

NOTAS PARA A UMA PEDAGOGIA DA INTERSECCIONALIDADE

NOTES FOR A PEDAGOGY OF INTERSECTIONALITY

Fernando Guimarães Oliveira da Silva¹

RESUMO

Este texto é oriundo de um projeto de pesquisa preocupado com a luta antirracista por uma educação sul-mato-grossense engajada e como prática de liberdade. Fundamento-me em perspectivas decoloniais, do pensamento interseccional feminista-negro e de concepções freireanas de educação para sugerir a interseccionalidade como ferramenta pedagógica de ensino e de aprendizagem na educação básica, tendo como pano de fundo norteador dos diálogos as minhas experiências vividas, escrevivências e embrutecimentos pedagógicas de minha caminhada em um (c)istema-mundo produtor de precariedade existencial. Como ato conclusivo, busquei atentar-me para o engajamento docente em temáticas que propõem repensar a narrativa histórica única. É um compromisso de diferentes áreas não necessariamente de humanas na educação básica: é possível articular assuntos das ciências exatas e biológicas a partir de temáticas do cotidiano racializado, misógino, produtor de desigualdades e precariedade da vida.

Palavras-chaves: Pedagogia engajada; interseccionalidade; decolonialidade.

191

ABSTRACT

This text comes from a research project concerned with the anti-racist struggle for an engaged education in Mato Grosso do Sul as a practice of freedom. It is based on decolonial perspectives, black-feminist intersectional thinking, and Freirean conceptions of education to suggest intersectionality as a pedagogical tool for teaching and learning in primary education. As a concluding act, I highlighted teachers' engagement in themes that propose rethinking the single historical narrative. It is a commitment from different areas, not necessarily humanities, in primary education: it is possible to articulate topics from the hard science and biology based on themes of racialized and misogynistic from daily life that produces inequalities and the precariousness of life.

Keywords: Engaged pedagogy; intersectionality; decoloniality.

¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorado em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (NEPEA da UEMS). E-mail: fernando.ufms@hotmail.com

PROVOCAR UM EFEITO DE ITINERÁRIO CIENTÍFICO NA INTRODUÇÃO

Ramón Grosfoguel (2012) diz que pensamos a partir do lugar que ocupamos. A partir desta afirmativa, uso as suas contribuições para introduzir este texto:

O assunto da geopolítica do conhecimento torna-se inescapável nestas discussões. Ninguém está pensando a partir de um espaço etéreo ou desde o olho de Deus. Todos pensamos a partir de um lugar especial e corporal particular nas relações de poder global no mundo. O “de que lugar” se está pensando vai condicionar as experiências que se visibilizam e as que se invisibilizam. Dito de outro modo, o visível e o invisível de uma teoria está fortemente condicionado pela geopolítica e corpo-política do conhecimento a partir do lugar de onde pensamos (GROSFOGUEL, 2012, p. 340).

Quem pretende me ler, vai observar lugares múltiplos que compuseram e me compõem, lugares invisíveis que aprendi recentemente a tocar sem tanta restrição. De onde vem a coragem? Da resistência em não aceitar políticas de mortes de pessoas diferentes quando se relacionam com o poder.

Muito puto com a política sutil de gerenciamento de corpos para uma vida indigna, resolvi usar a radicalidade do pensamento científico e, assim dialogar, com a normatividade cisheterocêntrica branca supostamente elitizada. Não é aquela radicalidade polida da ciência eurocêntrica que nos diz da necessidade de sermos assertivos para alcançar esse diálogo ou a famosa coalizão. Passivamente, tive que aguardar que esse preceito divino de respeito ao próximo como ele é baixasse nas pessoas falsas moralistas com as quais me relacionei em diferentes instituições; mas o silêncio tem limite quando se pretende conversar com o poder.

Me encorajo a enfrentar o poder com a mesma intimidação que ele tenta me amedrontar; uma forma de enfrentamento é articular a minha experiência vivida como sujeito-estudante da educação básica ao campo do dignamente existenciável. Decidi que quem é responsável por definir isso sou eu, e não os outros a que, até ontem, transferi tamanha responsabilidade. Este texto é oriundo de um arquivo que rememora o passado com as letras aprendidas no tempo presente para, com isso, evitar que as estratégias as quais me disciplinaram para o não existir livremente (apenas no armário) viessem a surtir efeito no que me tornei agora e sobretudo, no lugar ocupado por outras pessoas que passaram e pode passar pelo mesmo que eu.

Nasci no fim da transição da década de 1980 para 1990. A saudosa irmã-preta-cantora, Whitney Houston, não esteve presente – a sua música sim. A letra de 1977, *The greatest love of all* (tradução livre: O maior amor de todos), originalmente de autoria de George Benson, um guitarrista, foi uma das tantas músicas escutadas na infância durante as reuniões familiares.

