

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE GÊNERO, SEXUALIDADES E RAÇA EM UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

LIVED EXPERIENCES OF GENDER, SEXUALITIES AND RACE IN AN EXTENSION COURSE ON ANTI-RAACIST EDUCATION

Submissão:
03/05/2023
Aceite:
11/09/2023

Fernando Guimarães Oliveira da Silva ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>

Resumo

Este texto é oriundo do curso de extensão Pressupostos para a educação antirracista nas escolas, realizado em 2022, por intermédio do Núcleo de Educação Antirracista de uma Universidade pública sul-mato-grossense. Metodologicamente, abordou-se as ações do curso na perspectiva da decolonialidade com o objetivo de levar docentes em formação inicial e continuada a pensarem sobre a temática da educação antirracista a partir dos demarcadores sociais das diferenças no sudoeste sul-mato-grossense. A abordagem da pesquisa foi qualitativa com recursos de coleta, análise e interpretação dos dados baseados na experiência vivida, de modo que foi possível apresentar relatos docentes referentes a dois temas: 1) gênero e sexualidades e 2) raça. O curso teve duração de seis meses e 7 cursistas o concluíram: 4 alunas e 3 professoras da educação básica local. Como apontamentos conclusivos, destaca-se a necessidade de a educação antirracista ser um tema constante no processo formativo inicial e continuado diante do avanço conservador.

Palavras-chave: Educação antirracista. Diferenças. Gênero e sexualidades. Raça.

Abstract

This text comes from the extension course Assumptions for anti-racist education in schools, held in 2022, through the Center for Anti-racist Education at a public university in the state of South Mato Grosso. Methodologically, the actions of the course were approached from the decoloniality perspective with the objective of leading teachers in initial and continuing education to think about the theme of anti-racist education from the social demarcators of differences in the southwest of South Mato Grosso. The research approach was qualitative with resources for data collection, analysis and interpretation based on the lived experience, so that it was possible to present teachers reports referring to two themes: 1) gender and sexualities and 2) race. The course lasted six months and seven students concluded it: four female students and three female teachers from local basic education schools. In conclusion highlights the need for the anti-racist education to be a constant theme in the initial and continuing education process in the face of the conservative advance.

Keywords: Anti-racist education. Differences. Gender and sexualities. Race.

¹ Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Coordena o Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, diversidades e direitos humanos - NEPEA fernando.oliveira@uems.br

Introdução

Este texto traz experiência vividas pelo autor na articulação ensino, pesquisa e as propostas de extensão criadas pelo Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista (NEPEA) ligado a uma universidade pública sul-mato-grossense, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Jardim/MS). O objetivo foi o de levar docentes em formação inicial e continuada a pensarem sobre a temática da educação antirracista a partir dos demarcadores sociais das diferenças do sudoeste sul-mato-grossense. Registraram-se, para isso, os elementos obtidos durante a interação com as três áreas de atuação universitária para estabelecer os diálogos necessários com a proposta de recepção do tema pela comunidade.

A alunada¹ dos cursos de Licenciatura se espantavam com o rumo dos temas das aulas, chegando inclusive a se levantar e sair. Esse evento ocorria no âmbito das disciplinas de História, Filosofia e Políticas educacionais. Na articulação das propostas destas ementas com debates caros aos últimos quatro anos de Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, justificava-se a discussão sobre: doutrinação ideológica, ideologia de gênero e o retorno do pensamento reacionário com discursos de ódio ligados a alguns agrupamentos das diversidades e diferenças. Quando, no retorno das aulas seguintes, havia a oportunidade de dialogar sobre o ocorrido, a explicação dos opositores era de que: “O espaço da universidade não era para discutir sobre temas da esquerda”.

Ao ler a narrativa acima, pode parecer que seja uma experiência particular irrelevante, mas não é possível aceitar que a professorada futura tenha condutas aversivas aos assuntos das diversidades e das diferenças, uma vez que as práticas de rejeição poderiam piorar nos casos em que tivessem disciplinas tratando especificamente das diferenças e das diversidades: raça, etnia, gênero e sexualidades etc.

No âmbito do projeto formativo dos dois cursos de Licenciatura, Letras e Geografia, o projeto pedagógico de cada curso (PPC) não propunha discussões sobre estes assuntos e, em razão disso, pode ser que as disciplinas e ementas não tenham conseguido acompanhar o avanço dos debates nos campos das diversidades e das diferenças. O PPC de Geografia era de 2007 e o de Letras, de 2014. Essa situação levou ambos a serem revistos para dar fim às muitas limitações que apresentavam. Não era possível entender que a região sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, com diversidade étnica e em região de fronteira, não se atentava para assuntos referentes à constituição das subjetividades ali presentes.

Um exemplo para apresentar o quanto a alunada posicionava-se aversiva aos debates foi quando, na disciplina de Filosofia da educação, tratou-se do conceito de doutrinação e obscurantismo, já que eram elementos presentes – mesmo que sutis –, na representatividade que o Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro radicalmente gerava. A apresentação de por que abordar assuntos caros às diversidades e às diferenças em sala de aula no âmbito da proposta curricular e da ação pedagógica não se constituía como ação de doutrinação, utilizou como referência o ápice do extremismo conservador: o holocausto. Aproveitou-se para articular esse acontecimento histórico antidemocrático e contrário aos direitos humanos para enfatizar que deixar de ter uma leitura crítica disso em diferentes conteúdos da geografia poderia gerar um silenciamento e um caminho para o obscurantismo.

Ainda assim, parte da alunada questionava o debate com situações e eventos sem nexos, criados como se fossem conspirações de um mundo paralelo com o objetivo específico de contrariar a discussão das aulas. Diante deste cenário, questionava-se, como pesquisador e docente de uma instituição pública, o compromisso enquanto agente público, com o dismantling de discursos contrários aos direitos

¹ Optou-se por usar o termo alunada e professorada para se referir a ambos os gêneros. O objetivo é dismantling a pretensa masculinidade heterossexista hegemônica para se referir aos gêneros masculino e feminino.

humanos, às diversidades e às diferenças. Sempre compareciam para explicar a rejeição da abordagem destes temas os seguintes discursos: “a construção de privilégios para grupos da diversidade”; “todos os dias pessoas morrem”; “todos somos iguais”; “as políticas reparatórias geram vagabundos” etc.

A alunada estava diante de uma situação que se assemelhava a um processo de doutrinação seguido de uma alienação, de tal forma que o alienado não conseguia visualizar a sua condição e o seu lugar de classe, renda, territorialidade, gênero, etnia etc. Especialmente, porque se tratava de um corpo discente com perfil de hipossuficiência de renda; pessoas negras; pessoas indígenas; LGBTI+. A dimensão política como um agente público não se conformou diante da situação, o que levou a avançar para diferentes dimensões das frentes de trabalho da universidade para propor práticas antirracistas na formação inicial e continuada docente, articulando pesquisa, ensino e extensão.

De início, a proposta não tinha como pretensão o uso do termo educação antirracista. Mas com o avanço dos estudos, visualizava-se a relevância de ampliar o debate das diversidades e das diferenças para o campo das pesquisas da educação antirracista. Creditava-se, nas preocupações que pairam nesse campo, a articulação com o debate vislumbrado para o âmbito da formação inicial da futura professorada de Geografia e de Línguas.

