



SOB A ÓTICA DAS INTERSECCIONALIDADES: marcadores das diferenças e a formação de educadoras/es¹

Rafael Santiago de Souza

rsantiago@ufba.br

Doutorando em Educação FAGED/UFBA; Mestre em Crítica Cultural - UNEB
Professor substituto no curso de Licenciatura em Educação Física - UFBA

Kelly Santiago Oliveira

kelly.unicafes@gmail.com

Mestra em Educação do Campo – UFRB
CET em Movimento e UNICAFES BA
<https://orcid.org/0009-0007-7813-6257>

Selma Conceição Freitas Silva

<https://orcid.org/0009-0004-6053-9769>

Mestra em Educação do Campo – UFRB
Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Água Fria e Lamarão
sconceiaofreitas@hotmail.com

Resumo

O artigo tem como objetivo geral analisar a interseccionalidade como ferramenta analítica na formação de educadoras/es, explorando as categorias de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, com ênfase em sua contribuição para a superação de opressões socioculturais. Especificamente, o estudo busca entender como esses marcadores de diferenças moldam identidades e reforçam violências sistêmicas, além de propor práticas pedagógicas mais inclusivas. Entre os principais autores, destacam-se Collins e Bilge, que definem a interseccionalidade como uma abordagem crítica para compreender desigualdades complexas, e Freire, que enfatiza a relação entre educação e emancipação social. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na teoria crítica, com revisão conceitual e análise de produções acadêmicas. A interseccionalidade é utilizada como conceito "guarda-chuva", possibilitando uma análise mais profunda das opressões e desigualdades no contexto educacional. Como conclusão, o artigo aponta que a interseccionalidade é essencial para a formação de educadoras/es, capacitando-as/os para enfrentar as múltiplas camadas de opressão vivenciadas por estudantes. O estudo destaca a importância da autoformação contínua e da adoção de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista e antissexista, visando à justiça social e à reparação histórica.

¹ O artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de especialistas em Gênero, sexualidade raça/etnia na formação de educadoras/es, pós-graduação da UNEB/UNEAD.

Palavras-chave: Diferenças. Diversidade. Identidade. Interseccionalidade. Formação de educadoras/as.

**FROM THE PERSPECTIVE OF INTERSECTIONALITIES:
markers of differences and the training of educators**

Abstract

The article aims to analyze intersectionality as an analytical tool in the training of educators, exploring the categories of gender, sexuality, race/ethnicity, and social class, with an emphasis on its contribution to overcoming sociocultural oppressions. Specifically, the study seeks to understand how these markers of difference shape identities and reinforce systemic violence, in addition to proposing more inclusive pedagogical practices. Among the main authors, Collins and Bilge stand out, who define intersectionality as a critical approach to understanding complex inequalities, and Freire, who emphasizes the relationship between education and social emancipation. The methodology adopted is qualitative, based on critical theory, with conceptual review and analysis of academic productions. Intersectionality is used as an "umbrella" concept, enabling a deeper analysis of oppressions and inequalities in the educational context. In conclusion, the article points out that intersectionality is essential for the training of educators, enabling them to face the multiple layers of oppression experienced by students. The study highlights the importance of continuous self-education and the adoption of pedagogical practices that promote anti-racist and anti-sexist education, aiming at social justice and historical reparation.

Keywords: Differences. Diversity. Identity. Intersectionality. Educator training.

**DESDE LA PERSPECTIVA DE INTERSECCIONALIDADES:
marcadores de diferencias y formación de educadores**

Resumen

El objetivo general del artículo es analizar la interseccionalidad como herramienta analítica en la formación de educadores, explorando las categorías de género, sexualidad, raza/etnia y clase social, con énfasis en su contribución a la superación de la opresión sociocultural. Específicamente, el estudio busca comprender cómo estos marcadores de diferencias moldean identidades y refuerzan la violencia sistémica, además de proponer prácticas pedagógicas más inclusivas. Entre los principales autores destacan Collins y Bilge, que definen la interseccionalidad como un enfoque crítico para comprender desigualdades complejas, y Freire, que enfatiza la relación entre educación y emancipación social. La metodología

adoptada es cualitativa, basada en la teoría crítica, con revisión conceptual y análisis de producciones académicas. La interseccionalidad se utiliza como un concepto "general", que permite un análisis más profundo de la opresión y las desigualdades en el contexto educativo. En conclusión, el artículo señala que la interseccionalidad es esencial para la formación de educadores, permitiéndoles enfrentar las múltiples capas de opresión que experimentan los estudiantes. El estudio destaca la importancia de la autoformación continua y la adopción de prácticas pedagógicas que promuevan una educación antirracista y antisexista, buscando la justicia social y la reparación histórica.

Palabras clave: Diferencias. Diversidad. Identidad. Interseccionalidad. Formación de educadores.

Introdução

O trabalho reflete aspectos que envolvem as diversidades de corpos e identidades, partindo das definições das categorias que marcam as diferenças e revelam características das opressões. Para o delineamento do estudo, tomamos gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social como categorias de análises, e, a interseccionalidade enquanto uma categoria “guarda-chuva” que entrelaça todas as outras, emaranhando esses marcadores das diferenças para realizar reflexões mais aprofundadas sobre as violências socioculturais naturalizadas nos discursos do poder hegemônico.

Neste sentido, a problemática é: como a interseccionalidade dos marcadores das diferenças, contribuem para uma reflexão mais aprofundada sobre as diversidades de corpos e identidades? E, levando em consideração que os atravessamentos dessas categorias revelam a intensificação das violências/opressões sofridas pelos sujeitos subalternos e marginalizados, como a formação de educadoras/es podem/devem contribuir para a superação dessas mazelas?