[...]	[...]
<i>I decided long ago</i>	Eu decidi há muito tempo
<i>Never to walk in anyone's shadows</i>	Nunca andar na sombra de ninguém
<i>If I failed, if I succeed</i>	Se eu falhei, se eu fui bem-sucedida
<i>At least I lived as I believed</i>	Pelo menos, eu vivi como eu acreditei
<i>No matter what they take from me</i>	Não importa o que tirem de mim
<i>They can't take away my dignity</i>	Eles não podem tirar a minha dignidade
<i>Because the greatest love of all</i>	Porque o maior amor de todos
<i>Is happening to me</i>	Está acontecendo comigo
<i>I found the greatest love of all inside</i>	Eu encontrei o maior amor de todos
<i>of me</i>	dentro de mim
<i>The greatest love of all</i>	O maior amor de todos
<i>Is easy to achieve</i>	É fácil de alcançar
<i>Learning to love yourself</i>	Aprender a amar a si mesmo
<i>It is the greatest love of all</i>	É o maior amor de todos
[...]	[...]

(VAGALUME, 2022, s/p)

Sei muito bem que quem escuta dá o sentido de sua emoção; comigo não foi diferente. Por mais que a letra consubstancialmente expressa algo relacionado ao amor-próprio, possivelmente após ou durante desilusões amorosas, vou transpor o sentido da música para várias outras questões que podem atingir a coletividade. Há vários pontos que, hoje, me levam a entender o porquê desta música fazer muito sentido na constituição de um sujeito não branco-classe pobre-território precário-gay; são eles: 1) não andar na sombra de ninguém; 2) ser humano é falhar; 3) acreditar na vida; 4) dignidade; 5) encontros com o amor-próprio.

Esta letra vibrava emoções em mim que eu poderia chamar de indescritível àquela época, porque, criança e sem tanta experiência, não conseguia relacionar o sentido da letra com algum evento que eu vivia. Sentia a música vibrar em mim, mas nunca tive alguém na escola ou na família que me ensinasse a sentir politicamente as vibrações que eu tinha. Um exemplo: como a realidade vivida por mim àquela época me fazia sentir-se na sombra de alguém? Hoje,

tenho letras com as quais consigo dar nome aos diferentes assujeitamentos empregados para eu ser ou estar submetido a padrões ditos morais e eticamente impostos. Elas se chamam experiências de opressão, que sempre me faziam radicalmente pensar a dignidade como uma falácia para pessoas como eu.

As muitas experiências de tratamento hostilizado me levaram para muitas sombras, além de registrarem uma marca em mim: o peso de ser diferente. A todo o momento, nos lugares que arriscava frequentar, notava olhares atravessados pelo preconceito: um deles foi a da escola. Desde os quatro anos de idade, a mesma emoção com que ouvia as músicas da irmã Whitney, eu sentia quando me preparava para ir à escola. Lembro-me de cada momento que eu ampliava a rotina escolar para dentro de casa quando brincava de ser professor com os amigos, amigas, primos, primas e meus irmãos.

As diferenças se faziam presentes nos aspectos da classe, raça, gênero e sexualidades. Sombras de pessoas que se achavam de classe média, brancas, cisheteroterroristas² e falsas moralistas; fui obrigado a respeitá-las e abaixar a cabeça. Dada a minha condição de criança, não pude falar para elas o que pensava sobre enfrentar o desgraçado poder. Não tive alguém radicalmente resistente, como aprendi no letramento racial, que me apoiasse e me encorajasse a dizer a verdade ao poder: não concordo com essa merda desigual de vida que eu e minha família vive. De uma certeza, eu tenho. Todos os espaços educativos que experienciei pela educação básica não me ensinaram a olhar com criticidade para aspectos ligados às opressões. Como se fosse automatizado, aprendia da seguinte forma: 1) o olhar sempre foi o de que era preciso nos ajustarmos à nossa classe social: “pobre sempre será pobre”, “fodido/lascado”; 2) *gays* são moralmente sujos, pecadores, nojentos, anormais, aidéticos e, se quisesse gostar de homem, que fizesse isso às escondidas, porque é errado e eu não posso falar sobre isso para ninguém; 3) não existe racismo, todas as pessoas são iguais.

² Berenice Bento (2011, p. 552) caracteriza heteroterrorismo como: “As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica.7 Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada”. Acrescentei o prefixo *cis*, porque o gênero também está capturado pelo endereçamento normativo da formação dos corpos.

Duas experiências me atravessam significativamente, a primeira refere-se à questão de classe. Durante a educação básica (1995-2006), poucos foram os recursos financeiros a que a minha família tinha acesso. Como criança, notava olhares julgadores em razão do demarcador de classe que definia que eu estaria fadado a ser um criminoso. A situação começou a melhorar na transição do governo FHC para Lula (em 2002), principalmente para vendedores/as ambulantes, os camelôs, como era o caso de meu pai – a única renda dentro de casa. Negociava muita coisa com a esposa e filhos em decorrência disso. Outra questão que experimentei sobre relações de poder que o cisheteropatriarcado frágil ainda não tinha negociado muito bem no início deste século.