O projeto de pesquisa do autor deste artigo, intitulado **Contribuições da interseccionalidade para se problematizar o saber-fazer docente** (SILVA, 2022), com vigência de novembro de 2019 a março de 2022, gerou diferentes resultados de pesquisa que propuseram a formação de discussões no âmbito das propostas de iniciação científica financiadas pela instituição. Tais propostos conseguiram construir resultados interessantes para o trabalho pedagógico com a educação antirracista na educação básica.

Além da iniciação científica, aproveitavam-se os eventos de acolhidas da alunada caloura todo início de ano com temáticas que discutiam gênero, sexualidades, raça, etnia, territorialidade, a localização de Mato Grosso do Sul na geopolítica do Brasil e do mundo, a fim de orientar a alunada sobre a relevância de resgatar o diálogo entre o campo da formação docente inicial e os processos das diferenças constituintes de sujeitos coletivos que esta professorada futuramente vai ensinar

No âmbito do ensino, além das atividades de acolhida, a proposta de levar a educação antirracista também se fazia presente no processo de revisão dos projetos pedagógicos, visando atender às orientações da última Base Nacional Comum para a formação docente (BNC-Formação). Com esse debate, ampliou-se o número de disciplinas no curso que levassem a futura professorada de Geografia e Línguas a pensarem sobre os temas: Gênero, sexualidades e raça; Educação, diversidades e fronteiras; Democracia e direitos humanos.

O esgotamento de recursos inicialmente foi feito no âmbito interno, porque precisa ocupar espaço a fim de contar com pessoas que pudessem contribuir no tratamento de tais questões no âmbito externo. Foi o momento em que foi proposto o avanço para as atividades de extensão com a comunidade universitária.

Há um tempo, o grupo de pesquisa registrava preocupações com o avanço do conservadorismo no Brasil. Uma série de eventos com histórias de vida sobre as opressões, violências e fobias direcionadas às diferenças presentes na constituição de alguns sujeitos sociais poderia ser caracterizada para acionar parte dessas preocupações. No entanto, acredita-se que lançar um olhar sobre a experiência vivida (bell hooks, 2017) permite interpretar o cenário da ação extensionista.

A justificativa acima teve o compromisso de demonstrar o engajamento do pesquisador com a proposta da extensão articulada com o ensino e com a pesquisa. Criou-se o curso de extensão **Pressu-**

postos para a educação antirracista nas escolas² em dezembro de 2021 e logo, com a aprovação da proposta, iniciou-se a elaboração dos meios de divulgação. Em razão da curricularização da extensão, publicou-se uma chamada para a inscrição no *Instagram*, *Facebook* e *site* da universidade. Observaram-se restrições sobre o debate nos comentários das páginas citadas, como: “Mais uma discussão sobre privilégios”.

Comentários como estes expressam descrédito em relação à ciência, mas ressaltam a necessidade de resistir e usar da ciência para apontar os riscos desse tipo de pensamento. Mesmo diante de eventos como estes, cerca de 30 pessoas se inscreveram. No entanto, a quantidade de participantes foi reduzindo a partir do 3º encontro que ocorria quinzenalmente.

Este texto aborda a extensão sob o enfoque da decolonialidade da educação antirracista, preocupa-se com o processo de formação inicial e continuada docente sem se especificar em áreas do conhecimento, ampliando-se para dialogar com a comunidade local para formar pessoas nas tensões que a educação antirracista pode propor para a região na qual a universidade se insere. O texto foi organizado da seguinte forma: 1) proposta do curso; 2) referencial teórico; 3) metodologia; 4) resultados obtidos a partir de experiências narradas pelas cursistas.

Proposta do curso

Evento previsto no plano de trabalho do NEPEA, o citado curso de extensão fundamentou-se na proposta de oportunizar diálogos epistemológicos decoloniais no campo da formação inicial e continuada da professorada. O objetivo foi levar os pressupostos intelectuais da educação antirracista para que essa futura professorada e aquelas que já estão em exercício pudessem problematizar os currículos, didáticas e práticas de ensino.

O público-alvo do curso foi eleito como a alunada dos cursos internos da universidade, Instituto Federal (IF) e Instituições de ensino superior (IES) privadas da região; a professorada da educação básica vinculada às redes municipais, estaduais e privada de ensino da região de Jardim/MS (Bela Vista, Bonito, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque). Em todos estes grupos, foram possíveis contatos com diferentes profissionais de referência para a divulgação da proposta. No entanto, o contato feito via *e-mail* com as secretarias municipais de educação não surtiu o efeito esperado. Além das secretarias municipais de educação, a Coordenadoria Regional do Estado de Educação (CRE-7) e o Sindicato de Professores e Professoras da Rede Municipal de Jardim/MS (SINTEJ) também foram contactadas. No início, demonstraram muito entusiasmo, mas quando precisávamos formalizar a proposta por meio de documentos a serem submetidos no Sigproj, não havia o devido retorno.

A abordagem epistemológica do curso de extensão e das relações de ensino e aprendizagem baseou-se nas perspectivas pós-críticas, dos estudos interseccionais e da decolonialidade. Teve como orientação a premissa de que a liberdade de ensinar e de aprender engajam-se no contexto em que tais práticas são realizadas – na construção de sujeitos e de seus pertencimentos. O desenvolvimento da proposta de extensão foi projetado para 30 horas, sendo assim desmembradas em atividades presenciais e um encontro síncrono, divididos em: 8 horas de leituras da bibliografia indicada e a elaboração de plano de aula; 18 horas distribuídas em 6 encontros presenciais e 4 horas distribuídas em um encontro no formato remoto.

Neste curso de extensão, o foco foi a indissociabilidade entre formação inicial e prática do-

² Protocolo do SIGProj: 370194.2042.12922.01122021.

cente daquela região. Foi uma preocupação que a proposta pudesse promover diálogos significativos para os processos formativos da professorada a fim de que conseguissem fazer interagir o campo da formação com o da prática, objetivando assim romper com sentidos produtores de LGBTI+fobias e racismos na regionalidade do sudoeste sul-mato-grossense.

Como objetivos específicos, o curso previu:

- 1) Formar, no âmbito inicial e continuado, o compromisso com a educação antirracista; 2) Dialogar sob a perspectiva interseccional nos processos de ensino e aprendizagem, temáticas específicas das avenidas identitárias e das diferenças da região do sudoeste sul-mato-grossense; 3) Fomentar as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 na perspectiva da educação antirracista; 4) Discutir gênero, sexualidades, raça, classe, etnia, capacitismos, territorialidades, linguagens na perspectiva da pedagogia antirracista (SILVA, 2022, s.p.).

