

Diálogos com docentes: gênero e raça em uma perspectiva plural na educação escolar

Dialogue with teachers: gender and race in a perspective plur in school education

Delton Aparecido Felipe¹

Fabiane Freire França²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os discursos de gênero e raça de professores e professoras da Educação Básica do estado do Paraná, Brasil, entre os anos de 2008 e 2014. Em vista disso, problematizamos: o que professores e professoras compreendem por gênero e raça? Como contribuir para as discussões dessas temáticas na educação escolar? Para tanto, coletamos dados durante a realização de grupos de conversas realizados com docentes com o intuito de ouvir como esses sujeitos operacionalizam esses conceitos em sua prática docente. Adotamos como fonte de dados seus discursos durante os processos de diálogos. Como referencial teórico optamos pelos Estudos Culturais que possibilitaram a problematização e a desconstrução de discursos normativos e biologizantes. Os resultados da pesquisa apontaram à ocorrência de um movimento contínuo e conflituoso de opiniões acerca de gênero e raça por parte dos/as professores/as durante as discussões em grupo. Consideramos que tais resultados propiciam entender a ancoragem dos discursos desses docentes em suas histórias de vida, seus valores e crenças pessoais.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Raça, Estudos Culturais.

Abstract: The article aims to investigate the social representations of gender and race of teachers of Paraná State Basic Education, between 2008 and 2014. As a result, we question: What teachers understand gender and race? Therefore, we conducted group discussions in order to listen to those guys. We adopted as a data source their narratives during the dialogue process. As a theoretical framework we opted for Cultural Studies that allowed the questioning and deconstruction of some normative representations and biologizing. The survey results indicate the occurrence of a continuous movement and conflicting opinions about gender and race by the teacher during group discussions. We consider that these results provide understanding anchor their representatives in their personal values and beliefs.

Keywords: Education, Gender, Race Training of teachers, pedagogical intervention.

Introdução

Na sociedade brasileira, são reproduzidos conflitos decorrentes de relações de poder existentes entre sujeitos com valores, ideias e interesses diferentes. Em vista disso, o objetivo deste artigo consiste em analisar os discursos de gênero e de raça de docentes das cidades de Maringá, Sarandi, Campo Mourão e Boa Esperança, no Estado do Paraná – Brasil, entre os anos de 2008 e 2014. O período esteve marcado pelas inquietações que tivemos diante das leis aprovadas e das polêmicas discussões acerca dos Planos Nacional,

1 Professor da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, Pós-Doutor em História. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Paraná com estágio de doutoramento junto ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - da Universidade de Aveiro Portugal. Mestre em Educação e Graduado em História. Pesquisador do Núcleo de Estudo Interdisciplinar Afro-Brasileiro da Universidade Estadual de Maringá-Paraná. E-mail: ddelton@gmail.com

2 Doutora em Educação. Formada em Pedagogia. E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

Estaduais e Municipais de Educação que tiveram como horizonte teóricas que envolvem gênero e raça. Quanto a seleção das cidades, deve-se ao fato de estarem localizadas as escolas onde realizamos cursos de extensão de curta duração (oito a quarenta horas) discutindo as implicações das discussões de raça e gênero no espaço escolar.

Optamos por trabalhar com docentes devido ao papel que têm na formação da identidade de seus alunos e alunas no que diz respeito a temáticas diversas. Um processo dialógico sobre gênero e raça seria, portanto, um caminho para reflexão sobre a produção de seus discursos.

A produção das desigualdades de gênero e raça é decorrente de processos sociais amplos que designam as posições dos sujeitos no que diz respeito ao seu corpo, à sua sexualidade, raça, etnia, classe social, religião, etc. Em razão da importância política e social da discussão sobre gênero e raça, bem como dos resultados de estudos contemporâneos voltados à instituição escolar, foram levantadas as seguintes questões: o que professores e professoras compreendem por gênero e raça e como contribuir para as discussões dessas temáticas na educação escolar?