Mas antes de termos acesso à renda básica para sobreviver, sempre fomos usuários e beneficiários assíduos de redes de assistência social, filantropias e assistencialismos. A solidariedade auxiliava muito a gente com a alimentação, vestuário e calçados. Não tenho vergonha de dizer isso; quem tem que ter vergonha é o Estado, que seletivamente conduzia as oportunidades. Porém, a situação melhorou para vendedores ambulantes e financeiramente começamos a comer, beber e nos vestir dentro dos limites do básico.

A segunda experiência concentra-se no aspecto do gênero e da sexualidade. A escola foi um espaço de muitas dificuldades para ter garantida a permanência: piadas e violências homofóbicas vindas de diferentes sujeitos-alunos-professores/as. A primeira vez, fui apontado como um “viadinho”, porque não tinha voz máscula, não gostava de futebol, não estava no meio da “molecada” e outros atributos da cismasculinidade como princípio de ordem. Lembro-me como se fosse agora: comecei a perder o encanto em ir à escola. Sem poder contar isso ao meu pai ou à minha mãe ou algum familiar, comecei a criar estratégias de assujeitamento para resistir e continuar o itinerário formativo, me fazendo questionar silenciosamente as tantas experiências desagradáveis relacionadas às diferenças. Dentre tais estratégias: 1) evitava falar, interagir e brincar para não ter a sexualidade capturada e ser alvo de piadinhas homofóbicas; 2) não ir ao banheiro com medo de ser atacado ou assediado; 3) tirar notas boas, ler e fazer tudo o que pediam sem criticar ou contrapor para evitar problemas.

Não sabia denominar tais acontecimentos de homofobia, não tinha conhecimento destes termos. Vivia como uma criança e um adolescente vítima de homofobia, mas não havia sido

letrado nos estudos LGBTQIA+ para circunscrever a violência sofrida. Isso é fator significativo para entender a experiência de violência e se ver acidentado numa avenida identitária por conta de sua diferença. De todas essas experiências, algo eu sei: a escola era o lugar que mais gostava de estar, mas o lugar que menos me acolheu.

Para alguns, falar de si na escrita acadêmica pode ser uma afronta ao pensamento científico tradicional erigido sob as bases eurocêntricas; para mim, é um exercício político de (re)existência, de não subordinação, de conversar com o poder e dizer a ele que hoje, depois de longuíssimos, trinta anos, reconduzi a minha experiência ao campo científico e vou poder contribuir para reformular a experiências dos meus e minhas irmãs/irmãos, alunos/as, filhos/as e outras pessoas com as discussões que pretendo propor neste estudo.

Estar presente em escrita científica só me foi possível em razão das leituras de tantas irmãs pretas-pesquisadoras-escritoras: bell hooks, Megg de Oliveira e os saudosos irmãos: Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Em razão dos aprofundamentos que os projetos de pesquisa nos proporcionam dentro das quebradas das universidades onde estabelecemos redes de afeto e de pesquisa, consegui aprofundar-me na intenção de entender os aspectos das opressões direcionadas a certos grupos que se acidentam nas vias de opressão e não contam com apoio nenhum para a transposição de seus sofrimentos. Como diz Judith Butler (2015), não é uma vida reconhecida, por causa disso, não tem o porquê de ser preservada, responsabilizada e protegida.

Farei uma narrativa abaixo sobre que forma tais pesquisadoras e pesquisadores conseguiram me afetar.

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (hooks, 2019, p. 83).

Tal como hooks (2019), cheguei à universidade, em 2008, totalmente acidentado, respondia a todos os estímulos dados pelas estratégias de controle que foram milimetricamente realizadas sobre o meu corpo. Medo, estranheza, preconceito, moralismos... tudo isso me constituía doentamente. No entanto, algumas discussões começaram a ser colocadas durante

as leituras dos textos científicos e, aos poucos, fui me curando. Não era fácil estar num curso de formação de professores e professoras de crianças de até 11 anos de idade, sendo o único homem de uma turma de 12 alunas.

Contudo, de tantas experiências na seara do gênero que vivenciei no curso de Pedagogia, defino que o mestrado foi o que conseguiu me curar definitivamente em relação a todos os moralismos que contaminava e me impedia de me enxergar um corpo *gay* diferente. Consegui olhar para a minha diferença como algo positivo e não ruim, como aprendia a ver. Essa sensação de alívio foi tão boa que parecia que eu havia nascido novamente, mas em um mundo com algumas coisas mais visíveis. Despregamento é a palavra adequada, porque me liberei de uma ancora cisheteroterrorista invisível.