O Quadro 1 a seguir sintetiza a ementa proposta para o curso:

Quadro 1 – Ementa da proposta do curso

Tema	Formato	Texto indicado
1 - Pressupostos para uma educação antirracista	Presencial	OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.
2 - Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação	Síncrono	GONZALEZ, J. A.; COSTA, M. C. da C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei.
3 - Gênero e sexualidades na mira da mordada e desmonte das políticas educacionais	Presencial	MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à ‘ideologia de gênero’ - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro.
4 - Por outras didáticas e práticas de ensino: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico	Presencial	DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais.
5 - Educação antirracista nas escolas: currículo, didática e práticas de ensino	Presencial	DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante.
6 - Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 e os seus desdobramentos na educação escolar antirracista	Presencial	OLIVEIRA, Rosenilton S. de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008.
7 - Perspectivas interseccionais educação, diversidades e fronteiras	Presencial	SILVA, F. G. O. da S. Novos/as/es sujeitos/as/es, novas pedagogias: interseccionalidade, educação e tempos neofascistas.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A proposta acima foi criada por meio de dois encontros do grupo de estudos e pesquisa, nos quais fomos levados(as) a observar as necessidades formativas que a região apresentava. Levou-se em consideração as experiências da professorada e da alunada dos cursos de licenciatura por meio dos estágios e atividades ligadas aos programas de incentivo à formação inicial docente: o PIBID e o Residência Pedagógica nas áreas de Geografia e Letras.

Referencial teórico

A “bichinha”, o “viadinho”, o “gayzinho” ... palavras que representam o funcionamento da cisheteronormatividade presentes dentro e fora da escola. Muitos meninos vivenciam eventos dentro da escola que desqualificam a virilidade de suas sexualidades e masculinidades. Isso propicia ao trabalho docente o poder de agir com silenciamento ou encontrar nestes eventos o conteúdo necessário para atuar diante de práticas de ensino.

A professorada do tempo de experiências escolares do autor deste texto não deve levar a culpa pelas práticas de homofobia empregada; naquele tempo, o assunto encampava explicações nos problemas de saúde pública decorrente dos altos índices de contaminação por HIV/AIDS. Guacira Louro (1997) trazia os primeiros debates sobre o assunto na obra **Gênero, sexualidade e educação: um perspectiva pós-estruturalista**, dizendo que é permanente o debate sobre a desconstrução das diferenças rígidas e essencialistas que impediam desvincular as explicações sobre o gênero e as sexualidades da moral, da patologização e da religiosidade.

Como se tratava de um tema que estava em processo de problematização da oposição entre os gêneros e as sexualidades, o corpo docente poderia não saber àquela época (entre 1994-2006) como lidar com assuntos ligados às diferenças no âmbito do gênero e das sexualidades. Mesmo acreditando que poderia ser possível o uso de outras ações e/ou atitudes, a passagem pelos diferentes espaços da universidade oportunizou dar nome aos sofrimentos vividos. Era a homofobia que se fazia presente desde os primeiros contatos com a escola. Ousar desrespeitar a cisheteronormatividade com atitudes que fugiam (e fogem) da masculinidade hegemônica justificava, por parte de “coleguinhas da escola” e da comunidade escolar de forma geral, o emprego massacrante de violências.

Diante desses acontecimentos, hoje, enquanto professor-pesquisador, é possível tornar a escola e os processos formativos cenário de profunda discussão para evitar que experiências correlatas se façam presentes em outras vidas. Pode ser que experiências correlatas à do autor durante o seu percurso formativo pela educação básica não existam mais, uma vez que em 15 anos, muita coisa mudou. Sem embargo, é interessante continuar discutindo sobre o assunto para que as pessoas revejam seus sentidos sobre LGBTI+fobia, racismos e outras violências.

Dois assuntos tornam-se relevantes para serem problematizados: 1) os processos de formação humana da alunada e 2) de formação inicial e continuada da professorada. Trata-se de duas questões que merecem destaque porque podem movimentar rupturas significativas com quadros de fobias e violências em tempos de potencialização do ódio em desfavor às diferenças. Encontrar no espaço de formação inicial e continuada da professorada o local para articular uma educação antirracista com as experiências identitárias e das diferenças nas vidas da alunada da educação básica, onde estes(as) profissionais encontram-se presentes, se faz imprescindível para tentar reverter ou destruir condições que destituem alguém diferente de sua cidadania e de sua humanidade.

Os lugares das escolas estão ocupados por quem? Qual a identidade e a diferença da alunada? Há um processo de autorreconhecimento de suas diferenças? Isso faz parte da proposta pedagógica e curricular das escolas? Embrenhar-se no matagal sul-mato-grossense de questionamentos, observa-se a necessidade de um processo formativo que possibilite a interação entre o processo de formação inicial e a professorada que já atua.

A ideia de dar manutenção ao primado da Lei N. 10.639/2003 se faz pertinente, especialmente porque 2023 completou duas décadas deste dispositivo. É relevante que os estudos de pertencimento

afro-brasileiros ocupam projetos formativos em diferentes linhas de atuação da universidade pública. O referido dispositivo permeia eventos científicos dos quatro cantos dos Brasis que temos, trazendo um debate que prima por pensar as: 1) perspectivas didáticas e de aprendizagem na educação básica; 2) os processos de formação inicial e continuada da professorada. Luiz de Oliveira e Vera Candau (2010) coadunam com essa perspectiva, pois compreendem que o dispositivo legal da Lei supracitada reflete a luta do movimento negro pelo reconhecimento de suas diferenças.

E no que diz respeito à educação, destacam que

[...] há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 31).

Como se vê, a dinâmica da luta reconhece a matriz colonial do poder que apagou questões ligadas à cultura negra e reivindica, através deste reconhecimento, que a história seja revisada a partir do protagonismo negro na construção da sociedade – de forma geral. Aliada à essa perspectiva legal, ético-política e teórico-metodológica, encontraram-se nos estudos da interseccionalidade as vias para se problematizar a dinâmica das diferenças nos processos formativos da professorada e também da alunada da educação básica.

Com a leitura de interseccionalidade baseada nos estudos feministas negros, encontrou-se a possibilidade de promover processos formativos mais humanos e mais centrados na ação disruptiva com quadros de opressão, violência e racismos estruturais tão fortemente propagados em nossa cultura. Porém, o ponto inicial para reconhecer a necessidade de processos formativos com o enfoque antirracista parte do pressuposto do reconhecimento de que somos um país racista e de que reproduzimos o racismo cotidianamente.

De acordo com Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade é ferramenta teórico-metodológica que auxilia a interpretar a dinâmica do entrecruzamento, soma e interação das diferenças em vias identitárias produtoras de pessoas e suas existências no cenário social. O uso dessa perspectiva de interseccionalidade baseia-se no reconhecimento da ancestralidade negra. Afirma-se, ainda, que, para desconstruir os poderes e saberes advindos do colonialismo, é necessário que as ações educativas se encontrem ancoradas na interação das diferenças no tempo presente.

Entender como as diferenças definem os sujeitos e interagem com os processos de formação humana de crianças e adolescentes na educação básica justifica a necessidade de ações de formação focadas em destruir os sentidos coloniais que nos ensinam a ser racistas, misóginos, capacitistas etc. O projeto de pesquisa do autor deste texto, oportunizou afirmar que abordar as temáticas ligadas aos estudos da interseccionalidade e da proposta da Lei N. 10.639/2003 vinculam-se às disciplinas e áreas dos saberes circunscritas às ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que é possível também que áreas dos saberes concentradas nas ciências exatas e biológicas se utilizem dos recursos de análise da educação antirracista para realizar suas intervenções pedagógicas.