Justificamos a escolha desse objeto a partir do próprio nome da especialização: Gênero, sexualidade, raça/etnia na formação de educadoras/as, compreendendo que apontar caminhos teóricos-metodológicos das definições destes conceitos, nos ajuda a refletir sobre as disputas históricas que permeiam a inserção dos debates sobre as diversidades de corpos e identidades na formação de educadoras/es e conseqüentemente das suas repercussões no âmbito da educação básica.

Metodologicamente o estudo apresenta-se enquanto uma abordagem qualitativa pelo viés paradigmático da teoria crítica, através de uma revisão conceitual que constitui um estado do conhecimento sob a lente da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, para refletir sobre os problemas socioculturais e seus desdobramentos nas formações de educadoras/es.

Após esta breve apresentação, o artigo encontra-se organizado da seguinte maneira:

1) Procedimentos metodológicos; 2) Revisitando o(s) legado(s) da primeira turma da especialização em 2017; 2.1) Conceituando os marcadores das diferenças através da interseccionalidade; 3) Os desafios da formação de educadoras/es para garantir a valorização das diversidades de corpos e identidades; 4) (In)considerações; E, por fim, referências.

1. Procedimentos metodológicos

Partimos das perspectivas paradigmáticas da teoria crítica, a qual considera que todo “[...] conhecimento da realidade é decorrente do processo histórico sempre em transformação e sensível ao contexto e aos valores do pesquisador” (Goes; Brandalise; Bonatto; Silva, 2017, p. 75). Nesta direção, as abordagens serão realizadas pelo viés qualitativo das ciências sociais, que segundo Gil (2019) perpassa pela observação das relações entre sujeitos, considerando que estes adquirem uma grande quantidade de conhecimentos nas relações culturais, que “[...] valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior” (p.1).

Corroborando com Goes, Brandalise, Bonatto e Silva (2017, p. 73) “[...] uma das mais importantes contribuições da Teoria Crítica consiste no diagnóstico do tempo presente, capaz de demonstrar os obstáculos e as possibilidades para a emancipação humana”. Neste sentido, as possibilidades de aberturas epistemológicas da(s) teoria(s) crítica(s) permite-nos compreender as relações entre o objeto de estudo e as estratégias metodológicas a serem aplicadas de maneiras mais flexíveis, não como uma salada metodológica, mas como um processo de amadurecimento necessário diante dos contextos do tempo presente. Ou seja, a complexidade das mudanças políticas, econômicas e socioculturais, incidem na reflexão sobre a realidade da Educação e é importante usufruir das diversas possibilidades de reinterpretações do Cistema², pois nos abre uma série de possibilidades para compreender sobre saberes populares, dominação e subordinação, poder, cultura, ideologias e os caminhos das

² Termo adotado dos estudos de Vergueiro (2015), para tratar da CISnormatividade que estrutura o “CISTema-mundo colonial” e viabiliza a hierarquização de corpxs por meio dos binarismos rígidos. O CISTema sexo-gênero binário é naturalizado pré-discursivamente, direcionando a permanência das identidades fixadas que desembocam no CISTema de saúde patologizante do discurso médico-biológico, assim como os CISTemas jurídico, acadêmico, prisional, policial, religioso etc.

resistências e (re)existências a serem percorridos para concretizar uma emancipação humana que tenha como princípio a justiça social e a reparação histórica.

Sendo assim, o estudo caracteriza-se por uma revisão de literatura, que segundo Gil (2019) “[...] possibilita identificar lacunas no conhecimento existente, e, conseqüentemente, orienta a pesquisa com o propósito de preenchê-las” (p.75). Isto significa que essa revisão conceitual ajudará a constituir um estado do conhecimento sobre a compreensão dos caminhos e trilhas percorridos/as por autores/as, que sob a ótica da interseccionalidade na condição de ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2020), apontam as resistências que os movimentos sociais (raciais, feministas, queer e classistas) vem desenvolvendo, no sentido de superar as barbáries do Sistema capitalista.

2. Revisitando o(s) legado(s) da primeira turma

Na intenção de realizar uma revisão conceitual sobre a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2020), buscamos a coletânea *Insurgências Pedagógicas na Educação Básica* organizada por Cardoso e Martins (2021). Este livro é resultado da seleção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos pela primeira turma da especialização em *Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es)* ofertado pelo Diadorim – Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade e Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para docentes da rede pública e educadoras/es de movimentos sociais.

Utilizando os descritores intersecção e interseccionalidade encontramos 4 (quatro) artigos na coletânea que usufruem desse conceito enquanto ferramenta analítica:

No artigo intitulado *Por uma Pedagogia Feminista Decolonial Amefricanizada: Práticas Docentes nas Encruzilhadas*, Cardoso e Silva (2021) propõem “outras pedagogias” que surgem através das perspectivas feministas, e,

[...] ensinam a desaprender o racismo, o sexismo, a cis heterossexualidade compulsória, o individualismo capitalista predatório, levando ao questionamento crítico das violências produzidas pela intersecção dessas estruturas opressoras e excludentes, projetando novas relações sociais e educacionais (p. 18).

Cardoso e Silva (2021) imbricadas nos desafios de refletir sobre “outras pedagogias” que objetivam ensinar a criar novos modos de pensar o humano e as relações socioculturais, usufruem da interseccionalidade para defender que as classificações e hierarquizações advindas dos marcadores das diferenças não possuem valores e nem fazem sentido, mas são

características naturalizadas nos corpos pelos discursos de poder que recaem sob as violências/opressões.

