, sua nova versão atende as Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e no 510, de 07 de abril de 2016.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Consideramos atendidas todas as solicitações de retificação de pendências e lista de inadequações apontadas em parecer anterior.

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01



FACULDADE DE
ARQUITETURA, ARTES E
COMUNICAÇÃO -
UNESP/FAAC



Continuação do Parecer: 4.677.621

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa acata o parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688292.pdf	11/04/2021 22:43:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetonovo.pdf	11/04/2021 22:39:23	JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.pdf	11/04/2021 22:36:41	JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/01/2021 18:33:10	JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 28 de Abril de 2021

Assinado por:
Luis Carlos Paschoarelli
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-4825 E-mail: sta.faac@unesp.br

Anexo B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE A

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), SP de Maio de 2021.

Assinatura do participante

Nome do participante

RG: 65673453

Assinatura do Pesquisador

RG: 582906143

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia. Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.

Contato: (11) 941399454.

E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.

Contato: (14) 31034825.

E-mail: sta.faac@unesp.br

Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.033-360.

Anexo C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), 07 de Outubro de 2021.

[Assinatura]
Assinatura do participante

Nome do participante

RG:

32.836.421-7

[Assinatura]

Assinatura do Pesquisador

RG: 58296143

Pesquisadora Responsável: Jussilide Barbosa dos Santos.
Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - IA/UNESP.
Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia, Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.
Contato: (11) 941399454.
E-mail: jussilide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.

Contato: (14) 31034825.

E-mail: sta.faac@unesp.br

Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.933-360.

Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.

Anexo D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE C

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
RUA DO CARLOS DE ALMEIDA - CAMPUS DE SÃO JOÃO DO ARARIÓIS

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

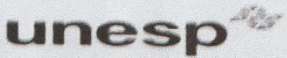
(Local), 15 de setembro de 2021

Assinatura do participante
Nome do participante
RG 47452106-6

Assinatura do Pesquisador
RG 58230614-3

Pesquisadora Responsável: Juscelinda Barbosa dos Santos. Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Endereço: Rua Paulo Falcão do Nascimento, 47, Vila Sofia, Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370. Contato: (11) 941399454. E-mail: juscelinda.b.santos@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp FAAC Contato: (14) 31034825 E-mail: sta.iaac@unesp.br Endereço: Av. Engenheiro Luís Edmundo Carrijo Cosbe, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauri/SP. Cep: 17.033-360. Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.
---	---

Anexo E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE D

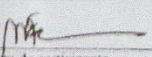


unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Instituto de Artes - Campus de São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), 08 de Junho de 2021


 Assinatura do participante
 Nome do participante
 RG: _____


 Assinatura do Pesquisador
 RG: 582906143

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos
Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - IAU/UNESP
Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47 - Vila Sofia, Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.
Contato: (11) 941399454.
E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.
Contato: (14) 31034825.
E-mail: sta_faac@unesp.br
Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa, Bauru/SP. Cep: 17.033-360.
Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.

Anexo F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE E

Instituto de Artes e Comunicação - UNESP - Bauria

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local) . 10 de julho de 2021.

APRUS
Assinatura do participante
Nome do participante
RG 58.838.646-7 SSP/SP

Bastos
Assinatura do Pesquisador
RG 58.290.614-3

Pesquisadora Responsável: Juscelinda Barbosa dos Santos Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47 - Vila Sofia - Ferraz de Vasconcelos/SP - Cep. 08.532-370 Contato: (11) 941399454 E-mail: juscelinda.bastos@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC Contato: (14) 31034825. E-mail: ita_faac@unesp.br Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14401 Vargem Limpa - Bauria/SP - Cep. 17.033-360
---	--

Anexo G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE F

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador
(Local), 07 de Outubro de 2021.

Claudia S. de Queiroz
Assinatura do participante
Nome do participante
RG: 09.977.570-00

Bastos
Assinatura do Pesquisador
RG: 582906143

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.
Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - IA/UNESP.
Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia, Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.
Contato: (11) 941399454.
E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.

Contato: (14) 31034825.

E-mail: sta.faac@unesp.br

Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.033-360.

Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.

Anexo H- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE G

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes - Campus do São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), 08 de setembro de 2021.