Para tanto, realizamos discussões em grupos com o intuito de repensar as concepções que os/as docentes têm de gênero e de raça em um contexto sócio-histórico que produz relações de poder. Nesse texto, analisamos os/as discursos que foram coletados desses sujeitos a partir do quadro referencial da Pesquisa Ação Participativa ao considerar que “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher” (COSTA, 2002, p. 92). Por isso, com base na literatura dos Estudos Culturais, consideramos que o poder e o saber circulam em todas as relações interpessoais e grupais, não estão fixos em um único ponto, o que nos possibilitou compreender as significações dos discursos ao longo da existência e experiência dos sujeitos da pesquisa acerca de gênero e raça.

As discussões, realizadas durante as reuniões com os/as docentes, possibilitaram-nos repensar o tema mediante outras perspectivas e, sendo assim, questionar paradigmas como a desigualdade entre homens e mulheres, brancos/as e negros/as, ricos/as e pobres, tomando por base as diferenças biológicas e o consequente reconhecimento das identidades femininas e masculinas como construções sociais impregnadas de relações de poder. Alguns dos interlocutores dessa discussão foram: Michel Foucault (1984, 1988), Henry Giroux (2003); Stuart Hall (2009), Guacira Lopes Louro (1997, 2007), Marisa Vorraber Costa (1999, 2002), dentre outros/as.

Nesse viés, as identidades de gênero e raça não são naturais, são construções humanas que envolvem valores, sentimentos e desejos. Os resultados deste artigo apontaram um movimento de opiniões e definições de gênero e raça durante as reuniões em grupos, em diferentes localidades e contextos. Manter o grupo em constante discussão e conflito de ideias foi um recurso que se mostrou interessante para repensar os paradigmas e as práticas hegemônicas sobre a construção das identidades desses sujeitos. Sabe-se que mudar um quadro social de discriminação e preconceito não acontece por meio de um único trabalho. Contudo, as discussões realizadas com os grupos parecem ter sido significativas para a formação desses homens e dessas mulheres que assumiram as identidades de professores e professoras.

Na sequência, apresentamos a relação entre gênero e raça permeada por relações de poder. No segundo momento, explicitamos o desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos das reuniões em grupos com os/as docentes nos diferentes espaços e tempo. Por fim, selecionamos algumas falas dos professores e das professoras para evidenciar o movimento da pesquisa e tecermos algumas considerações.

Gênero e raça na educação: uma perspectiva das relações de poder no âmbito escolar

Gênero e raça são compreendidos aqui como categorias que apresentam potencialidades em comum. Estão ancoradas em relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que estão envolvidas nas relações de poder, de privilégios, hierarquias e desigualdades mantidas por discursos naturais, biológicos, universais e essencialistas com o intuito de desconstruí-los para evidenciar a produção histórica das identidades sociais de homens e mulheres, negros e negras, dentre outras.

Essas problematizações são necessárias em todas as instâncias, e professores e professoras no espaço escolar, como mediadores/as do conhecimento e da troca de saberes, têm a possibilidade de assumirem a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural como força produtiva para a recriação de contextos sociais em interface com a vida cotidiana. Como expresso por Giroux (2003, p. 85),

Ao mesmo tempo, esses intelectuais podem desempenhar um papel importante, não apenas desafiando usos da cultura que são sancionados pelo Estado para reproduzir e regular hierarquias e desigualdades de raça, de classe e de gênero, como também produzindo novos espaços em que os professores e os estudantes possam reimaginar seus sentidos de *self* e seu relacionamento com os outros dentro de uma ordem social democrática mais radical, onde as injustiças sociais perdem sua força determinante como a “categoria fundamental para a distribuição de poder, de recursos materiais e de privilégios”

Assumimos esse desafio proposto pelo autor ao disseminarmos pesquisas relacionadas à diversidade de gênero e à raça, no âmbito escolar, que indicam a necessidade do reconhecimento das diferenças nos espaços escolares, afinal, “reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente” (FELIPE; FRANÇA, 2014, p. 52).

A ideia do reconhecimento das diferenças passa pela necessidade da compreensão da produção dos discursos. A compreensão dessa premissa – o discurso – ancora-se em pesquisas foucaultianas, fonte de discussões também dos Estudos Culturais.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1980, p. 131).