Vale, por fim, considerar que a dinâmica da educação antirracista segundo Oliveira e Candau (2010, p. 32) implica: “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”. Wanderson do Nascimento (2016, p. 208),

por sua vez, destaca que uma proposta de educação antirracista considera mais que os conteúdos em questão; segundo o autor, ela transcende a relação que temos com a informação propagada pelo currículo. E se estamos interessados em uma relação que valorize positivamente as heranças negras na cultura brasileira, considerar elementos como: a oralidade, a ancestralidade, a gestão coletivista da autoridade e da própria identidade pessoal, e a relação integrativa com a natureza e o trato xenofílico diante de outras práticas, culturas e saberes, pode ser um bom começo para pensar em uma filosofia afrodiaspórica da educação.

Nascimento (2016) entende que uma proposta de educação antirracista considera abordar o ativismo negro na condução de processos identitários e históricos que constituem lugares de fala e a produção social para além das relações capitalistas. A proposta da educação antirracista visa articular-se com demandas que envolvem as diferenças das pessoas nos processos formativos das instituições escolares. Conduzir o processo formativo, recolocando pessoas negras como protagonistas de processos históricos, ocorre quando nos permitimos realizar outra narrativa da história. Ocorre que, segundo Aparecida Ferreira (2012), isso só será possível quando, no processo formativo inicial da professorada, levarmos as pessoas a pensarem de acordo com dados reais, os processos condutores das desigualdades raciais.

Metodologia

A abordagem para a divulgação desta ação de extensão no formato de artigo científico fundamentou-se na decolonialidade. O uso dessa abordagem veio ao encontro da necessidade de descolonizar os discursos sobre as questões ligadas ao gênero, às sexualidades e a raça no interior da educação antirracista. Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 28) afirma que a decolonialidade apresenta dois conceitos-chave: “[...] primeiro, mantém-se a colonização e as suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência política e econômica”.

Utilizou-se, como recurso de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica em razão do “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122). E, a experiência vivida durante as exposições de experiências trazidas pelas alunas no curso de extensão.

Para bell hooks (2017, p. 85), a experiência vivida é um recurso de teorização da vida cotidiana, com o qual podemos observar como as pessoas se transformam no contato com a ciência. Desse modo, a partir do contato com as experiências vividas das cursistas, pretendeu-se observar “[...] processos de autorrecuperação, de libertação coletiva; não existe brecha entre teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas – um processo que, em última análise é recíproco, de modo que uma capacita a outra”.

Ao apresentar os materiais bibliográficos, dados estatísticos e histórias de vida atingidas pelo racismo durante o curso, pretendeu-se colher as experiências trazidas pelas cursistas sobre o conhecimento que o curso conseguiu gerar para terem uma postura antirracista em eventos cotidianos antes não vistos. Dividiu-se os relatos das experiências vividas em dois momentos: 1) as experiências de gênero e de sexualidades e 2) as experiências de desigualdades raciais.

Resultados alcançados

O curso teve as inscrições abertas, cerca de 30 pessoas efetivaram as inscrições. A comissão criou um grupo de *Whatsapp* para consultar sobre o melhor dia e horário para a realização dos encontros presenciais do curso; a turma optou por encontros quinzenais às quartas-feiras entre 17h e 19h, considerando o fim do expediente docente (17h) e o início das aulas noturnas da alunada da graduação (19h).

No primeiro dia de aula, o pessoal começou a demonstrar desânimo diante dos temas a serem abordados nos encontros. Ao todo, tivemos cerca de 7 encontros, sendo com o seguinte público: primeiro dia (15 pessoas); segundo dia (11 pessoas); terceiro ao sétimo (7 pessoas). Quanto à desistência ocorrida, a turma foi questionada por meio do grupo de *Whatsapp* do curso sobre os porquês: 6 pessoas justificaram que era por conta do trabalho; 5 justificaram que a jornada de 8 horas de trabalho cansava demais; 4 tinham aula posterior ao curso e cansavam-se demais e, por fim, 8 preferiam o curso no formato *on line*. Neste último caso, hipotetiza-se que seja porque a alunada e a professorada haviam acabado de sair do formato remoto emergencial das aulas durante a pandemia.

O que fica patente é a mesma observação feita durante as aulas das disciplinas dos cursos lecionadas. A unidade daquela universidade tem a cultura de funcionar apenas no horário das aulas no noturno; a alunada e docentes da rede externa à universidade não tem a cultura de que a universidade possui funcionamento de atividades simultâneas e a todo o momento. Isso pode estar relacionado com o fato de a unidade ser pequena, com apenas dois cursos de graduação.

Sete cursistas concluíram o curso e durante a exposição do conteúdo participavam muito e interagiam com a alunada do curso de Licenciatura em Geografia. Todas traziam narrativas de eventos da vida cotidiana tanto ligadas às suas experiências como docentes da educação básica e, no caso das estudantes de graduação, notavam-se eventos observados no cotidiano escolar por meio de atividades ligadas ao estágio obrigatório e das atividades do PIBID e do Residência Pedagógica. Havia também forte articulação com questões da vida cotidiana para olhar as temáticas debatidas e os problemas levantados durante as aulas. Histórias de relações familiares, do trabalho e da ida aos estabelecimentos noturnos de “curtição” onde eventos racistas, de LGBTI+fobia e outras formas de violência se faziam presentes.

Naturalmente, as falas das cursistas foram traçando a metodologia proposta por bell hooks (2017): a experiência vivida. As cursistas relataram experiências nas quais as pessoas se acidentavam violentamente em razão de eventos racistas, misóginos, LGBTI+fóbicos etc., deixando as aulas do curso mais proveitosas e cheias de vontade de encontrar no campo da universidade um olhar para além daqueles que costumam suavizar ou não ver a dimensão racista dos problemas que se passam na vida social.

Relatos sobre o gênero e as sexualidades

No terceiro tema tratado, uma professora de Línguas e suas literaturas no Ensino Médio da rede estadual relatou:

Relato 1 – A turma do ensino médio da escola onde eu trabalho, professor, não estão nem aí para o que o pai, a mãe ou o professor pensam. Eles são gays, lésbicas, tem até os que falam que são não binários. Esse, eu nem sei o que é para explicar. Travestis e trans, eu nunca vi, professor. Tem umas meninas que não se vestem com roupas de meninas, não sei se isso seria homem trans. Na minha época, era considerada sapatão. Mas todos estes

alunos têm outra postura hoje, eles são participativos e não levam desaforo para casa não. Eles vivem quem eles são e com muito empoderamento. Na minha época de escola, se você fosse igual estes meninos, os pais batiam, deixavam de castigo, sentiam vergonha da gente. Era difícil a aceitação (PROFESSORA 1).

Ao mesmo tempo em que a professora se coloca sabendo respeitar as diferenças das diversidades de gênero e de sexualidades da sua alunada, ela também faz comparações, se coloca leiga, posiciona-se empática. É interessante caracterizar que esta docente deixa explícito um processo caracterizado por Luiz da Cunha (2016) que é de secularização da cultura. Ela vai até à memória de juventude para comparar: agora está diferente.