Feresia Loustiana S. de Jesus
Assinatura do participante
Nome do participante
RG: 07091639-44

Barbosa
Assinatura do Pesquisador
RG: 582906143

Pesquisadora Responsável: Jussieleide Barbosa dos Santos. Instituição: Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" - UNESP Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia, Terraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370. Contato: (11) 941399454 E-mail: jussieleide.b.santos@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp- FAAC Contato: (14) 31034825 E-mail: sta.faac@unesp.br Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edsonio Carrijo Couto, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP. Cep: 13.033-360. Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira a sexta-feira
--	--

Anexo I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE H



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), ____ de ____ de 20 ____.

Nicolas Sacramento de Souza

Assinatura do participante

Nome do participante

RG: 09.019.056-40

Bastos

Assinatura do Pesquisador

RG: 082806143

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP.

Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47. Vila Sofia. Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.

Contato: (11) 941399454.

E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.

Contato: (14) 31034825.

E-mail: sta.faac@unesp.br

Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.033-360.

Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.

Anexo J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Núcleo de Ética em Pesquisa

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora não trata a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sinclair (Toca), 29 de setembro de 2013.
Marcelo F. B. Nazari
Assinatura do participante
RG: 41965562-7

Bento
Assinatura do Pesquisador
RG: 58296143

Pesquisadora Responsável: Jussielei Barbosa dos Santos Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP Endereço: Rua Pedro Falcão de Nogueira, 47, Vila Sofia, Ferns de Vasconcelos/SP, Cep: 06.832-370. Contato: (11) 941.890454 E-mail: jussielei.b.santos@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Unesp FAAAC Contato: (11) 31034823 E-mail: aa@faa.unesp.br Endereço: Av. Engenheiro Luiz Fátima de Carvalho, nº 14-0, Virgem Lúcia, Bauri/SP, Cep: 17.033-360 Horário de atendimento: 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30, De segunda-feira a sexta-feira.
--	--

Anexo K- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE J

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - IAC/UNESP
RUA PAULO TALENTI DO NASCIMENTO, 47 - VILA SÓFIA - FERRAZ DE VASCONCELOS/SP - CEP: 08.522-370
CONTATO: (11) 9412-99434

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão em todos os casos emitidos sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar de sua participação nesta pesquisa. Apesar disso, se você tiver alguma dúvida por causa das atividades que fizerem com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e poderá livremente recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sorocaba, 24 de setembro de 2021.

Maximiliano Grande de Mello
Assinatura do participante
Nome do participante
RG nº 469.456-6

Bento
Assinatura da Pesquisadora
RG nº 58290643

Pesquisadora Responsável: Jussieleide Barbosa dos Santos Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - IAC/UNESP Endereço: Rua Paulo Talenti do Nascimento, 47 - Vila Sôfia - Ferraz de Vasconcelos/SP - Cep: 08.522-370 Contato: (11) 9412-99434 E-mail: jussieleide.b.santos@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Unidade IACAC Contato: (11) 3103-8875 E-mail: ou fac@iaca.unesp.br Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edson Leão, s/n - Jd. Caramuru, s/n - 14-01 - Vargem Limpa, Bauria/SP - Cep: 27.033-360 Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30, de segunda-feira à sexta-feira.
--	---

Anexo L- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente K

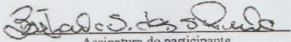


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo

e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo adicional, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização, de acordo com o dano causado. O participante da pesquisa terá todo direito de não renunciar seu direito de solicitar indenização, caso necessário, sob nenhuma hipótese ou argumento. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode desistir ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome, garantindo seu anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(Local), 14 de 10 de 2021.



Assinatura do participante
Nome do participante
RG: 20439968-7



Assinatura do Pesquisador
RG: 080906143

Pesquisadora Responsável: Jussileide Barbosa dos Santos.
Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho"- IA/UNESP.
Endereço: Rua Paulo Faleiros do Nascimento, 47, Viln Sofia, Ferraz de Vasconcelos/SP. Cep: 08.532-370.
Contato: (11) 941399454.
E-mail: jussileide.b.santos@unesp.br

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- Unesp/ FAAC.
Contato: (14) 31034825.
E-mail: sta.faac@unesp.br
Endereço: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. Vargem Limpa. Bauru/SP. Cep: 17.033-360.
Horário de atendimento: 08h00 às 12h00 e das 13h30 às 17h30. De segunda-feira à sexta-feira.