Para o autor, a produção da verdade está relacionada ao conceito de poder que deve ser entendido como tática e não como privilégio que alguém possui ou do qual se “apropria”. O poder apresenta-se como uma rede de relações conflituosas que fabrica corpos dóceis e reduz as ações políticas contestatórias dos indivíduos, visto que é função do “poder disciplinar” manter as práticas individuais e grupais sob controle social e aumentar sua utilidade econômica. Um exemplo desse processo são os sujeitos que acreditam que os conceitos têm um único significado, como raça e gênero que se ancoram exclusivamente em características biológicas ao afirmarem que “preocupações de identidade de raça, de gênero e de orientação sexual representam, em grande parte, os discursos bombásticos de grupos específicos, cujo principal propósito é sabotar as tradições da cultura ocidental” (GIROUX, 2003, p. 83).

Contudo, é importante lembrar que as identidades de homens negros e mulheres negras, por exemplo, não são construídas somente por meio de estruturas de repressão, à medida que a capilarização e a circulação do poder permitem a eles e a elas se “inventarem” por meio de práticas, gestos, modos de

ser e de agir não hegemônicos. Nesse sentido, são os efeitos do poder circulante que produzem verdades legítimas e não legitimadas socialmente.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1984, p. 8).

Para Alfredo Veiga-Neto (1995), a filosofia foucaultiana constitui-se um método de indagação das relações humanas enquanto definidas por “verdades”, ou seja, de reflexão sobre o pensado considerado verdadeiro, absoluto e imutável. Essa filosofia não se ocupa em chegar a uma verdade, mas a uma prática de “pensar sobre o próprio pensamento”. Não afirma a inexistência de verdades, mas desconfia delas, uma vez que podem e devem ser revistas e/ou reformuladas para responder às necessidades históricas, sociais e culturais dos indivíduos e grupos. A “verdade” pode ser compreendida como uma representação, como maneiras singulares de ver o mundo, algumas das quais são consideradas legítimas, mais que outras, mediante as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos nos grupos sociais.

Para Louro (1997), o conceito foucaultiano de poder lhe é útil para compreender o conjunto de práticas e saberes produzidos para o controle de homens e mulheres, dentre os quais os que definem lugares sociais diferenciados para gênero. Isso fica claro, por exemplo, nos papéis atribuídos ao casamento, à procriação e à normalização de condutas de meninos e meninas. De modo semelhante, Giroux (2003) problematiza outras categorias, dentre elas o racismo visto como uma patologia e um preconceito a ser administrado ao invés de ser abordado como um legado histórico de uma supremacia branca.

Com base nos estudos foucaultianos e Estudos Culturais, podemos compreender gênero e raça como fonte de micro-poderes que produzem aos grupos estratégias de sobrevivência. Como expresso por Louro (1997), essas práticas sociais não são redutíveis a esquemas explicativos fixos, porque elas mesmas são intrinsecamente instáveis, como assinala Hall (2009, p. 1):

Para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Essas mudanças provocam conflitos e resistências a existência do “outro” que é diferente. Nesse sentido, Louro (1997) sinaliza que é preciso problematizar as representações sociais de gênero e sexualidade, acrescentamos raça, incluindo as que são apresentadas no contexto escolar por meio de um processo desconstrutivo que supõe o questionamento da identidade dos sujeitos no que diz respeito a valores e normas. Um procedimento desconstrutivo não elimina o pensamento hierárquico construído historicamente em relação ao gênero e à raça. Entretanto, busca inseri-los nas relações de poder existentes e analisá-los criticamente de forma a não serem reproduzidas posturas que legitimam as desigualdades de qualquer ordem entre os indivíduos.

As identidades são construídas em múltiplas instituições que produzem e reproduzem diferenças. Entre essas instituições, destacam-se a escola, a família e a mídia que, apesar dos movimentos sociais e individuais de resistência, impõem modelos de conduta de acordo com as práticas sociais dominantes

voltados ao mercado consumidor e produtor. Por isso, Giroux (2003, p. 71) nos alerta:

Os educadores devem confrontar a marcha de poder empresarial, ressuscitando uma tradição nobre, desde os atos de Horace Mann, até aqueles de Martin Luther King Jr., nos quais a educação é afirmada como um projeto político que encoraja as pessoas a expandirem a amplitude de suas capacidades para afirmar a primazia do bem público sobre os interesses empresariais e para recuperar a democracia como algo mais do que um espetáculo da cultura do mercado.