Cada um/uma de nós temos os nossos diabos, tais como Megg de Oliveira (2017) apresentou em prelúdio de sua tese de doutorado: a figura do diabo como imagem constante em seu processo de constituição enquanto pessoa travestipreta. Megg diz que:

As múltiplas maneiras de se apresentar fazem com que o Diabo circule com certa tranquilidade, ainda que esteja sob uma vigilância constante. Seus disfarces não representam um ajustamento, mas uma estratégia de existência em uma sociedade monocultural, do ponto de vista religioso e racial, modelada a partir de uma visão cristã europeia (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

197

Também vivenciei momentos em que a figura do diabo comparecia para evitar comportamentos e atitudes transgressoras das normas de gênero e de sexualidade referenciadas na cisheterossexualidade. Mas aprendi a denominar as práticas empregadas pelos que tinham medo do diabo que me fazem querer usar da radicalidade do diabo para enfrentá-los hoje e evitar que continuem usando tais sentidos para apagar pessoas.

Convém registrar que não deposito na escola a responsabilidade por lidar com as diferentes situações de opressão que afetam seus/suas alunos/alunas. Realizo incursões teórico-metodológicas que mobilizam as consciências de professores/professoras para criarem estratégias pedagógicas que auxiliem processos de ruptura com formas de precarização de pessoas diferentes dentro dos itinerários educacionais projetados por cada um/uma. Diferentemente de mim, muitos/muitas irmãos/irmãs não permaneceram nas escolas por acreditarem que este lugar não estava em condições para recebê-los/las. Elas/eles não estavam

errados/as, mas precisamos dialogar com o poder e enfrentá-lo como propõe Patrícia Collins (2017).

Entre 2016-2018, no doutorado, tive contato com as leituras sobre interseccionalidade como um recurso analítico de apreciação do cruzamento de diferentes demarcadores sociais para se abordar uma situação de precarização de vidas nas escolas. Fiquei maravilhado com a potência deste assunto para alunos/as e professores/as da educação básica. Muito diferente do que havia experienciado durante o meu trajeto por ela. Assim que concluí o doutorado, no mesmo ano comecei a atuar na universidade pública do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A unidade em que comecei atuar é de uma região transfronteiriça, a região da Serra Bodoquena (divisa com o Paraguai e a Bolívia) e de muitos povos indígenas. Um lugar que compartilha do cruzamento de múltiplos elementos das diferenças, diversidades e fronteiras. No entanto, os currículos de formação inicial de professores/as de línguas e de geografia, cursos da unidade, não tinham disciplinas que atuavam com as questões específicas das identidades sociais locais, regionais e de fronteira. Comecei a me envolver melhor com o assunto, ampliar as frentes de diálogo nas áreas de conhecimento científicos, educacionais e pedagógicos dos dois cursos, alguns aprofundamentos com orientandos/as por meio de projetos de iniciação científica, extensão, ensino e a criação de um Núcleo de Educação Antirracista.

Além de se completar com experiências particulares de um passado escolar de opressão, este texto é oriundo de uma pesquisa concluída: Contribuições da interseccionalidade para se problematizar o saber-fazer docente, desenvolvida sem financiamento entre os anos de 2019-2022 junto à Unidade da UEMS de Jardim/MS. O problema orientador desse projeto foi o seguinte: alguém que não enxerga um sistema de colonialidade do saber, expresso em opressão do ser diferente, consegue entender a importância disso para o/a seu/sua aluno/a? É preciso ocupar um lugar de fala no terreno das diferenças e ter sido acidentado nele para conseguir realizar um diálogo no interior da área de saber que leciona na educação básica?

A intenção foi a de compreender como a associação da variedade de elementos das diferenças contribuem para que futuros/as docentes de línguas e de geografia revisem as suas concepções no âmbito dos demarcadores sociais das diferenças. Os resultados apontaram para a relevância de se dar nomes aos assuntos ligados às variabilidades de opressões existentes para

que as pessoas aprendam a identificar que sofreram algum acidente numa avenida identitária. Primando por observar o tratamento deste assunto como um recurso pedagógico em diferentes áreas do saber, fiz um levantamento nas plataformas de dissertações e teses da CAPES e do IBICT para entender o uso da interseccionalidade no âmbito das práticas de ensino e de aprendizagem na educação básica.

No entanto, não quero me ater a dados quantitativos, quero apresentar uma proposta de tratamento decolonial à pedagogia para que professores/as apresentem a perspectiva da interseccionalidade aos/as seus/suas alunos/as e discutam com eles/elas sobre as letras das opressões. Isso faz parte de uma prática insubmissa e engajada na preocupação de como os/as alunos/as experimentarão as suas diferenças com mais empoderamento e encorajamento suficiente para dialogar e conversar radicalmente com o poder.

Neste material, pretendo apresentar a interseccionalidade como um artefato prático à pedagogia, partindo da experiência vivida e da pedagogia engajada de bell hooks (2013) como recursos para o ensino e a aprendizagem comprometidos com a produção do pertencimento escolar, gerando, com isso, permanência e conclusão do itinerário educacional. Mas não significa que me prestarei a fazer um roteiro-receita para o/a professor/a seguir; ao contrário, pretendo problematizar mais e mais para fazê-lo/la criativizar em seu trabalho em termos não capitalistas de produtividade e assertividade, mas de realizar por meio da prática educativa vínculos com a condição de vida de seus/suas alunos/as, sobretudo a posição que eles/elas encontram na relação com o poder.