Já no trabalho *Linguagens Socioeducativas e Práticas Pedagógicas Desobedientes: Narrativa Insurgente de uma Yalorixà Negra na Educação*, (Silva; Cardoso, 2021) a interseccionalidade reverbera um aprofundamento dos eixos de subordinação caracterizados pelas categorias de gênero, sexualidade, raça e etnia. Apontam as potencialidades para se pensar os aspectos raciais da discriminação de gênero, sem perder de vista os aspectos de gênero da discriminação racial, e, reforçam a importância da atuação interseccional para romper com os essencialismos e ampliar os debates sobre as diferentes formas de ser estar no mundo. “[...] Logo, pensar nessa proposta desobediente é estabelecer uma conexão interseccional no que diz respeito à garantia de direitos” (Silva; Cardoso, 2021, p. 43). As autoras chamam a atenção para a necessidade de uma conexão transversal entre as Políticas Públicas e a garantia dos direitos sociais, e, a efetivação das macropolíticas nas micropolíticas com vistas a combater as violências.

Em relação ao artigo *Percepções da Comunidade Escolar da Relação entre Poder Disciplinar, Raça e Gênero no Cotidiano de um Colégio Cívico-Militar*, (Mota; Martins, 2021) a interseccionalidade aparece para dialogar sobre como

[...] a educação participa na construção das múltiplas identidades pessoais, correlacionando diversos marcadores sociais, dentre eles a identidade de raça e de gênero. Destarte, apropriou-se aqui da ideia de interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (2012), posto permitir uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando problematizar como raça e gênero atuam simultânea e sincronicamente (Mota; Martins, 2021, p. 163).

De acordo com as reflexões de Mota e Martins (2021) os corpos são objetos políticos atravessados pelas categorias de raça, gênero, sexualidade e classe. Estes marcadores das diferenças justificam as desigualdades que delimitam lugares e hierarquizam as relações a partir dos discursos hegemônicos. Daí surge a necessidade de controlar e subjugar os corpos, ou seja, as relações de poder que permeiam as políticas de identidades encontram-se dialeticamente entre domínios por coação, consenso e resistências. Nesta direção, a interseccionalidade comporta a análise dos signos que marcam os corpos, refletindo as relações de poder e demonstrando que tais diferenças estão calcadas nas construções socioculturais e históricas que justificam o domínio e as discriminações, mas também as resistências.

Ao analisarmos o trabalho *“Insensivelmente”: A Perversidade do Racismo Sutil* (Filho; Queiroz, 2021), observamos que o conceito de interseccionalidade é apresentado como um aparato teórico-metodológico para denunciar o suposto sujeito universal, uma crítica a

ciência ocidental, brancocêntrica, machista/patriarcal etc., também conhecido como androcentrismo. Essas questões giram em torno da subordinação e hierarquização em detrimento do gênero, da raça e da classe social, pois

[...] o homem do iluminismo não só reproduz a hierarquia do homem como ser superior, mas, como já foi demonstrado, é um homem branco ocidental que oprime as demais minorias, aqui chamadas de “outros segmentos”, gerando, “outras hierarquias” que interseccionam-se em opressões de gênero, raça e classe. Indo mais além neste raciocínio, podemos afirmar que a Ciência Moderna e Iluminista não só nunca foi neutra, atuando muitas vezes sobre as classes opressivas e excludentemente (Filho; Queiroz, 2021, p. 242).

Segundo Filho e Queiroz (2021), a distribuição determinada pelo espaço geográfico possui um conjunto de características auxiliares, que funcionam de maneira tácita para legitimar princípios reais de seleção e/ou exclusão, mesmo sem serem formalmente enunciados. Os autores tomam como exemplo a filiação étnica e/ou de gênero, para analisar os efeitos dos fenômenos socioculturais e seus inúmeros critérios oficiais que servem de máscara a critérios de segregações dissimuladas. “[...] Essa seletividade possui indícios que denotam sua condição opressiva” (p. 242).

Revisitando esses 4 (quatro) artigos que compõem a coletânea mencionada anteriormente, podemos inferir que a interseccionalidade enquanto categoria “guarda-chuva” e ferramenta analítica (Collins, Bilge, 2020), tem sido utilizada na perspectiva decolonial, e, conseqüentemente possibilitado outras/novas reflexões sobre a educação e seus diversos desafios e potencialidades no tempo presente. Nos trabalhos analisados percebemos a intencionalidade de aprofundar as reflexões sobre gênero, sexualidade, raça, etnia e classes sociais para apontar caminhos/trilhas/brechas das resistências e (re)existências que vislumbram perspectivas educacionais antirracistas e antissexistas, pelas vias dos direitos humanos, da justiça social e da reparação histórica.

Essa obra resultou da produção de conhecimento da primeira turma da especialização. A intenção de analisar esses artigos, surge da curiosidade em compreender como a interseccionalidade vem sendo utilizada nos diversos contextos de pesquisas e como os/as educadores/as têm explorado esse conceito de acordo com os objetos de estudos escolhidos.

2.1. Conceituando os marcadores das diferenças através das interseccionalidades

O conceito de interseccionalidade, utilizado com o objetivo de aprofundar as análises sobre diversidades de corpos e identidades, tem se tornado uma temática central nos meios acadêmicos e das militâncias. Resta-nos compreender as características que permeiam o seu significado, história do conceito e por que tem se tornado um princípio analítico para explorar

as categorias que marcam as desigualdades de raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade etc. Sendo assim, já adiantamos que os marcadores socioculturais das diferenças se moldam mutuamente, se inter cruzam, se atravessam, se interseccionam. Portanto, explorar os campos de conhecimentos e das práxis interseccionais é importante para quem trabalha com Educação na contemporaneidade.