Nesse sentido e com base na bibliografia consultada, supomos que resulta como necessária à escola a tarefa de problematizar a “fabricação” das subjetividades, dos sentimentos, dos anseios e dos conflitos decorrentes das diferenças de gênero, raça, etnia e de classe. A instituição escolar não apenas “fabrica” os indivíduos que a frequentam como é também produzida por eles e pelas representações e sentidos que nela circulam. Aos professores e às professoras, cabe (re)pensar o conceito em outras perspectivas para favorecer aos seus alunos e às suas alunas a oportunidade de compartilhar desse movimento.

Desenvolvimento das pesquisas

Para responder à problematização do presente artigo, selecionamos algumas das falas de diferentes encontros de discussão com os/as docentes para evidenciar suas representações acerca do conteúdo abordado. Em pesquisas paralelas, convidamos professores/as da cidade de Maringá/PR e Sarandi/PR que atuavam na Educação Básica em 2008. Essas pesquisas foram replicadas em outras regiões nos anos seguintes (Campo Mourão e Boa Esperança, 2010-2013). Ao todo, conversamos com mais de duzentos sujeitos que atuam diretamente nas escolas e têm interesse em compreender mais sobre as temáticas gênero e raça.

Em uma tentativa de construir um quadro geral sobre as concepções dos professores e das professoras sobre gênero e raça na educação escolar, reunimos nesse texto as formações discursivas que mais se reverberaram no decorrer dos cursos. Problematizar as concepções de gênero e raça por docentes tornou-se um dos princípios norteadores de nossa pesquisa que se evidenciou na busca pela (des)instalação de certezas absolutizadas e cristalizadas dos/as docentes do significado desses conceitos.

Veiga Neto (1995), inspirado nos estudos foucaultianos, assinala que os discursos são definidos como produtos das relações de poder que produzem e consolidam a hegemonia cultural de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Assim, do ponto de vista científico, conhecer não significa descobrir algo que já existe, mas, sim, descrevê-lo, relatá-lo e nomeá-lo por meio de uma posição temporal e espacial sempre provisória.

Nos ancoramos em Marisa Vorraber Costa (2002), ao esboçar as características de uma pesquisa-ação participativa que tem como ponto de partida a pesquisa-ação – mais explorada na primeira metade do século XX, por considerar a convivência entre pesquisadores/as e pesquisados/as uma possibilidade nas investigações.

Para Costa (2002, p. 94), os movimentos sociais latino-americanos do período Pós-Segunda Guerra Mundial e os estudos de Paulo Freire, no Brasil, contribuíram para que a pesquisa-ação se tornasse uma estratégia política dos grupos sociais oprimidos para sua emancipação. Seria, portanto, um “processo investigativo que se moveria numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária”.

Com efeito, a autora considera que devemos considerar a riqueza dessa modalidade de pesquisa, sobretudo na educação. Todavia, é preciso entrarmos em um estado de alerta na relação pesquisador/a-pesquisado/a, pois “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. Sendo assim, a utilização da pesquisa-ação foi reorganizada ao considerar as relações de poder que circulam no grupo, nas vozes em destaque, como também pelos seus silenciamentos.

Por isso, consideramos que a proposta de pesquisa-ação participativa, apresentada por Costa (2002), dialoga com a vertente dos Estudos Culturais quando compreende as relações de poder existentes entre os sujeitos e que é preciso se atentar às vozes que são silenciadas.

[...] foram permitindo a identificação de atributos diferenciais que possibilitaram novas alianças e deram origem a novas identidades, afirmadas mediante relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas, e contam histórias de experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão (COSTA, 2002, p.104).