1. CONTAGIAR NOTAS PARA A PEDAGOGIA DA INTERSECCIONALIDADE

Escrevivi este desenvolvimento textual, porque aprendi com a Conceição Evaristo (2016) que a minha experiência tem que ter valor para o campo da ciência. A explicação para isso pode ser que esteja no fato de que dou cientificidade a tudo que vivo, mesmo quando a situação demanda entender melhor as minhas atitudes. Há um tempo, ler sobre decolonialidade me envolve tanto que as leituras parecem poemas de tão lindas que são. Conhecer a relação que a experiência de muitas pessoas relegadas aos campos da invisibilidade, hoje divulgada com a

massificação das redes sociais, nos faz crer na necessidade de propagar mais informações sobre a opressão. Acessei, por exemplo, um vídeo de Marcia Kambeba (2014), onde ela recita um poema, Índio? Eu não sou!, para abordar a educação antirracista em curso de extensão concluído no ano de 2022. Me encantou com a dimensão do seu empoderamento:

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Ler sobre a decolonialidade me empodera para a escrita científica. Por enquanto, tal liberdade de vazão tem alcançado apenas os capítulos de livro, porque muitas revistas e periódicos científicos bem qualificados não concordam com a beleza da produção escrita em primeira pessoa ou com o uso de metodologias descolonizadas e não eurocentradas. Venho sentindo que os meus escritos-pesquisas-sentidos vêm se entrelaçando de uma forma que já tomou conta do meu ser e estar. Não consigo fazer pesquisa e construir um saber sem compartilhá-lo com os meus pares e me sentir envolvido pela sensação de que fez sentido falar daquilo. Aprendi isso com Fals Borda (2003, p. 9), que define o ser e estar sentipensante como *“aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”*.

Ler a interseccionalidade me causou um processo de desterritorialização científica, porque conheci a decolonialidade e consegui me lançar no texto científico, abandonando um pouco a ideia eurocentrada de ciência imparcial para conseguir alcançar uma rede maior de adeptos e adeptas aos meus estudos. Consegui isso com a leitura do prefácio da obra Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres, no qual Nelson Maldonado-Torres (2020) diz que é preciso pensar em didáticas e práticas de ensino que interrompam com o sistema modernidade/colonialidade. O uso de epistemologias outras para o ensino e a aprendizagem pode se apresentar como uma alternativa para professores/professoras.

A pedagogia de(s)colonial tem como desafio tanto a consideração séria de mitos e visões de mundo que afirmam o valor da vida humana em relação mútua como a interrupção do mito fundacional genocida da

Modernidade/colonialidade e a geração de novas formas de vida que afirma a vida humana em relação mútua (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 9).

É uma ruptura necessária, porque construímos nossas intervenções como professores/as baseando-nos em um modelo ideal de aluno/a completamente distante das condições reais que os constituem enquanto corpos brasileiros. Compartilhar com as minhas colegas-professoras sobre a busca que tenho feito por uma pedagogia decolonial e interseccional em terras sul-mato-grossenses faz sentido para mim. Fui aos estudos feministas e de gênero para compreender como as minhas irmãs-pesquisadoras têm produzido sobre isso para partir para uma proposta pedagógica. Observei que há inspirações teórico-metodológicas valiosas e diversificadas para entender o conceito, mas o mais importante é reconhecer que a interseccionalidade é perspectiva negra-feminista-afrocentrada. Reconhecido isso, partimos para o diálogo científico do conceito interseccional.

Nancy Naples (2009), em seu texto *Teaching intersectionality intersectionally*, ressalta que, em 1980, foi apresentada aos estudos sobre a interseccionalidade e vem observando crescente avanço no uso de abordagens diferentes no que se refere a métodos, epistemologias e conceituação. Segundo a autora, a multiplicidade de perspectivas explicativas do conceito de interseccionalidade colocam pesquisadores/as diante da reformulação de seus quadros conceituais que justificam o uso das relações e interconexões raça, gênero, classe, etnia e outros elementos das diferenças. Situação que ocorreu comigo quando observei que precisava olhar para as sujeitas e corpos (mulheres travestis-transsexuais-transgêneros) de minha pesquisa de doutorado a partir da forma como elas se acidentavam diante das vias de opressão. Não se tratava apenas de observar experiências de transfobias escolares de estudantes do leste sul-mato-grossense, havia outros recortes indispensáveis para dar conta de explicar o cruzamento de suas identidades sociais trans com outros demarcadores sociais.