A definição de interseccionalidade surgiu recentemente, no início do século XXI. E pode ser encontrada em vários estudos que tratam da percepção interdisciplinar, dos estudos feministas, raciais, culturais, estudos das civilizações, da mídia, bem como da sociologia, da ciência política, da história e de outras disciplinas tradicionais, nas políticas públicas, cursos, livros e artigos, justiça reprodutiva, combate à violência, direitos da classe trabalhadora e outras questões sociais (Collins; Bilge, 2020).

Mas, de fato, o que é e como utilizar o conceito de interseccionalidade?

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

O que está posto nesse debate sobre as intersecções das categorias de análises são a relações de poder (Foucault, 1979), que através das lentes atravessadas conseguem realizar um panorama mais fidedigno da realidade em determinada sociedade e período. As relações de poder que envolvem os marcadores das diferenças, não se manifestam na condição de entidades distintas e que se excluem mutuamente. Essas categorias opressivas se sobrepõem e funcionam de maneira unificada e atravessada, não como consequências somatórias, mas sim de multiplicações que aprofundam as desigualdades, e, conseqüentemente a subalternidade e marginalização de determinados corpos. “[...] Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social” (Collins; Bilge, 2020, p. 17).

Na condição de uma ferramenta analítica, a interseccionalidade funciona para pensar e desenvolver estratégias de inclusão, equidade e reparação histórica. Sendo este um conceito que permeia por vários campos de estudo, por isso, considerado um termo guarda-chuva heterogêneo, que dá conta de intensificar as reflexões para lidar com uma gama de questões advindas dos problemas sociais.

Pessoas comuns fazem uso da interseccionalidade como ferramenta analítica quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais. Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam. As questões específicas que afligem as mulheres negras permaneciam relegadas dentro dos movimentos, porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam. As mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios (Collins; Bilge, 2020, p. 18-19).

A organização de poder, ou melhor, o domínio estrutural/cultural/disciplinar que tem como balizador a categoria de classe gerando desvantagens econômicas reverberam a potencialização das injustiças sociais. Nesta seara, as lentes interseccionais vão encontrar convergência no poder discursivo de engendrar as subjetividades para um padrão normativo de existência que segrega, compara e direciona a vida de determinados sujeitos na sociedade. É aqui que se encontram as controvérsias entre diversidade de corpos e identidades, que são moldadas para organizar a sociedade em sujeitos superiores e inferiores, em pessoas mais ou menos propícias a sofrerem com as opressões.

O domínio interpessoal do poder refere-se ao modo como os indivíduos vivenciam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais. A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. Por exemplo, homens e mulheres frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e assim por diante. A interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber (Collins; Bilge, 2020, p. 29-30).

Percebe-se que as violências perante as identidades não ocorrem isoladamente, elas se conectam e perpetuam durante os desafios e oportunidades que determinada pessoa enfrenta ao longo da vida. A abordagem interseccional não se limita a teorias acadêmicas, a sua aplicação prática compreende as interações complexas das estruturas sociais, obtendo um resultado analítico completo e inclusivo de tais questões, através dela é imposto uma observância no que tange às práticas e políticas hodiernas pois é necessário identificar as urgências que diversos grupos perpassam para assim, poder efetuar uma determinada proposta. As políticas de igualdade de gênero que não se posicionam a respeito das diferentes

vivências como por exemplo, mulheres negras ou trans podem inadvertidamente perpetuar desigualdades.

A utilização de “outros marcadores de desigualdades”, a exemplo das categorias de raça/etnia e classes sociais interseccionados com gênero e sexualidade, é uma opção teórico-metodológica para argumentar sobre as opressões, marcadores das diferenças, produção de silenciamentos e consequentemente das desigualdades socioculturais. Em outras palavras, Crenshwua (2002) nos convida a compreender interseccionalidade enquanto uma “conceituação metafórica” e as experiências interseccionais como um “modelo provisório”, onde vários eixos de poder constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Esses eixos de poder são definidos como distintos e mutuamente excludentes, são sistemas que frequentemente se sobrepõem e se entrecruzam para legitimar as dinâmicas de desempoderamentos.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshwua, 2002, p. 177).

Partimos da crítica aos binarismos naturalizados para propor uma reconceituação de elementos que são estruturantes da vida coletiva. Os marcadores de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, região, geração, deficiências, religião etc. interseccionados são estruturantes da sociedade capitalista e, por isso, seguem marginalizando e subalternizando corpos para garantir exploração. Para Calheiro e Oliveira (2019), a interseccionalidade abrange os marcadores da diferença, que, por tabela, são resquícios das sequelas legadas da escravidão. É uma conceituação que captura os problemas e as consequências estruturais das dinâmicas de interação entre eixos de subordinações, tratando da forma pela qual as categorias de opressões criam desigualdades básicas e estruturam as posições relativas de determinados corpos na sociedade.

3. Desafios da formação de educadoras/es para garantir a valorização das diversidades de corpos e identidades³

As raízes das desigualdades construídas pela sociedade brasileira, que é racista, sexista, machista, misógina, patriarcal, e marcada por múltiplas intersecções de opressões, revelam de modo muito peculiar como a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado e operadora de políticas públicas, vem ao longo dos séculos produzindo narrativas de (re)produção e superação dessas desigualdades.

É importante pontuar, que a interseccionalidade, como ferramenta analítica das relações de poder, nos permite compreender como essas opressões não operam de maneira isolada, mas sim de forma entrelaçada e interconectada, criando experiências únicas e complexas para diferentes grupos sociais, especialmente aqueles que se encontram nas margens de múltiplas categorias de desigualdade, tais quais: raça, etnia, gênero, classe e sexualidade.