No intuito de contribuir com a formação de professores e de professoras com reflexões acerca de gênero e raça em sala de aula em suas dimensões de reconhecimento e valorização, organizamos cursos de extensão em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE). Em 2008, foram organizados dois cursos que ocorreram concomitantes. No primeiro curso, os dados foram coletados durante os meses de março a junho de 2008 em uma escola pública da cidade de Sarandi, por meio de um curso-convite e oito encontros coletivos aos sábados, das 8h às 12h, correspondentes às discussões de gênero e de diversidade na escola, totalizando 32 horas/aula.

O segundo curso foi estruturado em seis encontros na Universidade Estadual de Maringá, nos meses de abril e maio, às terças-feiras, das 8h às 12h, totalizando 30 horas/aula no decorrer do ano de 2008, destinado a docentes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual do Paraná. Dentre as atividades propostas, realizamos a análise de três filmes que abriram um espaço para pensar e repensar as relações étnico-raciais no Brasil, assim como formar docentes conscientes da necessidade de trabalhar as questões da negritude no espaço escolar.

Durante os encontros com os professores e as professoras, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: (1) questionário semiestruturado, com questões fechadas e abertas. Optamos por esse modelo de questionário porque permite aos sujeitos expressarem suas opiniões; e (2) As notas de campo que intitulamos de Diário de Bordo, para coletar informações que não apareciam nos questionários. Além disso, o Diário de Bordo possibilitou relatar as impressões dos pesquisadores diante de várias discussões feitas durante o curso.

As notas de campo, com base em Bogdan e Biklen (1994), referem-se às conversas obtidas entre os sujeitos, assim como o que os sujeitos disseram ao pesquisador em particular. Na elaboração deste artigo, priorizamos as narrativas dos docentes contidas no Diário de Bordo, já que, nessas narrativas, os sujeitos da pesquisa expressaram-se livremente, permitindo que seus discursos sobre o mundo, mesmo que de forma provisória, viessem à tona. Pérez (2003, p. 101) diz que “o ato de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da história que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades”.

Compreensão da construção de gênero e raça como um processo coletivo e individual: o “eu” e o “outro”

Atendendo ao referencial teórico da pesquisa, no transcorrer dos encontros, os diferentes conceitos de gênero e raça presente nos discursos dos/as docentes e fornecidos pela pesquisa foram submetidos a um processo de “problematização”, que significou interrogar-se sobre a condição histórica, social, cultural e de poder de sua formação pessoal e institucional. Para incitar as discussões do grupo, apresentamos situações-problema, por meio de filmes, músicas, imagens e ocorrências no espaço da escola que permitissem a exploração dos temas, e estimulamos a formulação de hipóteses, explicações, argumentações e contra-argumentações sobre as situações.

Foram levantados alguns padrões de feminilidades e masculinidades construídos pelas instâncias sociais, tais como: meninos são bagunceiros, gostam das aulas de Matemática e se dão melhor nos esportes; meninas são organizadas, destacam-se em Língua Portuguesa e Arte e têm mais disciplina. Quantas vezes você disse ou pensou uma dessas frases? Enfatizamos a fala do professor José.³

Eu penso que eu discordo em partes de algumas das afirmações, porque eu não gosto de esportes, nunca me dei bem em matemática, sempre passei ali em cima, meu quarto é organizado, sempre tive uma letra redondinha, muito bonita, e nem por isso eu tenho uma orientação sexual diferente.

A afirmação do professor José demonstra uma percepção das contradições presentes na sociedade, dos paradigmas sociais referentes ao gênero. Ao questionar os modelos de menina e de menino vinculados aos padrões criados por instituições sociais como a família e a escola, notamos um processo de desconstrução do que aparentemente é natural pelos discursos que circulam sobre as identidades de meninos e meninas (FRANÇA, 2009).

Seria interessante, contudo, que verbalizações como a de José fossem sempre problematizadas com base em concepções mais abertas, como os apontamentos de Louro (2007) de que sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Elas são produzidas, afetadas pelos efeitos do poder e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero e representa as atividades como masculinas e femininas de acordo com os interesses que circulam em determinado momento e que, ao mesmo tempo, é constituída pelas relações pessoais. O fato de alguém ser mais ou menos feminino e/ou masculino não está diretamente ligado ao seu sexo ou à sua orientação sexual.