As leituras caminharam para a denúncia de uma questão pouco debatida atualmente devido ao forte agenciamento do conceito de interseccionalidade no campo acadêmico: o surgimento da perspectiva interseccional no campo dos movimentos sociais. Gabriela Kyrillos (2020, p. 7) revelou que os estudos sobre a interseccionalidade em nosso país têm apagado as análises críticas dos antecedentes, da história e dos debates teóricos existentes antes de a

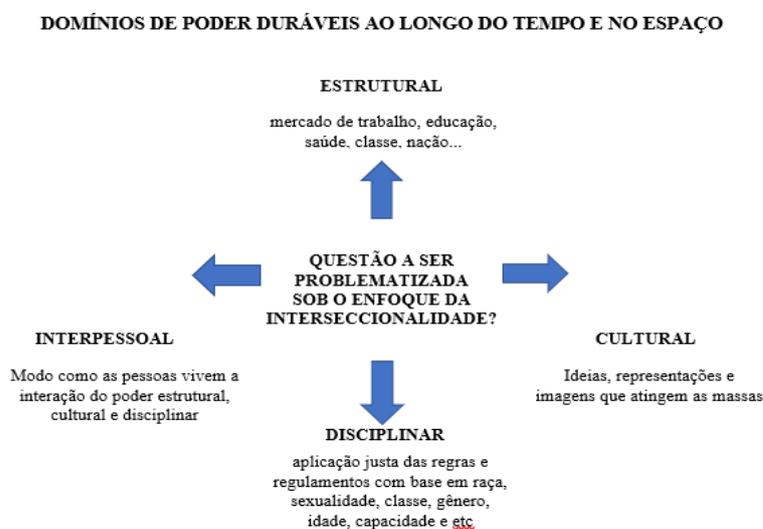
interseccionalidade ser amplamente difundida por Kimberlé Crenshaw, em 1989: “A autora tem diversas pesquisas nas quais é possível observar de que forma a interseccionalidade surge enquanto uma metáfora (1989), passa a ser entendida como uma categoria analítica (1991) e um conceito provisório (1997)”.

Kyrillos (2020) expressa que Crenshaw dispara o conceito de interseccionalidade e reconhece as contribuições no campo dos movimentos sociais e de pesquisa que a antecederam. É o que contribui pensar também as estudiosas Patricia Collins e Sirma Bilge (2020, p. 18) quando destacam que as ativistas negras estadunidenses nas décadas de 1960 e 1970: “[...] enfrentaram o quebra-cabeça que fazia as suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminino e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora”.

É relevante reconhecer que as contribuições para o campo da interseccionalidade não são de origens acadêmicas, mas pertencem ao campo dos movimentos, o que requer, como bem propõe a análise de Kyrillos (2020), evitar a inviabilidade dos antecedentes históricos do conceito. Até então, na concepção Collins e Bilge (2020), as lentes usadas para abordar as desigualdades sociais que afetavam pessoas negras eram monofocais especialmente ligadas às mulheres – ou a leitura vinculava-se ao gênero, mas o padrão utilizado para compreender a situação de mulheres negras era o mesmo que de mulheres brancas; quando se vinculava à questão da raça, os homens negros se sobressaíam.

Para ilustrar o uso da interseccionalidade no campo de análise das desigualdades sociais, Collins e Bilge (2020) exploram a Copa do Mundo de Futebol. Neste evento, as autoras encontram um farto terreno para explorar aspectos ligados às relações de poder, raça, classe, gênero, sexualidades, nação; elas propõem como tarefa da interseccionalidade a relevância de se demonstrar como essas categorias se interconectam com estruturas que determinam oportunidades diferentes para atletas com investimento do Norte Global e do Sul Global: “Diferenças de riqueza, origem nacional, raça, gênero e capacidade moldam padrões de oportunidades desvantagens no esporte” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 22). Segue exemplo abaixo:

Figura 1. Modelo de análise interseccional de Collins e Bilge (2020)



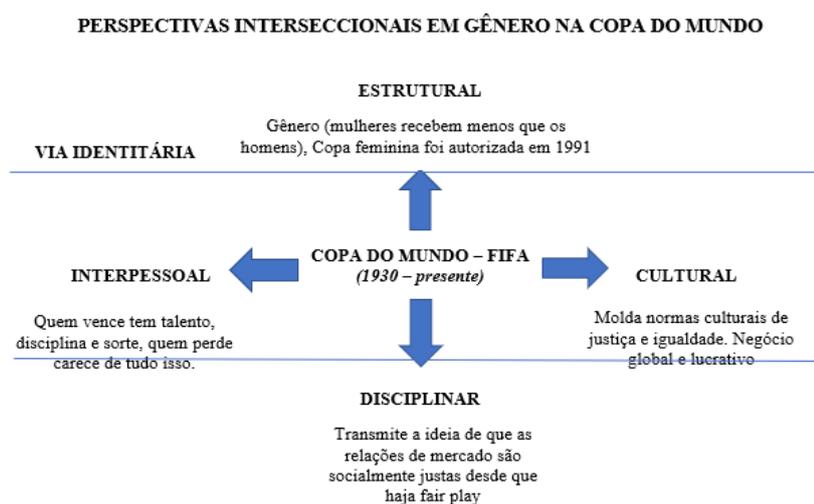
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Collins e Bilge (2020) propuseram, acima, o modelo de análise interseccional das relações de poder presentes na Copa do Mundo a partir da dependência de práticas organizacionais duráveis, sendo elas: estrutural; cultural; disciplinar e interpessoal. O exemplo da figura acima demonstra o uso da interseccionalidade como uma ferramenta analítica geralmente acionada como um recurso propício para se problematizar a interação de divisões sociais resultantes de relações de poder em um determinado contexto societário. Tomando como exemplo a inclusão conjugada com a justiça como política interna de produção da equidade nas universidades públicas, Collins e Bilge (2020, p. 18) destacam que o conceito pode auxiliar pesquisadores/as-ativistas na interpretação do quadro de: “divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior”.