Mesmo que a todo o momento, as questões LGBTI+ tornam-se atacadas; ainda há que se reconhecer que mudanças foram possíveis em razão dos enfrentamentos que muitas pessoas e movimentos sociais fizeram para que hoje estudantes LGBTI+ pudessem se manifestar e solicitar melhores formas de protagonismo social. Na concepção de Rogério Junqueira (2018), contrário ao avanço disso temos a Igreja, que, sempre quando se vê enfraquecida, comparece para requisitar o seu poder no processo de frear o desenvolvimento da secularização da cultura. Em seu trabalho de pesquisa, o autor perquiriu o conceito de ideologia de gênero e o caracterizou como um sintagma. Ele usou documentos eclesiais e textos de autorias religiosas para considerar a gênese da retórica antigênero como uma agenda.

Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

A busca, nesse caso, é por reafirmar e recuperar a centralidade da Igreja Católica como autoridade moral. Diante disso, o lugar em que a escola se encontra enquanto instituição social promotora dos valores sociais: pluralismo, diferenças, diversidades e direitos humanos; está na mira destes grupos reacionários. Dentre as falácias criadas por estes grupos, Junqueira (2018, p. 453) faz menções contextuais a algumas:

Tais propostas são denunciadas como “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos, impostas por governos e organismos internacionais. Escolas e docentes sintonizados com a “ideologia de gênero” visariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instilar-lhes a propaganda *gender* e doutriná-los conforme crenças e valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, deliberadamente ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana.

O fato de tais programas conseguirem encampar discussões no âmbito político com pautas de recondução da moral e dos bons costumes nos deixa preocupados diante da contenção que podem fazer com os avanços já alcançados no que se refere à presença de corpos LGBTI+ nos ambientes escolares. Muitos e muitas adolescentes LGBTI+ veem a escola como um espaço de apoio e acolhida diante das tantas violências sociais sofridas. Se este assunto se torna eliminado deste ambiente, pode ser que muita gente retorne a viver como no passado, sentindo vergonha de si: o discurso de correção dos corpos, conversão e cura sexual.

Há muitas pesquisas que vêm apresentando resultados interessantes para significar que há muito o que avançar, mas estudantes LGBTI+ estão mais presentes nos ambientes escolares e não sentem vergonha de quem o são (OLIVEIRA JR, 2013; SILVA, 2015; REIS, 2020). Muita gente acredita que, quando vai ler uma pesquisa de mestrado ou doutorado sobre corpos e corpos LGBTI+, deve levar um lenço para chorar muito. No entanto, essa é uma concepção equivocada; estamos diante de um cenário em que essas pessoas estão mais presentes e dialogam radicalmente com estes locais em busca de melhores formas de atenção pública às suas demandas.

É o que aponta Fernando Silva e Eliane Maio (2021), ao relatar a história de vida escolar da trans Gabrielly no interior de um município do Oeste Paulista. Gabrielly se sentiu acolhida nos últimos cursos realizados em escolas técnicas e faculdades privadas do interior paulista: “Ela cita que os locais que participaram do seu processo de formação, na atualidade, oportunizam o exercício do direito de ser reconhecida como mulher. A validação de sua feminilidade se fez constante desde o início quando resolveu partir numa aventura por profissionalizar-se no ensino superior” (SILVA; MAIO, 2021, p. 17).

Desde a entrada no curso técnico após cursar o superior, Gabrielly já se sentia bem tratada e acolhida, gerando com isso, um ambiente favorável para prosseguir com o itinerário formativo projetado. Para caracterizar em quais pontos considerou a qualidade do acolhimento, ela ressalta o uso do nome social e do banheiro feminino. Situações essenciais no reconhecimento de um corpo trans, a sua identidade e o seu espaço nas instituições sociais (SILVA; MAIO, 2021).

Entretanto, vale ressaltar que a história do itinerário educacional de Gabrielly não é generalizado para representar o de todas as trans, mas fornece elementos sobre contextos e possibilidades que o apoio dá para as pessoas. Nas décadas anteriores, os conflitos para ser trans e passar por diferentes níveis de ensino se faziam mais difíceis. Porém, isso não significa que a discussão não demanda a necessidades de estudos outros. A discussão sobre o assunto é constante, mas Silva e Maio (2021) destacam que o apoio é uma prática que deveria ser comum a todo agente público. O apoio é intermediário na construção da relação das pessoas com as instituições, sendo que se trata de uma relação que pode ser heterorreguladora de corpos ou uma relação ética com os projetos de vidas de pessoas trans. Demanda, então, entender a importância de se criar eventos de formação inicial e continuada docentes que consigam estabelecer vínculos com a comunidade externa à instituição universitária.

Sobre este mesmo tema, pode-se citar experiência vivida por outra cursista:

***Relato 2** – Eu fico assustada como uma professora trata crianças desde a educação infantil. Tem professor que ensina que tal brinquedo é de menina e tal é de menino, fazendo segregação e divisão sexual. Eles separam a sala, não tô brincando, professor. Eles criam uma divisão rígida e ainda ameaçam os alunos caso eles vão para o outro lado. Eu já vi isso em todo esse tempo de trabalho que eu tenho. Mais de vinte anos. Não deixa meninos fazerem coisas de menina e não deixam meninas serem diferentes e brincar de qualquer coisa que não seja o mundo romântico das princesas. Isso na área rural é mais forte, eu tenho cada história. O problema é que quando vem os cursos da Secretaria de educação, a maioria é voltado para modinhas do momento: BNCC, a alfabetização, lúdico. O principal fica para trás sempre (PROFESSORA 2).*

Há dois pontos interessantes para se destacar na percepção construída pela Professora 2 no seu tempo de trabalho: 1) a reprodução das normas cisheterossexistas de gênero e 2) formação inicial e continuada focada nos assuntos das diversidades de gênero e de sexualidades. Este último, por sua

vez, vinculada ao enfoque da educação antirracista, porque compõe atualmente inúmeras diretrizes³ que atuam na construção de projetos pedagógicos curriculares de curso de formação inicial docente, bem como indicativos para o processo de construção das políticas de formação continuada docente.

No que se refere a entender a reprodução das normas cisheterossexistas de gênero, o que esta professora enuncia em sua experiência é um relato que caracteriza o heteroterrorismo presente na prática docente assinalado por Bento (2011). A autora destaca que as instituições sociais são limitadas para lidarem com sujeitos que fogem às normas padronizadas para o gênero, sugerindo o uso de estratégias de patologização social: “[...] distribuindo humanidade, proferindo sentenças e impondo castigos aos que ousam romper a lei” (BENTO, 2011, p. 557)

Bento (2011) destaca que a prática educativa realizada pelo docente não deve trazer a relevância de apenas se discutir o saber viver com a diferença, mas entender que a diferença é anterior à igualdade e a sociedade se estrutura por meio dela.

Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar (BENTO, 2011, p. 556)

Com a força do conservadorismo propagado no Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), é notório que o debate sobre gênero e as sexualidades nas escolas seja arrefecido. Ultimamente, o corpo docente de muitas redes de ensino tem se preocupado com as novidades em torno de pautas baseadas nas novas bases curriculares, o novo formato de ensino médio e a organização político-administrativa para lidar com todos os prazos referentes a isso. Há uma paralisação inclusive de grandes centros de pesquisa e universidades para respaldar as escolas e o seu corpo docente nas demandas oriundas das pautas citadas anteriormente. Contudo, isso não pode contribuir para evitar que questões como a redução da violência nas escolas, a ofensiva antigênero e o racismo estejam frequentemente no bojo dos processos de formação continuada.