Referente à fala de José, a professora Joana salientou: “olha aí professora, você tá fazendo o menino ficar em dúvida sobre sua sexualidade” (todos/as riram). Embora em tom de brincadeira, a fala de Joana evidencia uma resistência ao trabalhar os conceitos de gênero e sexualidade. Afinal, a brincadeira é produto de valores e hábitos de uma determinada sociedade e pode expor preconceito sexual, de gênero, dentre outros. A reação dos demais aponta também para uma dificuldade em trabalhar esses conceitos em sala de aula, porque, assim como as brincadeiras, o riso pode fomentar atitudes preconceituosas.

E como trabalhar com a diferença? A pergunta surgiu como consequência das discussões realizadas durante outros encontros do curso. A professora Maria⁴ responde:

Eles (se refere aos alunos/as) tratam essa diferença muito superficialmente, eles não demonstram a situação com sentimento, mas eles têm. Se você der oportunidade, se você lançar a questão: “por que você só conversa com o João e não conversa com o José?” Por que o Jessé é o isolado da sala? Por que ele é gordinho?

3 Todos os sujeitos da pesquisa são apresentados com nomes fictícios atendendo aos termos éticos.

4 Todos os sujeitos da pesquisa são apresentados com nomes fictícios atendendo aos termos éticos.

Seu comentário causou risos, porque sugeria discriminação e preconceito dentro do próprio grupo de docentes. Sua atitude trouxe para dentro do grupo uma situação que estava sendo discutida como algo referente aos outros, tanto como discriminados como discriminadores. Maria continuou:

O Jessé é gordinho porque ele quer? Então tem que colocar os problemas pra sala, para ele visualizar de maneira diferente. Uma situação que eu fiquei muito chocada foi com uma turma da tarde, uma menina obesa, disse que o maior trauma da vida dela, foi quando ela chegou na sala sentou, e todo mundo levantou, como se ela fosse inflável. Foi uma coisa que marcou muito a vida dela [...]. Então eu acho que cabe a nós em todas as situações colocar o por quê. Eu sou assim porque quero? Não! Cada um tem a sua natureza!

A verbalização trouxe ao grupo a possibilidade de exercitar o processo de alteridade e de reflexão sobre as contradições existentes entre sua fala e suas ações. Além disso, a professora Maria proporcionou ao grupo a percepção de que o preconceito social associa-se não apenas ao gênero e à orientação sexual, mas também ao corpo. Para a professora, a diferença vem sendo tratada superficialmente na escola e cabe aos professores/as – educadores/as – questionar o porquê dessa situação.

Suas colocações levaram o grupo a se perguntar sobre as possibilidades reais do indivíduo assumir identidades que são estigmatizadas socialmente, por não se enquadrar nos padrões hegemônicos. Indagamos sobre as possibilidades dos grupos sociais aceitarem esse sujeito com identidade diferente, incluindo a escola. Nesse sentido, os/as professores/as mencionaram a dificuldade de lidar com as condutas agressivas e retaliadoras dos/as alunos/as que se consideram “normais” sobre os que consideram “diferentes”.

Como enfatiza Louro (1997), essas tendências afirmam que os gêneros, em sua formação e sua aceitação ou não, são resultantes de processos culturais permeados por interesses sociais e relações de poder de ordem coletiva; contudo, não restrita a atitudes e opções individuais, embora essas últimas estejam sempre presentes.

O movimento individual de cada docente foi percebido pelo grupo em vários momentos. O professor José, por exemplo, manifestou o início desse percurso ao dividir com o grupo suas vivências. Revelou que, quando criança, não foi “aceito” por um grupo por ser negro:

Isso aconteceu comigo também, não era porque eu era gordo ou magro, porque eu sou negro. Quando eu era criança, eu lembro, eu era lá do Rio Grande, maioria era gaúcho [...] E aí nas festas juninas, na hora de fazer os pares, eu via que a professora ficava lá “Você faz par com ele”, “Não professora com o neguinho eu não vou não!”.