Para compreender como isso acontece, basta observar como os artifícios usados pelas políticas educacionais no Brasil foram alicerçados numa perspectiva ideológica do branqueamento do currículo e de todas as suas formas de manifestações com benefícios sociais, políticos e econômicos para senhores brancos em todas as esferas sociais. Isso ajuda a refletir, sobre como os discursos e estratégias brancas usadas pela escola com respaldo legal e diferenciações culturais, éticas, econômicas e sociais foram eliminando de maneira perversa e cruel homens e mulheres negras das pautas curriculares, conforme salienta Silva (2005), o currículo se estabelece por meio de relações de poder, concepções teóricas, por meio das quais são selecionadas o que deve e o que não deve ser ensinado, quem deve permanecer ou não na escola.

Analisando historicamente os marcadores socioculturais das diferenças, percebemos que não é de hoje a luta por igualdade de raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Após séculos de negação do outro pelo não reconhecimento de sua condição humana, em decorrência de suas características físicas, heranças culturais e orientação sexual das pautas públicas de educação, a partir da terceira década do século XX a proposta de uma política pública de educação no Brasil dá indícios de avanços, apesar das inúmeras contradições que a cercava (Brasil, 2023).

³ Essa seção vai tratar da formação inicial e continuada das/os profissionais de educação que constituem as equipes escolares, com foco maior no papel das/os coordenadores pedagógicos, enquanto agentes formadores-mediadores de conflitos, interesses e práticas antirracistas, antissexistas etc.

A construção do projeto educacional, assumido pela ditadura militar, como parte do seu projeto de desenvolvimento, por inúmeros fatores e sobretudo pela profunda recessão política e econômica que assolou o país, não obteve êxito. Mesmo nesses contextos, muitas experiências educativas estavam em curso no país, sendo desenvolvidas nas comunidades e escolas, evidenciando a existência das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo e de outras formas de discriminação, através dos movimentos sociais negros e de intelectuais como forma de se propor novas perspectivas para a educação. O processo de democratização trouxe novas esperanças e avanços importantes na legislação, marcadamente pela luta histórica dos movimentos sociais em muitas políticas locais e estaduais de educação.

Embora a Constituição Federal de 1988 aponte caminhos significativos ao orientar e contribuir para elaboração de políticas públicas que reconhecem direitos e combate à discriminação, podemos dizer que a negação do outro como ser humano detentor de direitos, na prática as políticas públicas não se efetivaram a contento, haja vista que a oferta da educação é de baixa qualidade, para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual, com inserção precária no campo da aprendizagem.

Apesar disso, notadamente, desde 2003 por força e pressão dos movimentos étnico raciais, observamos avanços no campo das políticas educacionais para viabilizar a garantia aos direitos de negras/os terem suas próprias histórias sendo reconhecidas na legislação brasileira. Através da implantação da Lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da negritude na formação da sociedade brasileira. Mais tarde essa mesma Lei foi modificada pela Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afro-brasileira e indígena.

Os aparatos legais citados anteriormente, obrigou que outros órgãos governamentais implementassem ações intersetoriais, necessárias a operacionalização das políticas públicas com contribuições fundamentais e com o desafio de propiciar em todos os setores, propostas de trabalhos voltados para educação antirracista. Ou seja, possibilitar que crianças, jovens, adultos e idosos convivam em ambientes que promovam o respeito às diversidades de corpos e identidades; que incentivem a valorização das culturas e religiões de matrizes africanas e indígenas; e, que reconheçam a importância dessas populações e/ou grupos étnico raciais na formação da identidade brasileira.

Sob a ótica das interseccionalidades (Collins; Bilge, 2020 e Calheiro; Oliveira, 2019), reafirmar a necessidade de ressignificação dessas histórias nos processos educacionais é extrema importância para a contemporaneidade. Um olhar cuidadoso sobre o passado e a observação crítica do presente vivido, nos conduz a sonhar utopicamente, ou como Paulo Freire (1992) nos induz ao esperar (ação do verbo esperança) com outro projeto de sociedade. Haja vista, não ser possível, garantir uma educação nacional de qualidade, sem enfrentar as mazelas socioculturais, ou melhor, sem fazer os debates sobre os preconceitos e discriminações de raça, etnia, gênero e sexualidade atrelados a outras desigualdades (deficiências, regionalidade, classe social, religião etc.) existentes no país em todas as esferas da administração pública e da sociedade como um todo.

Crenshaw (2002) discute a lógica não-discriminatória pelas lentes dos Direitos Humanos, considerando os atravessamentos dos marcadores de gênero e raça, mais especificamente tratando dos avanços dos direitos das mulheres rumo à cidadania plena. A autora reflete como Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminações, contribuíram para garantir direitos básicos, ampliar os debates sobre as diferenças e/ou sobre a diversidade de corpos e identidades em prol do enfrentamento às desigualdades socioculturais. Do ponto de vista interseccional abordado pelas ideias de ‘subinclusão’ e ‘superinclusão’, é imprescindível considerar

[...] o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, ‘são diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (Crenshaw, 2002, p. 173).

No bojo dos avanços que Crenshaw (2002) vem apontando, e, mais especificamente no que concerne à realidade das escolas brasileiras, supomos/acreditamos que a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tenha inaugurado um novo momento/movimento histórico, tornando-a mais plural, mais diversa, mais crítica e engajada com ações afirmativas que contribuam no enfrentamento às desigualdades socioculturais, naturalizadas pela hegemonia histórica do poder colonizador, que estruturou a sociedade através da vigilância, disciplina e controle de corpos (Foucault, 1979).

Consideramos que os currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) são chaves e/ou espaços-tempos determinantes para promoção de uma educação mais democrática, que

valorize efetivamente as diversidades existentes na sociedade. Pois, enquanto o currículo define os temas, conteúdos e outras questões abordadas pela escola, a proposta pedagógica trata de como o currículo será implantado, trabalhado para gerar conhecimentos e aprendizagens importantes que façam sentido na vida dos seus sujeitos. Nessa perspectiva, é possível imaginar que as instituições estejam se esforçando para tratar das diferenças de corpos e identidades como importante instrumento para o conhecimento sobre si e sobre o outro, para o exercício do respeito às diversidades socioculturais existentes em nosso país, assim como para o fortalecimento das lutas contra o racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo etc.

