



## **VIVÊNCIAS DE UMA EDUCADORA PRETA: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA DE GÊNERO, ETNICIDADE/RAÇA E SEXUALIDADE**

JULIANA DOS SANTOS LINO SOUZA<sup>1</sup>

ANA CLÁUDIA PACHECO<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo disserta a respeito de acontecimentos vividos por mim como professora, pedagoga e educadora preta, no qual descrevo experiências sobre minha vida profissional e acadêmica. Atualmente, me vejo uma educadora antirracista, porém me enxerguei assim, a partir do momento em que eu me reconheci enquanto mulher negra, mesmo atuando anteriormente como educadora.

Como demonstram alguns estudos (GOMES; 2011; PACHECO e QUEIROZ; 2016;), o ambiente escolar é atravessado por diversas desigualdades e diferenças socioculturais. Na maioria das vezes, esses marcadores quando não são tratados de maneira profunda pela instituição escolar, gestores/as e educadores/as podem fazer com que reproduzamos desigualdades e estereótipos nas suas práticas docentes, dificultando um olhar abrangente sobre as diferentes pessoas e suas realidades da maneira que elas necessitam ser vistas.

Ao narrar sobre mim (na primeira pessoa), tenho como objetivo esboçar os passos caminhados, elencar os desafios encontrados na minha trajetória profissional que me impulsionaram a buscar saberes e o maior de todos os objetivos, mostrar que é possível atuar de maneira transformadora a partir do

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). Oferecido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE). Da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>2</sup> Docente do Curso do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). Oferecido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE). Da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

conhecimento, da ética pessoal e do respeito ao outro. Se não houver transformação de si não haverá a renovação no coletivo. Segundo a intelectual negra, bell hooks (2017, p. 36):

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

Quando o/a professor/a amplia sua percepção para as diversas possibilidades de mudança e aprendizado na sua prática docente, um leque de conhecimentos brota causando assim uma transformação social. Com isso, não estou dizendo que o professor é o "salvador" do mundo, mas que o seu papel na sociedade é fundamental, como nos afirma Paulo Freire (1979; p.84), em *Pedagogia do Oprimido*, "Educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo".

## **METODOLOGIA**

Esse artigo trata de relatos pessoais, narrativas autobiográficas, onde eu posso "Erguer a voz", na minha própria escrita, fazendo dela um ato político e pedagógico, como diria hooks (2019), relacionando a minha formação no decorrer da docência, e o fazer pedagógico no chão da escola atravessada por uma "educação como prática da liberdade"; por uma educação antirracista, antisexistista, antiLgbtfóbica e anticapacitista.

Eu optei pela autonarração da minha vida, por acreditar ser a melhor forma de externalizar meus pensamentos, sentimentos, dúvidas e incertezas na busca pelo conhecimento e transformação; isto é, erguer a voz através da minha própria experiência, enquanto mulher negra e professora da Educação Básica, constitui a minha escrita atravessada pela condição de ser mulher negra na sociedade brasileira (EVARISTO, 2017). Essa metodologia permitiu um resgate do meu passado, das minhas lembranças e memórias me possibilitando construir meu presente, enquanto Mulher Negra e educadora.

CLANDININ e CONNELLY (2015, p.48), afirmam que

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

Ou seja, a vivência é gerada como fator que se faz de maneira ímpar no campo pessoal e educacional. Portanto, neste momento, trago algumas narrativas de minhas vivências em articulação com os referenciais do feminismo negro e das diferenças.

### **SOU EDUCADORA PRETA ERGUENDO A VOZ!**

Eu, hoje, mulher preta retinta, de cabelos crespos, iniciei minha vida profissional com 18 anos, depois de me formar em Magistério aos 17, em 1994, seguindo a carreira da minha mãe. Embora, me reconheça como negra atualmente, a minha construção étnica se deu em função dos meus traços fenotípicos, eu era vista como uma mulher "morena", devido ao nariz afilado, boca pequena e fina e cabelos alisados. De acordo com GONZÁLEZ (1984), ser negra/o no Brasil é aprender a lidar com a neurose cultural do racismo por denegação.