O professor salientou, ainda, que “demorou, mas eu passei a acreditar que eu sou negro, sou bonito”. Após sua fala, seus/suas colegas sentiram-se à vontade para comentar situações similares de preconceito e discriminação. Representações de negritude semelhantes a desse professor foram também mencionadas no segundo curso.

No decorrer do curso acerca de raça, os docentes e as docentes participantes também expressaram suas opiniões e percepções com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação brasileira. Os/as participantes perceberam os dilemas em relação às novas diretrizes voltadas para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Em diferentes momentos, esse público discursou suas concepções sobre a Lei 10.639/2003.⁵ Os dilemas acerca de sua formação profissional e as tensões teóricas em suas práticas de ensino diante de

5 A publicação da Lei 10.639 em janeiro de 2003 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação determinou a inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que reexamina o lugar da África na história da humanidade e as contribuições econômicas, sociais e culturais da população negra na formação social do Brasil.

possíveis conflitos étnico-raciais na escola e em específico na sala de aula foram evidenciados nas falas de professores e professoras.

Um desses dilemas manifesta-se na dificuldade dos docentes em pensar quem é negro e quem é branco, devido a miscigenação e as políticas de branqueamento existente no Brasil. Com base em pensadores como Gourbineu, Sylvio Romeiro e Nina Rodrigues, institui-se no Brasil a política de branqueamento que visava eliminar por meio das misturas genéticas as características africanas e indígenas da população brasileira, pois essa população, ao parecer mais com a população europeia, levaria o Brasil ao pretense progresso. Como afirma Bento (2003, p. 27) ao citar Sylvio Romeiro, um dos defensores das políticas de branqueamento no Brasil, “pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo”.

O ensino de história e a cultura afro-brasileira, ao se organizar como estratégia de resistência, é que implica em compreender como o discurso sobre miscigenação opera em nossa sociedade. E para isso, é necessário olhar para as relações sociais com os olhos do presente, questionando os discursos de integração nacional a partir da tutela de um grupo sobre outro, e desvelando os discursos de integração revestidos de ‘nós artificial, como é da mestiçagem no Brasil. É necessário refletir sobre o alerta que nos faz Apple (2001, p. 65): “A política do branqueamento tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizações que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero, mesmo contra seus interesses.”

A compreensão do porquê de o discurso da mestiçagem ser tão presente nas narrativas dos docentes e das docentes faz-se necessária para transpor diagnósticos passados sem as devidas mediações culturais, como esse que afirma que no “Brasil somos todos uma mistura e não dá para saber quem é quem”. Como afirma Foucault (2008) ao admitir que os discursos e as práticas pedagógicas hoje são construções históricas e discursivas calcadas na depreciação do povo negro e de suas culturas, faz-se necessário para analisarmos as marcas presentes na educação escolar. Ao pensarmos o negro e a negra na educação, não podemos relevar as características históricas que foram atribuídas a esses sujeitos.

Entretanto, visibilizar a miscigenação não ratifica as agressões e a desvalorização do ser e do agir do negro e da negra. O discurso de mestiçagem aponta para uma invisibilidade de uma análise social, cultural e política sobre a violência física, verbal e psicológica contra os negros e as negras em nosso país.

Dessa forma, é diferente do que sugerem os discursos da mestiçagem veiculados no curso: o cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica sobre a educação da e para a população negra; o reconhecimento de que a raça, como um conjunto de atitudes, valores, experiências vividas e identificações afetivas, tornou-se um aspecto definidor da vida brasileiro. Defendemos que é fundamental, para qualquer abordagem pedagógica que queira trabalhar a cultura negra não só como celebração da diferença, entender quais são os jogos de poder que envolveram a classificação dessa diferença como desigualdade. Entendemos, como alerta Giroux (1999), que o conceito de raça, assim como o de etnia, é arbitrário e mítico, perigoso e variável, mas as categorias raciais existem e moldam diferentemente as vidas das pessoas perante desigualdades de poder e riquezas.