Um dos desafios da escola é (re)pensar o currículo e sua proposta político pedagógica que dialogue com as realidades locais/regionais e com seus sujeitos, compreendendo que os processos de ensino-aprendizagem acontecem cotidianamente, na relação com o território, na prática do dia a dia, no fazer e refazer das comunidades, materializando a garantia do direito e acesso a todos os grupos sociais ao conhecimento, à memória, história e culturas (Brasil, 2023).

Em que pese, a implantação das leis terem conquistado importante espaço no exercício dos direitos por parte de seus sujeitos em relação aos currículos e PPPs, as desigualdades estruturais continuam sendo (re)produzidas em todos os espaços da vida social brasileira – A escola é um deles. Para Gonzales (2020) a dominação da branquitude impediu a construção de uma consciência antagônica ao racismo, assim como a dominação masculina/machista/patriarcal criou limites/fronteiras para as relações de gênero. Por isso, que ainda observamos atividades escolares demarcadas para meninos e meninas, valoração diferenciada por sexo, livros didáticos com conceitos racistas, vocabulários distorcidos e educadoras/es sem formação adequada para trabalhar com as diversidades. Estes são exemplos comuns da reprodução dessas discriminações, enraizadas e naturalizadas, através de atitudes e convenções sociais desiguais e excludentes, ou seja, são realidades persistentes e perversas.

Tudo isso, advém da ausência de compreensão e reflexão, principalmente sobre as relações étnicos raciais e de gênero no cotidiano, que impedem a promoção de relações respeitadas e igualitárias entre os sujeitos que integram a escola. O silenciamento das pautas e ações afirmativas nas diversas instituições são naturalizadas. De acordo com Morreira e Candau (2003, p. 164),

preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso

contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade.

Os autores nos ajudam a refletir como o preconceito e a discriminação no ambiente escolar acometem os sujeitos (especialmente negros/as) na timidez, rejeição as religiões de matrizes africanas, doutrinação, baixa ou nenhuma participação em sala de aula, auto rejeição, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldade de aprendizagem, recusa em ir à escola. São exemplos que reverberam na evasão escolar, reforçando a cristalização do sentimento de superioridade dos indivíduos brancos, ratificando as diversas formas de desigualdades. Nessa direção, é possível observar também, como a escola trata as diferenças físicas em relação aos sexos-gêneros entre negros/as e brancos/as, reproduzindo a naturalização das inferiorizações entre as raças-etnias e os gêneros como aspectos biologicamente marcados. Sobre essas perspectivas, Candau (2008, p. 28) ressalta que:

A exclusão esteve sempre presente na nossa formação histórica, através da eliminação física do “outro” e da negação da alteridade dos sujeitos. Estes mesmos sujeitos históricos que foram massacrados, souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania, confrontando relações de poder assimétricas, subordinação e a própria exclusão à qual foram submetidos.

No que concerne aos profissionais da educação (professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, pessoal de serviços gerais, merendeiras/os e outras/os), um fator que estimula a difusão do preconceito, discriminação e desigualdades é a ausência de compreensão da prática pedagógica como prática social que perpassa a formação humana e que ela vai além da didática, percursos metodológicos e normas traçados por qualquer instituição escolar. Essas diferenças são componentes inerentes à prática pedagógica, e não, componentes externos, que o professor e a professora validam ou silenciam, a depender do seu interesse (Candau, 2012).

Outra questão de destaque nas escolas, são os inúmeros materiais didáticos-pedagógicos disponíveis para professoras/es e estudantes através de órgãos do governo, como livros didáticos e acervo bibliotecário distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros materiais usados em sala de aula e demais espaços escolares, ainda apresentam conteúdos com imagens de indivíduos brancos como referência positiva reforçando o processo discriminatório e de silenciamento das questões raciais e de gênero no interior das escolas.

Tudo isso, nos ajuda a compreender que somente a obrigatoriedade da implantação das leis que garantem a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos, não são suficientes para reparar/enfrentar o racismo, sexismo, LGBTfobia e tantas outras formas de preconceitos que perpassam a sociedade e encontra na escola campo fértil para o seu desenvolvimento. A compreensão da prática pedagógica, como práxis sociais que atravessa a formação humana é condição fundamental para a construção de uma educação para as diversidades. A implantação das leis e os marcadores normativos que regulam as pautas de raciais e gênero no Brasil são importantes, muito embora não sejam os únicos instrumentos para a construção de uma educação antirracista, antissexista, anticapacitista etc.

A inclusão na agenda pública de políticas de formação continuada e em serviços para todas/os as/os profissionais da educação, articuladas as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual, com vistas à transformação de mentalidades e práticas no interior das escolas é urgente. Um aspecto fundamental para que isso aconteça no ambiente escolar é fazer com que a formação se conecte aos debates e às ações nos diferentes campos da vida humana. Assim, discussões e projetos de ação em áreas como direitos humanos, mundo do trabalho, diversidade racial e de gênero, interculturalidade, tecnologias da informação, entre outras, demandam uma formação “outra” para as/os professoras/es. Diz Arroyo (2014), se as/os educandas/os são outras/os, à docência e/ou as/os docentes poderão ser os mesmos? Então é necessário romper com práticas hegemônicas de formação docente que priorizam determinado rol de conhecimentos selecionados em detrimento de uma complexa rede, na qual a escola (educação) é apenas um dos nós.