Ao me tornar professora efetiva, em 1995, passei pela Educação do Campo. A minha atuação aconteceu numa classe Multisseriada, aquelas turmas onde temos alunos de várias "séries" na mesma sala. Isso mesmo, várias séries e não vários "níveis" porque a diferença de nível existe em todas as turmas, mesmo que sejam de alunos da mesma série. Havia estudantes da Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental da zona rural do município de Ipiaú na Região Sul da Bahia. Após seis anos, passei a lecionar na zona urbana o que facilitou meu ingresso na Universidade possibilitando-me graduar em Pedagogia.

A partir de então, passei a galgar novos horizontes que me fizeram buscar mais conhecimentos sobre o desconhecido, o "estranho" e o diferente.

Refiro-me "estranho" e diferente ao encontro "não marcado" com um aluno com Síndrome de Down que, naquela época, cursava a pré-escola e que eu não soube como lidar com situação por não saber como agir. Até então, eu associava tal síndrome à deficiência intelectual, ou seja, acreditava que o "Down" não aprendia e, com isso, não me sentia "preparada" para lidar com o "deficiente".

Essa situação mexeu comigo e eu senti a necessidade de fazer algo para trabalhar à inclusão no ambiente escolar, visto que, é um direito à matrícula e permanência em classe regular das PNEE (Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) e que atualmente são PCD (Pessoas Com Deficiência). Conforme assevera Mantoan (2003),

"Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças".

Busquei uma Especialização em Educação Especial, a qual não foi tão consistente quanto imaginei, mas possibilitou que eu enxergasse de maneira mais acolhedora as PCDs, mudando a minha prática em sala de aula. E mais adiante me especializei em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Eu me atentei na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Artigo 59, inciso III, ao definir o que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com necessidades especiais, uma diretriz para a formação dos professores:

"Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p. 24).

Com a mudança da minha práxis, obtive resultados satisfatórios em sala, o que me permitiu atuar como Supervisora Municipal de Educação executando ideias de expansão pedagógica por alguns anos. Ao retornar para o "chão" da escola, espaço o qual, numa visão crítica de educação, arca com a distribuição de saberes e da construção humana, onde os

educandos têm acesso aos conhecimentos historicamente construídos e vivenciam as mais diversas relações, ou seja, um ambiente no qual o indivíduo tem o contato com as diferenças e produz trocas culturais, encontrei um cenário carecido de inovação.

Neste lugar, o professor/a é a pessoa responsável em organizar essas trocas. De acordo com bell hooks (2017, p. 201) "uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito", isto é, a escola desempenha um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos, além de estabelecer relações que compreendem a forma de organização da sociedade na qual se está inserida.

Eu me deparei com alunos(as) de uma faixa etária entre seis e dez anos com autoestima baixíssima, devido às suas condições de classe e cor. Crianças que não se aceitavam como pessoas pretas ou pardas e essa não-aceitação era reforçada por professoras que não se preocupavam em acolhê-las, tendo até atitudes racistas. Com a publicação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório a inclusão da temática "cultura afro-brasileira" nos conteúdos escolares, é necessário a aplicabilidade e efetividade das ações pedagógicas com base na lei, a fim de conhecer como se dá essa abordagem e sua importância para a valorização da cultura e do respeito à diversidade.

Pois, para a maioria dos(as) profissionais, ainda faltam conhecimentos sobre o assunto. Segundo bell hooks (2017, p. 36).

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

Ao sair da condição de professora de sala de aula das Séries iniciais do Ensino Fundamental 1 e ocupar o lugar de Articuladora Pedagógica, tive a oportunidade de visualizar e analisar melhor as práticas das colegas.

Diante das situações observadas, percebi que os(as) estudantes



necessitavam conhecer sua história, as histórias dos seus ancestrais de forma positiva e consistente, inclusive a lei 10.639/2003 destaca isso. Nessa percepção, descobri que as professoras não tinham apropriação dessa temática e eu possuía um conhecimento raso. Com isso, passei a agir, elaborando projetos voltados para a cultura afrocêntrica e não eurocentrada.