Em 2013, Liane Rizzato (2013) construiu a sua pesquisa de mestrado com o tema da formação continuada a partir das percepções docentes da rede estadual paulista acerca do gênero, das sexualidades e da homofobia. Rizzato (2013) realizou uma pesquisa qualitativa, na qual usou de pesquisa empírica, aplicação de questionário e entrevista com profundidade por meio de uma abordagem pós-estruturalista em educação. Os resultados apontaram para duas discussões interessantes: 1) as experiências de homofobia da professorada vivenciadas em sala de aula apresentam uma dinâmica de assimilação, reprodução e resistência e 2) a empatia em relação a um aluno que se autorreconhece não heterossexual é associada às suas percepções sobre diversidade sexual, sendo fatores-chave para a superação do preconceito.

Segundo Rizzato (2013), mesmo que o assunto não ocupe muito espaço na formação inicial docente, as redes de ensino utilizam tais iniciativas para pensar o processo de formação continuada quando estão diante de eventos que sinalizam a relevância de entender mais sobre o tema. Signifi-

³ Em 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) decretou que os casos de agressões contra o público LGBT sejam criminalizados como racismo. Geram, com isso, vários debates em torno da construção de conceitos sobre os assuntos ligados ao direito à não discriminação (STF, 2019, s/p.).

cativa parcela da professorada participante de sua pesquisa, utilizou de estratégias discursivas para invisibilizar o seu empenho na manutenção de um dispositivo de controle e vigilância dos corpos aos padrões cisheterossexistas.

A formação docente continuada pode representar uma resposta contra-hegemônica para abordar temáticas ligadas às diversidades nos casos de professores(as) que se isolam do debate, especialmente porque, conforme pontua Rizzato (2013), a empatia destes(as) profissionais tem sido entendida como ponto-chave de mobilização docente, visto que muitos têm dificuldades para lidar com as necessidades formativas sozinhos(as). Muitos(as) relataram que têm muitas limitações para realizar um esforço intelectual que dê conta de transversalizar o tema com o conteúdo no interior de suas áreas.

Em sua dinâmica produção-reprodução-resistência, a escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais dos/as alunos/as e para a dessexualização de professores/as e funcionários/as; por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e desencadear transgressões perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero (RIZZATO, 2013, p. 253).

Na articulação com os resultados apresentados por Rizzato (2013) e considerando que o tempo em que o curso foi ministrado representou o ápice do governo conservador bolsonarista, entende-se que o(a) docente que buscou formação sobre um assunto tão polêmico como é o da educação antirracista estava pensando em se (in)formar em serviço sobre os eventos que ocorrem no cotidiano de sua experiência profissional e se via, em muitos casos, com a sensação de inércia por não saber a melhor forma de agir pedagogicamente.

No entanto, a pesquisa de Mareli Graupe, Geraldo Locks e Cleci de Lins (2018) apontou preocupações fortíssimas com discussões que focam no campo da formação continuada docente e as mudanças que isso causa nas práticas pedagógicas. As autorias realizaram uma pesquisa qualitativa com o uso do estudo de caso, observação empírica, entrevistas e análise documental de projetos político-pedagógicos e do Plano municipal de educação de uma escola da rede municipal de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa foi o de refletir sobre gênero, educação sexual e homofobia na perspectiva do enfrentamento e da superação da homofobia.

Graupe, Locks e Lins (2018) constatam que, embora as políticas públicas de formação continuada docentes sejam relevantes, grande parte da professorada que frequenta estes cursos ainda demonstra uma série de impedimentos para incorporar o conteúdo formativo em sua prática cotidiana docente. Os autores radicalizam na construção de uma leitura crítica sobre a transposição dos conteúdos de formação continuada docente nas práticas pedagógicas, reconhecendo que tais mudanças ocorrem a médio e longo prazos: “Contudo, a educação escolar não pode mais esperar nem ser cúmplice de práticas ofensivas aos direitos humanos no campo de gênero e das sexualidades. É função docente praticar o exercício da suspeita em todos os processos educativos” (GRAUPE, LOCKS; LINS, 2018, p. 392).

Relatos sobre relações étnico-raciais

Especificamente no contexto do racismo, o diálogo sempre tem o seguinte tom: “eu não sou

racista”. Parece uma estratégia discursiva acionada para se desvencilhar de uma culpa que é histórica e cultural no nosso país. A situação muda quando estamos diante de contextos em que precisamos pensar sobre a distribuição de bens, o respeito à coletividade e aos movimentos sociais negros. Ainda é presente um discurso de igualdade quando se dirige às questões de pessoas que são expropriadas da condição de cidadania; um discurso neoliberalista que nos vê iguais e cria as condições para a manutenção da vida baseadas em um modelo que essencializa gênero, sexualidades, raça, etnia, classe etc., elementos definidores de normalidade.

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossa sociedade (CANDAU, 2000, p.15).

Em algumas experiências particulares vividas como docente na educação superior de instituições privadas em Mato Grosso do Sul (MS), o autor deste artigo viu muitos colegas de cursos de licenciatura questionarem por que uma pessoa negra usava roupas e uma estética próxima aos países africanos: “Parece baiana e macumbeira”. Trata-se de um tom racista e etnofóbico; no entanto, se esta pessoa fosse apontada como racista, automaticamente buscaria defesas sem rumo e sem sentido.

Situações como essas que precisamos usar os espaços da universidade para destruir, erradicar, dismantelar a existência tão rotineira de discursos racistas. O curso realizou a proposta mais focada no diálogo com a ressignificação da história afro-brasileira, deslocalizando a pessoa negra da posição passiva para colocá-la no protagonismo da condição de expropriada de sua humanidade. O diálogo se iniciou com discussões que traziam a leitura da história por meio de autorias negras. Foram incluídas bibliografias que tensioavam o discurso eurocêntrico que exterminou culturas, costumes e o processo de deslocamento forçado de populações negras no interior do nosso país. Autorias, como: Silvio de Almeida, Luiz de Oliveira, Eliane Cavalleiro, Carla Akotirene, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro e bell hooks.

Poderia ter ido além do proposto, mas o curso tinha duração e a compreensão inicial desta proposta caberia apresentar pressupostos. Atacaram-se didáticas, práticas de ensino e a perspectiva curricular oriunda do seio do que há muito tempo foi considerado primeiro mundista para violentar o pensamento das cursistas e demonstrar um mundo outro para o campo educacional: o do nosso país na sua condição geopolítica de geração do conhecimento. A ideia foi a de colocá-las na condição de autoras e protagonistas de sua identidade e autonomia; com isso, a liberdade de ensinar se eclode mais fortalecida a ponto de evitar que sejam reproduzidas algumas práticas racistas e LGBTI+fóbicas.

As três docentes participantes do curso tiveram a sua formação na primeira década deste século, o que pode representar que elas não tiveram acesso a uma discussão que mobilizasse conhecimento científico para uma desterritorialização do pensamento em didática, práticas de ensino e perspectiva curricular eurocentrada, oferecendo pressupostos para uma formação continuada sentida e vivida no eixo Sul-global. De longa data, aprendemos no nosso processo formativo que a centralidade de cultivar a intelectualidade endereçada no branco-cisheterocêntrico-classe de alto poder aquisitivo – um fetichismo epistêmico (QUIJANO, 2007). Uma passividade que foi ensinada em matéria de cultura que vem se desdobrando em séculos de (in)dependência brasileira.