Vimos até aqui que as questões étnico-raciais, de gênero e outras devem e necessitam ser abordadas pela sociedade e pela escola com muita responsabilidade. Não se trata apenas do cumprimento de leis, vai além, requer “procedimento que exige a desconstrução de saberes, valores e práticas [...] que reproduziram e legitimaram a desigualdade racial” (Pereira, 2007, p.82). Um passo importante para que as pautas das diversidades nas escolas progridam, parte da reconstrução profissional e de seu processo formativo frente a educação antirracista, antissexista etc. Um aspecto a ser considerado para construção e transformação desses processos é a formação continuada dada sua importância para o desenvolvimento pessoal-profissional, mediante o envolvimento das/os professoras/es na organização escolar, articulações curriculares e atividades de assistência pedagógica-didática em parceria com as coordenações (Libâneo, 2013).

A/O coordenadora/o pedagógica/o é um elo entre a escola, a família e a comunidade, além de exercer função desencadeadora fundamental as práticas instigadoras, com vistas a modificação pessoal e das realidades hierarquizadoras, discriminatórias e preconceituosas, observada no cotidiano da escola. De acordo com Rosa (2004, p. 142-144),

a/o coordenadora/o pedagógica/o é responsável pela formação continuada das/os professoras/es na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional.

Diante disso, essas ações são importantes para que a escola possa fazer um trabalho de qualidade, tendo em vista a heterogeneidade que compõe esses espaços, tanto no que diz respeito aos estudantes, como aos diferentes pontos de vista, concepções pedagógicas divergentes, frutos da formação e história de vida de cada uma/um.

Além de existir leis que direcione o caminho a ser seguido, faz-se necessário criar condições para que esse trabalho seja realizado de forma eficaz, de modo que o processo formativo busque conhecer e valorizar a história de povos africanos ou negras/os nas diásporas e de indígenas, e, suas referências culturais na construção histórica brasileira, criando referências positivas para a construção da autoestima pessoal e das/os estudantes negras/os ou não, enquanto herdeiras/os de povos que produziram conhecimento e saberes ancestrais em todos os campos da vida, é uma das formas para que se atinja com êxito os pressupostos da lei é, sem dúvida, no nosso ponto de vista, a oferta e garantia da formação continuada dos professores.

O sucesso da implementação da lei depende necessariamente de mudanças, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada do professor, tendo em vista que ele é o executor final do processo de ensino-aprendizagem e, em suas mãos, encontra-se a ferramenta necessária para novos rumos no que tange as questões étnico-raciais no Brasil (Coelho *apud* Ferreira, 2008, p. 100).

Assim, é de responsabilidade da/o coordenadora/o pedagógica/o conhecer e refletir coletivamente com as/os outras/os educadoras/es sobre as leis e documentos oficiais, históricos dessas leis e suas implicações, assim como construir estratégias de intervenção para implementação delas no ambiente escolar. Esta/e profissional é um agente perene na mobilização de opiniões e conhecimentos de todos as/os outras/os profissionais da escola, educandas/os e familiares, além de garantir espaços para a prática do planejamento coletivo, trocas de ideias, acompanhamento das ações, estimulado a capacidade de pesquisa das/os educadoras/es, incentivando as discussões coletivas, elaborando projetos nas quais a história e a cultura africana e afro-brasileira e as relações de gênero seja abordada de modo inovador, crítico e positivo em todas as áreas do conhecimento e de modo interdisciplinar.

Para que as/os educadoras/es sintam-se protagonistas do seu processo formativo é fundamental a elaboração e desenvolvimento de atividades relevantes à prática pedagógica, que mostrem a importância da formação continuada, oportunizando a compreensão que o trabalho voltados para pautas raciais e de gênero não se esgotam no interior das salas de aulas, mas continuam nos debates durante as reuniões, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho e em todos os espaços da vida escolar e social.

Nesse processo, é relevante às/aos educadoras/es compreenderem que no final de todo o percurso formativo ficarão sob suas responsabilidades, construir ou reconstruir os caminhos que seus/as estudantes venham a trilhar, não apenas em relação a adquirir conhecimentos, mas principalmente em respeitar e reconhecer o seu próximo nas diferenças.

Se por um lado o trabalho da/o coordenadora/o pedagógica/o deve contemplar estudantes, familiares, educadoras/es e direção escolar, buscando no trabalho coletivo meios de integrar todos esses agentes, com o objetivo de dar maior sentido e qualidade à prática educativa (Pinto, 2011). Por outro lado, cabe questionarmos que o exercício da função também enfrenta dificuldades, devido à falta de formação específica para este profissional, “[...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (Freire, 2001, p. 260).

Assim, ao trazer a formação através das interseccionalidades dos marcadores das diferenças para a centralidade da escola, faz-se necessário incorporar em suas proposições político-pedagógicas ações formativas que discutam e problematizam os temas abordados que a coordenação assumirá, conforme aponta Freire (2001) ora no papel de “ensinante” ora como o de “aprendiz”, porque estará lidando com abordagens epistemológicas para as quais também pode não ter tido nenhuma orientação inicial e continuada sobre como fazer. Esse processo, exige, escolhas, reflexão sobre a prática, estudo, atualização, repensar da ação pedagógica, desejo de aprender e realizar mudanças e sobretudo, estudo.