Mesmo com todo desenvolvimento dos projetos não era notado mudança na prática pedagógica das docentes e isso me inquietava, todavia insistia. Durante esse percurso, meu olhar ficou mais atento às atitudes dos/as alunos/as, a maneira como eles/as se socializavam com seus pares e professores(as) e como chegavam de seus lares - uma aluna em especial, que entrava na escola toda “montada”: pulseira e colarzinho colorido, laço na cabeça, bolsa rosa à tiracolo e quando adentrava na sala de aula tirava tudo, guardava na mochila, amarrava o cabelo no modelo “rabo de cavalo” e no intervalo brincava de gude com os colegas. No momento de retornar para casa, tomava posse novamente dos acessórios. O corpo sendo uma construção social, cultural e histórica ele passou a ser alvo de vários métodos disciplinares, compreendidos como um conjunto de poderes. GOELLNER (2003, p.37), nos diz que “Um corpo não é só um corpo. É ainda, o conjunto de signos que compõe sua produção”. Por outro lado, eu percebia que tal criança conseguia no espaço escolar agir de acordo a sua vontade independente e isso me dava um certo conforto de saber que ela se encontrava ali. Esse acalanto eu encontro nas palavras de LOURO (2016, p. 16) “Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos”.

Além desse fato, me deparei com garotos que tinham “trejeitos” afeminados e sofriam preconceito por parte dos colegas. Sem falar de comentários homofóbicos de professores(as). Até onde eu sei, a escola deve ser um espaço de acolhimento, aconchego e onde as crianças não sofram





discriminação. Todavia, a homofobia na escola acontece por meio de agressões verbais, exclusão por parte de quem deveria incluir (no caso, os educadores). É preciso ter muito cuidado, pois se a escola é omissa ou conivente com o preconceito devido à orientação sexual do indivíduo, isso refletirá na sociedade.

Dentre tantas outras situações vivenciadas e presenciadas, a que me inquietou fortemente e impulsionou-me a buscar uma investigação ocorreu depois de uma apresentação artística como culminância de um projeto de leitura, no qual havia a Emília, personagem dos contos de Monteiro Lobato. Um aluno pardo pediu para representar tal personagem (Emília) e a professora não permitiu alegando que ele era menino e Emília uma boneca feminina.

Ao me relatar esse episódio, eu a questioneei do porquê de não aceitar que o aluno representasse Emília. Sua resposta foi que ela havia ficado com medo da família ir até a escola reclamar. Na realidade o professor não sabe ou não consegue lidar com a criança que foge do modelo padrão da heteronormatividade, onde menino deve se comportar e agir de maneira máscula, e a menina com meiguice, delicadeza. Para LOURO (2016, p. 15) "O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário". A partir daí, compreendi que não era apenas PCD que careciam ser incluídos no contexto escolar, mas questões de etnia/raça, gênero e sexualidade. No entanto, a sexualidade é vista por muitas pessoas como um tabu, sendo rejeitada nas famílias e, principalmente, no campo educacional.

Atualmente, a escola é reconhecida como um lugar de promoção da diversidade e da aceitação das diferenças. Segundo Gomes (2011, v. 27)

*No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos.*



Adorno (1995, p. 117) “é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”. O autor relaciona a barbárie ao preconceito e evidencia que a formação deve trabalhar essas questões de modo a possibilitar a conscientização dos/as docentes no que diz respeito à discriminação e ao preconceito. Vejo que, apesar de se falar e ensinar sobre variados assuntos nas escolas, ainda existe certa restrição quando o assunto é sobre raça, gênero e sexualidade. Até bem pouco tempo não era muito comum se falar abertamente sobre tal assunto em sala de aula.

É papel da escola problematizar sobre as diferenças de sexualidade, gênero, etnia/raça, e outros marcadores que precisam ser reconhecidas. Isso poderá influenciar o agir do(a) aluno(a) de acordo com seus sentimentos, identificações. Para bell hooks (2017, p. 25) “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”.