É essa concepção que faz questionar os discursos como: “quem é negro no Brasil, somos todos uma mistura”; “não tenho alunos negros na minha sala, tenho moreninhos, então não preciso trabalhar com a Lei?”; “não existe raça professor, somos raça humana”; “todo mundo no Brasil tem sangue negro, branco e

índio”; “somos todos uma mistura não dá para definir quem e o que”, “negro sofre preconceito, mas todos nós sofremos, eu digo para os alunos é só não ligar para isso”. Isso porque, para evidenciar o discurso da mestiçagem, negam o discurso da raça e para isso só o utilizam em um viés biológico. Esse discurso não leva em consideração que a raça é um meio de conhecer e organizar o mundo social e que está sujeito, sim, à contestação e reinterpretação contínuas, porém é tão improvável que desapareça quanto quaisquer outras formas de desigualdade e diferenças humanas. Ignorar esse conceito não é uma forma de extinção do racismo, e, sim, da manutenção de suas bases e de suas formulações históricas.

Trabalhar relações sociais de gênero e raça é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar e das relações de poder. Tal perspectiva faz com que as práticas pedagógicas que considerem o conceito de raça e gênero em um sentido polissêmico forneçam condições aos estudantes para pensar como os sujeitos localizam-se socialmente e que, historicamente, a cor da pele e o gênero funcionam como marcador de privilégio no Brasil.

Considerações finais

Os discursos de gênero e raça, apresentados pelos sujeitos da pesquisa, estão ancorados em suas experiências e vivências de mundo. Eles evidenciaram que família, escola, religiões e mídias foram as instituições responsáveis por suas compreensões. Ao passo que apresentamos outros modos de perceber tais discursos, seja por meio de notícias de jornais, revistas ou mídias, identificamos que os/as docentes mostraram-se propensos a compreender os conceitos em outras perspectivas, como expressado pela fala, a seguir, de uma das participantes sobre o que considera ser gênero; “é todo aquele conhecimento que ele aprendeu no dia a dia, escola, família, igreja, toda a formação da identidade dele, de onde ele está presente”.

Ainda, durante os encontros, apresentaram suas incertezas e indagações de suas convicções oriundas das instituições sociais supramencionadas. Esses resultados levam-nos a entender que movimentos contínuos de discussões e diálogos podem, sim, contribuir para a formação docente no que tange repensar o espaço escolar em sua pluralidade social e cultural.

A escola pode favorecer a compreensão mais elaborada dos conflitos e tensões de gênero e de raça que perpassam as relações de poder da sociedade. Dessa perspectiva, mesmo com limitações, o ambiente escolar pode propiciar questionamentos sobre os conceitos considerados naturais que os indivíduos trazem de suas diferentes vivências e experiências.

Consideramos os encontros com os grupos de docentes como um recurso de aprendizagem capaz de favorecer a pluralidade de pontos de vistas sobre o conceito de gênero e raça por parte dos/as professores/as, sobretudo por meio de problematizações suscitadas em grupo.

Objetivamos fazer com que os sujeitos questionassem-se todo o tempo e sássem de cada encontro com mais dúvidas do que chegaram. Foi enfatizado que esse processo não serviria para a elaboração de uma receita e/ou respostas prontas sobre como trabalhar gênero e raça em sala de aula. Ao contrário, nas discussões em grupo, seriam levantadas possibilidades para que os/as docentes refletissem e permitissem a si e aos seus alunos e suas alunas fazerem o mesmo processo, repensarem suas atitudes e seus valores.

Embora propostas como essas, dentre outras, apresentem limitações, os comentários dos/as docentes apontaram à necessidade de levá-las ao contexto escolar: eventos, debates, projetos e estudos para

confrontar posturas preconceituosas, discriminatórias e machistas, que ferem a integridade de identidades que fogem ao padrão hegemônico. Essa forma de abordagem está longe de ser a única, tampouco a melhor, mas nos permite outros olhares à prática docente.

Referências

- APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 61-67, 2001.
- COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.
- GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 9, p. 49-63, 2014.
- FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2009.
- FOUCAULT, M. Truth and power. In: C. Gordon (Ed.). **Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977**. Nova York, Pantheon Books, 1980: 109-133.
- FOUCAULT, M. Structuralism and post-structuralism, entrevista com G. Raulet (trad. J. Harding). **Telos**, 55, p. 195-210, 1983a.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.
- PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.