A criação de uma proposta voltada para tensionar os pressupostos racistas da organização do trabalho pedagógico, das práticas de ensino e do currículo deriva da proposta de Maldonado-Torres

(2007, p. 131) quando o autor descreve que a colonialidade se mantém viva em: “1) textos didáticos; 2) nos critérios para o bom trabalho acadêmico; 3) na cultura; 4) no sentido comum; 5) na autoimagem dos povos; 6) nas aspirações dos sujeitos e 7) em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. Convém revisar os pressupostos teórico-metodológicos de uma educação antirracista nos termos de Eliane Cavalleiro (2001). Segundo ela, tal educação:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar; utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elaborem ações que possibilitam o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Mais de 20 anos e ainda há muito para avançar; o que chama a atenção para entender também o posicionamento da discussão racial nos processos de formação continuada docente. Isso estimula a encontrar formas de entender como o racismo chega até o presente e se torna encoberto pelo discurso da igualdade e da ausência de diferença entre as pessoas.

Há dois relatos interessantes dados pelas cursistas que convém problematizar a fim de entender como o racismo se desdobra na realidade de quem ainda não o vê ou foi ensinado a vida toda a não ver. É o caso da Professora 1, ela faz o seguinte relato:

Relato 3 – *Estava na fila de um supermercado na semana passada e vi quando um adolescente negro foi alvo de racismo. Me veio o curso na minha cabeça, parece que o professor estava do meu lado, olhando e falando: - Viu! Eu disse que racismo existe. Eu achava que era coisa só de novela e filme. Mas o conhecimento do curso vai deixando algumas coisas mais visíveis. O tempo todo o pessoal do estabelecimento estava atrás desse menino para ver se ele iria roubar. Tinha a questão da vestimenta também, porque o pessoal classifica como de “noinha” por conta da roupa, mas eu conhecia o menino. Ele era aluno da escola e ele não iria roubar. Mas depois do curso, eu comecei a observar o quanto essas coisas acontecem e a gente não interpreta como racismo ou tenta relacionar com outra questão como a de classe e só isso. Hoje, eu vejo que é um assunto de interseccionalidade (PROFESSORA 1).*

A professora faz um relato interessante sobre como o curso a auxiliou a interpretar a realidade com outros olhos. Ela começou a perceber a realidade vivida por algumas pessoas negras de classes populares, o enfrentamento que vivem resultante da interação entre o racismo e a questão de classe. No caso deste evento narrado, é possível orientar-se também que há a relação do critério etário e

estético para entender a interação de vias que acidentaram o adolescente na cena da realidade social cotidiana.

A fim de entender como o corpo docente interpretaram assuntos ligados à educação das relações étnico-raciais durante uma ação de formação continuada, Marlene Oliveira (2022) realizou uma pesquisa junto a um município da baixada fluminense entre os anos de 2017-2019, onde cerca de 65% da população é negra segundo censo do IBGE de 2010. A pesquisadora ficou perplexa ao notar que:

Professores que fizeram sua formação inicial no período anterior à aprovação da Lei 10.639/2003, não tiveram acesso à qualificação acadêmica para trabalhar a temática no ambiente escolar. É frustrante também notar que mesmo aquele professor que passou recentemente pela academia, ou seja, no período em que a referida lei já deveria estar completamente implementada, tem sua formação inicial deficiente na abordagem e aprofundamento do combate ao racismo e da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2022, p. 63).

Oliveira (2022) explora uma série de posicionamentos contrários ao debate das desigualdades raciais que a professorada deixava explícito durante o processo de formação continuada. O que mais chamou a sua atenção foi o posicionamento dos(as) cursistas de creditar o discurso de meritocracia ao fato de que o(a) negro não consegue chegar em alguns lugares de poder porque não se esforçou o suficiente: “Para esse professor, o homem branco estaria sendo injustamente relegado ao segundo plano tanto nas datas comemorativas nas escolas, quanto nas discussões sobre currículo escolar, e, no caso da imagem utilizada, seria mostrado como minoria e de forma insignificante” (OLIVEIRA, 2022, p. 63-64).

Por conta de ser recente a pesquisa realizada por Oliveira (2022), aponta-se a importância de se discutir o racismo de forma permanente e contínua em diferentes locais. Sem embargo, interessa apontar que a universidade, como um campo de produção de saberes e formação inicial docente, tem o compromisso de combater o discurso de que não há racismo na sociedade. Silvio de Almeida (2018) afirma, em sua obra **Racismo estrutural**, que, no nosso país, enquanto não se assumir que há racismo, o Estado nada fará para combater as desigualdades raciais. O autor destaca que vivemos um processo de negação do racismo e, em razão disso, ele se torna algo natural em nossas relações sociais. Nesse caso, a tomada de consciência de sua existência torna-se um ponto crucial para o seu enfrentamento.

O racismo cria processos que colocam as pessoas negras em situação desfavorecidas. Como vimos na situação apresentada pela professora, o racismo não tem uma dimensão preocupante apenas em relação à associação com a entrada em um supermercado, ser impedido de nele estar porque aparenta-se que vai cometer um roubo. A questão vai além disso, envolve pensar as estratégias que qualificam a vida da população negra (pretos e pardos) para viver bem e conseguir ocupar diferentes espaços sociais de poder.

Ao olhar para os dados do Brasil, identifica-se que há muito a avançar em matéria de redução das desigualdades sociais. O IPEA (2018) demonstrou que 55% da população brasileira se considera negra; em 2017, o Atlas da violência ligado ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública destacou que 71% das pessoas mortas, 76% das pessoas mortas em ações policiais e 64% da população carcerária são negras.

A conclusão é que a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil (IPEA, 2018, p. 41).

Esses dados representam que a população negra não está ocupando lugares de possíveis mobilidade social, mas sendo mais pobre, com menos escolaridade, poucos rendimentos, fora do mercado de trabalho. No âmbito das práticas que a universidade pode oferecer para o enfrentamento do racismo de forma constante é enegrecer a universidade com discussões que tragam a comunidade para ser letrada sobre o pensamento negro e a crítica à colonialidade que permanece arraigada em nossas entranhas, produzindo racismo. Na mesma medida do relato da Professora 1, temos o de uma acadêmica. Neste caso, ela relata o envolvimento com o curso e como ele conseguiu tornar visível eventos racistas do seu cotidiano familiar.

***Relato 4** – Professor, o meu esposo é negro. Mas assim, até antes de aprender no curso quem é a população negra do nosso país, nós o víamos como branco e, de vez em quando de pardo para chegar o mais perto possível da brancura. Eu sou evangélica como podem ter percebido e geralmente não se dá tanta abertura para o conhecimento científico. Com o curso, eu pude ver que o que o meu marido sofre direto é racismo e sempre foi o racismo. Nós achávamos que eram briguinhas bestas, rixas bobas, às vezes em abordagem policial, pensamos que poderia ser um protocolo da polícia. Mas, hoje eu consigo enxergar que é racismo. Eu estou assustada, porque acredito que todos nós temos que passar por um letramento que nos ensine a identificar situações de racismo. Sempre passava despercebido (ALUNA 1).*

Na fala desta aluna, é possível notar a necessidade de um letramento afro referenciado capaz de não nublar a visão de pessoas negras de que o racismo é real. Muitas são levadas a acreditarem veementemente que ele não existe mesmo quando estão em situações em que o poder da branquitude as colocam em desprivilégio. Espera-se que, com radicalidade diplomática, enfrentemos mais de três séculos de escravidão para reposicionar a pessoa negra em outra condição que não a de precariedade.