As autoras apontam questões interessantes por meio de comparações sobre como acessar um direito mediante a ampliação de ações de equidade. Ocupar um espaço por intermédio de políticas de equidade não é a mesma coisa que ser aceito, como veremos no quadro abaixo: “A intersecção entre identidade e experiências é reflexo dos jogos de poder que acontecem nos domínios estruturais, culturais, disciplinares e interpessoais do poder, identidades que

transparecem tanto nas interações sociais cotidianas como na imagem pública” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 33).

Figura 2. Exemplo de análise interseccional em Collins e Bilge



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Na obra de Collins e Bilge (2020), é possível se atentar para dinâmica interativa dos domínios estruturais, culturais, interpessoais e disciplinares em torno de assuntos que demarcam a desigualdade global vivida pelo mundo. No caso do desdobramento da desigualdade social que atinge os países em escala global, as autoras apontam que a aplicação do recurso interseccional não trata mulheres, crianças, pessoas trans, grupos indígenas da mesma forma. Ao contrário:

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece a estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto da cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outras se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (COLLINS; BILGE, 2020, p. 35).

O tema da desigualdade econômica global não é um assunto apenas de classe, mas precisa ser visto sob as lentes dos aspectos ligados ao gênero, à raça, à etnia, sexualidade, idade e outras questões das diferenças. Para as autoras, tais aspectos das diferenças se relacionam de maneira complexa, interligada e emaranhada para produzir a desigualdade econômica. Collins e Bilge (2020, p. 35) exemplificam tal afirmativa a partir da leitura sobre a riqueza: “No entanto, a diferença de riqueza é não apenas racializada, mas também, e simultaneamente, de gênero”. Para obter dados reais e fiéis à problemática interposta, as autoras destacam que um olhar interseccional sobre a disparidade de riqueza das famílias e não dos indivíduos propõe evidenciar dados referentes às diferenças raciais e a situação de família chefiadas por mulheres solteiras de outros agrupamentos raciais.

Em diferentes áreas dos saberes na educação básica, o/a docente pode articular os eixos temáticos curriculares com questões específicas de nosso tempo, auxiliando os/as alunos/as a interpretar as posições das pessoas e de seus grupos sociais na relação com o poder de definir corpos e corpos que serão reconhecidos e não reconhecidos, corpos e corpos preservados e não preservados etc. Isso demanda criar uma lente analítica sobre o eixo curricular proposto e entender como tais grupos são afetados, acidentados e desqualificados do bem viver, promovendo, assim, a necessidade das políticas de reparação, inclusão e produção de equidades.

No campo do direito, Kimberlé Crenshaw (2002) realizou contribuições teóricas que indicou um modelo provisório para identificar as variedades de formas de assujeitamento, subordinação e discriminação direcionadas às mulheres negras. A autora caracteriza esse protocolo como provisório e pode auxiliar na interpretação dos casos em que diferentes marcadores sociais das diferenças interagem. O objetivo do protocolo é fazer com que as diferentes instituições sociais criem intervenções mais efetivas nas causas e consequências dessas interações.

Crenshaw (2002) afirma que a não-discriminação racial e a não-discriminação de gênero foram temáticas tratadas sem tanta atenção para entender a interação desses conceitos. Em 10 anos de fervorosos debates em torno dessas temáticas, durante a década de 1980, a autora pontua duas maneiras fundamentais para entender a dinâmica da nova etapa que recepcionou os conceitos mobilizadas na interação dos marcadores sociais de raça e de gênero: o primeiro

momento refere-se à mobilização das nações e órgãos não governamentais para as conferências mundiais contra o racismo, tendo como referência a criação de protocolos que tratam das dimensões de gênero do racismo.

No segundo momento, a lógica da incorporação da perspectiva de gênero é uma forma de focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão, considerando para tal: as diferenças de mulheridades; as diferenças entre homens e mulheres; o tratamento simultâneo de várias diferenças que caracterizam os problemas e as dificuldades de diferentes grupos de mulheres; a sujeição por conta de outros fatores como classe, casta, etnia, religião, orientação sexual, nacionalidade, vulnerabilidade... (CRENSHAW, 2002).