Não podemos esquecer que o espaço escolar é o reflexo da sociedade, sendo assim, os problemas também se apresentam nesse ambiente, sem perder de vista que, educar as pessoas sobre as diversas possibilidades de expressar o gênero e a sexualidade torna-se necessário ao se pensar na escola como um lugar que proporciona a cidadania e o respeito aos direitos humanos. As escolas não são apenas espaços onde se aprendem conteúdos curriculares, mas que propiciam as primeiras interações sociais, a construção de elos de afetividades e as identificações sociais dos/as alunos/as, sobretudo no que se diz respeito à produção de subjetividades do ser humano.

Os assuntos acerca dos marcadores sociais: etnicidade, gênero e sexualidade necessitam ser mais abordados na escola, de modo a contribuir com a prática pedagógica que priorize discussões críticas e reflexivas a esse respeito. A necessidade de discussão sobre gênero e sexualidade pode ser afirmada por Louro (2007, nº 46), ao reportar que a temática implica ou





envolve mais do que corpos, resulta em fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou colocadas em ação para expressar desejos e prazeres.

Quando se fala em práticas pedagógicas, pensa-se imediatamente na ação docente, na atuação do professor/professora em sala de aula, e sempre partindo do pressuposto que o professor/professora é aquele(a) que detém o conhecimento. Essa detenção de conhecimento não cabe mais ser tão afirmada assim, pois segundo FREIRE (1996, p. 22) "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa troca de saberes não é tão simples, é preciso compreensão por parte do/da docente. bell hooks (2017, p 36) nos diz que "A maioria dos professores tem de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito". Porque nem todos/as os/as professores/as estão abertos à essa desconstrução.

As práticas pedagógicas precisam estar imbricadas aos estudos que considerem o contexto social, econômico, político e cultural. De acordo Alves, (2018, p.)

"Os docentes não apenas aplicam, mas fazem uma reinterpretação das diretrizes curriculares através de suas próprias visões sobre o mundo, assim é imprescindível que haja uma reflexão e compreensão coletiva acerca das suas práticas, direcionadas ao desenvolvimento do ensino e de seu próprio ser como profissionais da educação".

Isso significa o exercício da docência relacionado aos objetivos e práticas do sistema escolar que em termos de historicidade está em muitas situações, atrelado ao paradigma europeu, com pouco ou nenhum preparo para desenvolver aulas reflexivas, que contemplem temas multiculturais e questões voltadas ao gênero e sexualidade. Para LOURO, NECKEL, GOELLNER e FURLANI (2003. p. 66) "O processo de inclusão, nos currículos escolares, de temas como a sexualidade (por exemplo) é decorrente de inúmeras demandas, além da determinação governamental".

Atualmente, a "Educação para Sexualidade" é um tema transversal que deve ser abordado nas escolas como forma de compreender esse



conceito e de todos os outros que se relacionam com ele: sexo, afetividade, gênero, métodos contraceptivos, aborto, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis.

Em contrapartida às práticas pedagógicas, existem as experiências pessoais, a forma de criação familiar, as crenças e a subjetividade as quais possibilitam o educador a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais visualizando e implementando respostas criativas às demandas do dia a dia. Isso pode favorecer no fortalecimento da construção de uma escola cidadã exigindo uma quebra de paradigma. Para Gomes e Gonçalves (2011, p. 16):

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

A quebra de paradigma está atrelada à transgressão no sentido de transformar, inovar a educação e a prática pedagógica, além de questionar e fazer rupturas, estranhando o currículo, enfim, estimular o conflito e o debate entre docentes, educandos e sistemas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. N. **Práticas discursivas sobre a sexualidade na escola: identidade em (des) construção.** Linguagem & Ensino, 2018; 21, 349-366.4. BARDIN L.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394: (LDB).** Brasília/DF, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 1996

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed. 2011. p. 16

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo 2017 – 2ª Edição – 5ª tiragem

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_, Garcia; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs). FURLANI, Jimena. **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

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

PACHECO, Ana Claudia Lemos, & QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (2016). Apresentação. Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, 25(45), 19-23. <https://doi.org/10.2015/jan.abr.v25n45.002>