No âmbito da proposta do curso articulada com a formação inicial, especialmente a disciplina de Gênero, sexualidades e raça, observa-se que, para além das discussões no interior da disciplina, há a discussão sobre a curricularização da extensão. Isso tem sido algo positivo na condução de estratégias de sensibilizar estudantes que adentram ao curso de licenciatura para a compreensão de histórias reais de racismos, misoginia, xenofobia e LGBTI+fobias.

Isso porque a alunada passará a compreender que o racismo é um problema fundamentalmente branco por meio de histórias reais de pessoas da comunidade externa à universidade que enfrentam o problema racial. Na região onde o curso foi realizado, a ausência de procura inclusive pelo corpo discente da unidade representa essa ausência de compreensão da dimensão que o racismo tem na nossa sociedade. Isso preocupa, mas não apaga a relevância de se tentar ampliar as discussões sobre o letramento antirracista para as atividades extensionistas da universidade por meio da ampliação da capilaridade dos grupos de estudos junto à comunidade externa.

As poucas participantes do curso demonstraram, olhando para as suas realidades, que encontraram diferentes situações de racismos, fortalecendo a ideia de que a formação por meio de um letramento afro referenciado é imprescindível para dar nome aos racismos e enxergar vias de opressão oriundas dele que refletem em diferentes espaços cotidianos.

Considerações finais

Ao integrar ensino, pesquisa e extensão em cursos de licenciaturas, estamos diante do desafio de qualificar a formação inicial e a formação continuada docente com temáticas da área de formação da alunada e da professorada em exercício. Mesmo que diante da curricularização da extensão, prevê-se qualificar com rigorosidade a formação inicial docente da alunada dos cursos de Licenciatura e levar a professorada que já está em exercício a se engajar com discussões que antes não acessaram ou não experienciaram em seu processo formativo.

Qualificar a formação de quem já está em exercício não é algo tão simples assim, porque o primado do distanciamento entre teoria e prática ainda é discurso oficial que perpassa o corpo docente. No entanto, as poucas professoras que participaram do curso apresentaram eventos cotidianos da realidade social e da instituição escolar que merecem atenção como possibilidades de combate ao racismo, a misoginia e a LGBTI+fobia.

Ao trazer as suas experiências vividas, as cursistas conseguiram transpor o material teórico do curso para a prática cotidiana. Diante deste feito, os relatos foram imprescindíveis para identificar alguns pontos positivos da proposta do curso: 1) a necessidade de ampliação da oferta de atividades extensionistas para a formação continuada articulada à formação inicial docente na regionalidade onde a universidade se insere; 2) saberes e fazeres antirracistas demandam atividades contínuas dentro das instituições de ensino independentemente do nível e da modalidade; 3) o letramento em identidades e diferenças se faz necessário com atravessamentos do letramento afro referenciado; 4) o conhecimento científico que a extensão propõe para o processo de formação desengana e (des)aliena, contribuindo assim para que as pessoas aprendam a dar nome aos seus sofrimentos (racismos, misoginia, LGBTI+fobia etc.), sobretudo validar os sofrimentos e outras formas de violência.

Com mais de 20 anos de legislação curricular que propicia o combate ao racismo nas escolas, ainda estamos diante de uma sociedade que acredita que ele não exista mais e o discurso de igualdade é superior, mais aproxima que reconhece as nossas diferenças. O curso demonstrou a necessidade contínua de propor um diálogo com a comunidade docente, visando propor a desfolclorização das imagens de pessoas negras e indígenas a fim de problematizar o protagonismo desses grupos na história do nosso país e, sobretudo, valorar as produções culturais mesmo as que não foram capitaneadas pelo consumismo.

Uma pedagogia antirracista tensiona os sentidos docentes na busca por realizar rupturas com o conhecimento tradicional difundido para/pelo corpo discente. Ao tratar desde muito cedo com as crianças e adolescentes, as temáticas ligadas à raça, gênero e as sexualidades, a nossa alunada se projeta no mundo de forma mais humana, segura, respeitosa e compreendendo que a sua identidade é formada a partir daquilo que nos diferencia enquanto sujeitos.

Uma pedagogia antirracista encontra no pertencimento a estratégia de acolhida da alunada negra, não branca, LGBTI+ – uma pedagogia engajada. Ao entender o pertencimento como fatores que propiciam um melhor trânsito pelos processos formativos que cada estudante projeta para si, a professorada que atua com o enfoque da educação antirracista buscará informações científicas em suas áreas dos saberes a fim de assegurar com que a alunada tenha experiências que potencializem a sua humanização.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República: Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- CANDAU, Vera M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor, In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 158.
- CUNHA, Luiz A. da. **O projeto reacionário de educação**. Autor: São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- FERREIRA, Aparecida de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, 2012. p. 275-288. Disponível em: <<https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- GRAUPE, Mareli E.; LOCKS, Geraldo A.; LINS, Cleci T. L. de. Políticas públicas de formação continuada em gênero e sexualidade: o combate à homofobia. **EducAtiva**, Goiânia, v. 21, n. 2, jul./dez. 2018. p. 384-405. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/5849/4204>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- hooks, bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IPEA. **Atlas violência 2018**. Rio de Janeiro: Fórum Bras. de Seg. Púb, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- JUNQUEIRA, Rogério D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, Trindade, v. 18. N. 43, set./dez. 2018. p. 449-502. Disponível em: <<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.

In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, Ramon. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

NASCIMENTO, Wanderson F. do. tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas na educação. In: KOHAN, Walter O; LOPES, Sammy W; MARTINS, Fabiana F. R. (orgs.) **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

OLIVEIRA, Marlene S. A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais. In: GEVEHR, Daniel L. **Raça, etnia e gênero**: questões do tempo presente. São Paulo: Científica digital, 2022.

OLIVEIRA JR, Isaías B. de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “Kit Gay”. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, abr. 2010. p.15-40. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>>. Acesso em: 12 mai 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

REIS, Rafael dos S. **Pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes no CEEJA**: um olhar para a escola de ensino regular frente às experiências de homofobia. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RIZZATO, Liane K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Fernando G. O. da. **Vozes (des)veladas**: memórias de homossexuais sobre práticas escolares. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SILVA, Fernando G. O. da.; MAIO, Eliane R. Gabrielly, diferenças e educação das trans no Oeste Paulista. **Revista Internacional de Ensino Superior**, Campinas, v. 7, n. cont. 2020. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660491/23016>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Fernando G. O. da. **Projeto de pesquisa**: contribuições da interseccionalidade com as diferenças para se problematizar o saber-fazer docente. Jardim: UEMS, 2022.

STF. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Brasília: STF, 2019. Disponível em: <<<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>>>. Acesso em: 20 abr. 2023.