Quem se prepara para a tarefa de ensinar, tem que experienciar primeiramente conhecer. A ação formativa, não pode ser improvisada, do senso comum, com vazio teórico, ao contrário de ser imbuída de conhecimento, embasamento teórico-metodológico, pesquisa, inovação didática, conexão com as tecnologias, ente outros. A organização da formação favorece debates e reflexões que ajudam a problematizar temáticas que sejam atuais e

necessárias a formação, apresenta novas concepções, compreensões e reflexões de temas que podem contribuir para construção de um planejamento e uma prática que dialogue com a realidade, de acordo com a necessidade que encontrar no cotidiano. Assim, o que dará às/aos coordenadoras/es sustentação e condições de realizar com qualidade seus afazeres, será não apenas o acúmulo de suas experiências como formador, mas seus estudos, leituras e reflexões. Segundo Ghedin (2002), a experiência prática é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações teóricas que as subsidiem.

Não se pode negar que há no Brasil, normativos legais no campo da formação continuada e em serviço que dá condições às/aos profissionais de realizarem um trabalho mais profundo e intencional. O que falta, verdadeiramente, são ações propositivas institucionais que ofereçam a essas/es profissionais, condições para melhor atuação. Isso, se coloca como entraves a práticas mais libertadoras, haja visto que em muitas situações a formação dessas/es agentes está ligado a conhecimentos com visão eurocêntrica, não reconstruídas por razões diversas – plano de carreira, incentivo, desânimo, outros. Essa lacuna, reverbera negativamente no cotidiano do trabalho, criando uma inércia pedagógica, que leva, inclusive muitas/os profissionais a resistirem ao processo formativo. Isso é sem dúvida muito perigoso, diante de tudo que estamos discutimos aqui.

Por isso, é intrínseca a tensão entre o que se tem e o que ainda precisa ser feito para concretizar as mudanças e/ou transformações que tanto sonhamos. Neste sentido, se o desafio contemporâneo é romper com essa lógica do Sistema, o esperar precisar ser considerado uma utopia praticável, através de uma práxis radicalmente fundamentada na reparação história para alcançar a cidadania plena, e, na emancipação dos sujeitos através da justiça social.

3. (In)considerações

A interseccionalidade é um conceito fundamental para refletir sobre a construção de um espaço escolar mais justo, democrático e equitativo, pois permite uma lente ampla e inclusiva para abordar sobre as desigualdades e opressões que afetam as vidas das/os atoras/es sociais que estão inclusos nesse contexto. Ao considerar os marcadores de diferenças identitárias que cada estudante carrega – classe, gênero, sexualidade, raça, etnia – permite que as escolas reconheçam e tratem essas complexas interações de forma mais justa e responsável.

Sabendo que a interseccionalidade envolve a compreensão de como diferentes formas de desigualdades se entrelaçam e direcionam os (des)caminhos dos sujeitos, incorporar essa perspectiva na formação docente permite que os(as) educadores(as) abordem as múltiplas

camadas de opressões que afetam os(as) estudantes, e, conseqüentemente, adotem práticas pedagógicas que desafiem essas desigualdades.

Essa perspectiva interseccional nos ajuda a desvendar os processos em que as categorias sociais interagem em contextos históricos e culturais específicos para produzir dinâmicas de poder que afetam todas as relações. Aplicar essa compreensão no contexto da formação de educadoras/es capacita-as/os a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e engajados às necessidades de estudantes cujas identidades estão na interseção de várias formas de desigualdades.

Para tanto, esta construção formativa das/os educadoras/es refere-se a uma formação inicial, continuada e sobretudo à autoformação, buscando o rompimento dos paradigmas de desconstrução a uma cultura hegemônica, repleta de padrões e hierarquias, relações de poder e práticas excludentes dos discursos de dominação e opressão.

Nesse sentido, é de suma importância repensar a profissão docente por uma lógica interseccional, diferente daquela que se funda em concepções concebidas pelas bases colonizadoras, com resquícios do patriarcado, machismo, racismo, sexismo e outras formas de opressões. Propomo-nos, a pensar o lugar da profissão docente na educação como possibilidade de construir lutas plurais, articuladas ao movimento de sujeitos no combate às mazelas sociais.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.
- BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na Escola – Antirracismo em movimento/ Ação Educativa (Organização)*. – 2. Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023.
- CANDAU, Vera Maria. (2008b) Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 20 Jul. 2024.
- CANDAU, Vera Maria. *Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais*. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Insurgências pedagógicas na educação básica*. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.

CARDOSO, Cláudia Pons; SILVA, Zuleide Paiva. Por uma Pedagogia Feminista Decolonial Amefricanizada: Práticas Docentes nas Encruzilhadas. In: CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Insurgências pedagógicas na educação básica*. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. - 1. e 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA, Angela Cecília da Rocha. A Lei 10.639/03: um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, Antonia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de. *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

FILHO, Emanuel Santana Sampaio Silva; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. “Insensivelmente”: A Perversidade do Racismo Sutil. In: CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Insurgências pedagógicas na educação básica*. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

GHEDIN, E. L. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. L. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOES, Gracieli Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATTO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. Teoria Crítica: Fundamentos E Possibilidades Para Pesquisas Em Avaliação Educacional. *Rev.Eletrônica Pesquiseduca*, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.-abr.2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus editora. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Brasileira de Educação*, p. 156-168. Maio/Jun/Jul/Ago , 2003 Nº 23.

MOTA, Célio de Souza; MARTINS, Marco Antônio Matos. Percepções da Comunidade Escolar da Relação entre Poder Disciplinar, Raça e Gênero no Cotidiano de um Colégio Cívico-Militar. In: CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Insurgências pedagógicas na educação básica*. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

ROSA, C. *Gestão estratégica escolar*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Thiffany Odara Lima; CARDOSO, Cláudia Pons. *Linguagens Socioeducativas e Práticas Pedagógicas Desobedientes: Narrativa Insurgente de uma Yalorixà Negra na Educação*. In: CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Insurgências pedagógicas na educação básica*. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Artes e Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Submetido em: 30/10/2024

Artigo aceito em: 17/12/2024