Desse modo, a análise interseccional combate visões distorcidas da realidade de discriminação vividas pelas mulheres negras em decorrência da subordinação que vivem em processos de diferenciação que culturalmente insistem em moldar, controlar e apagar a multiplicidade expressa pela condição feminina.

Para conceituar a interseccionalidade, Crenshaw (2002) faz um uso metafórico para evitar a contraprodução teórica e epistemológica que sempre tratou as discriminações vividas por mulheres de forma fragmentada sob os termos de: discriminação composta, cargas múltiplas, dupla ou tripla discriminação. Como metáfora, o conceito de interseccionalidade pode ser considerado a partir da analogia com uma avenida.

Figura 3. Modelo provisório de análise interseccional de Crenshaw (2002)



Fonte: Crenshaw (2002).

Para Crenshaw (2002), o modelo foi considerado provisório para entender um processo movimentado por mulheres negras, no qual elas apresentaram que vivenciaram o racismo por não serem contratadas pela Empresa General Motors. Era uma situação comum no ramo, porque havia emprego para pessoas negras, mas não para mulheres negras. A questão racial e de gênero era visível, posto que homens negros trabalhavam na linha de produção e mulheres brancas em cargos administrativos. Diante disso, Crenshaw (2002, p. 10) destacou: “O tribunal insistiu para que as mulheres provassem, primeiramente, que estavam sofrendo discriminação racial e, depois, que estavam sofrendo discriminação de gênero. Isso gerou um problema óbvio”. Isso levou o tribunal a negar a viabilidade da questão processual movimentado por mulheres negras, evitando a combinação processual de gênero e de raça, porque isso poderia lhes atribuir certos privilégios.

De posse desse acontecimento, Crenshaw (2002, p. 11) pensa, “[...] portanto, identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas. Por essas razões, quando falo sobre interseccionalidade, inicialmente me concentro na noção dos eixos ou das ruas”. Nelas, há o tráfego de vários marcadores sociais das diferenças que, por vezes, se sobrepõem e se entrecruzam, criando interações complexas entre um ou mais eixos:

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 (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Mesmo que os estudos interseccionais adquiriram visibilidade com a contribuição metafórica de Crenshaw (2002), há que se ressaltar, conforme pontua Carlos Henning (2015), que outras vozes de mulheres negras, durante os eventos considerados dos feminismos de primeira onda, evidenciaram questões de raça e gênero em períodos escravagistas ou não da história dos Estados Unidos, como bem foi apontado por Collins e Bilge (2020). Segundo o

modelo proposto por Crenshaw (2002, p. 185-188), as recomendações para se abordar uma análise interseccional da realidade social em contextos que se acredita não racializados e antifeministas são:

1. Promover melhorias na coleta de dados e nas estratégias de desagregação;
2. Entender a responsabilidade dos órgãos de revisão de tratados na solicitação de uma análise interseccional;
3. Revisar os mecanismos nacionais para determinar a possibilidade de as mulheres;
4. Dar um apoio à incorporação da perspectiva de raça semelhante ao dispensado à incorporação do gênero;
5. Capacitar as mulheres marginalizadas para participar mais diretamente dos discursos de direitos humanos, através do aumento de financiamentos e treinamentos;
6. Indicar um/a Relator/a Especial para promover maior conscientização sobre as condições das mulheres de grupos étnicos e raciais discriminados de todo o mundo;
7. Realizar uma reunião conjunta dos Comitês da CERD e da CEDAW e
8. Criar uma linguagem para o esboço do documento da Conferência Mundial contra o Racismo chamando atenção para a discriminação interseccional.

Trouxe a enumeração dos oito itens presentes no modelo proposto por Crenshaw (2002) para chamar a atenção de professores/as para o tratamento de aspectos interseccionais que envolvam questões sociais que atingem mulheres negras oprimidas pela conexão de diferentes elementos da discriminação. Além disso, Crenshaw (2002, p. 176) faz uma síntese das abordagens que orientem o tratamento interseccional, relatando que: “[...] nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível”.

Henning (2015) faz menção aos estudos de Avtar Brah e Ann Phoenix para trazer a história de Sojourner Truth, mulher negra afro-americana que fez um discurso, em 1851, em Akron, durante a Convenção dos direitos das mulheres. Segundo Henning (2015), Truth questionava sua condição feminina a partir do demarcador racial, levando o autor afirmar que os estudos sobre a interseccionalidade não carregava o termo, mas os acontecimentos faziam referência à urgência de se problematizar a interação de vários marcadores sociais da diferença. Na intenção de ilustrar as contribuições do discurso de Truth, *E não sou uma mulher?*, para

pensar a interseccionalidade, a página do Geledés³ publicou as contribuições dessa ativista-abolicionista-negra-estadunidense:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam (PINHO, 2014, s.p.).

Rememorei acima o discurso de Truth para qualificar a afirmativa de que os estudos da interseccionalidade precedem autorias recentes do eficientismo, produtivismo e brilhantismo acadêmico. É o que ponderam Collins e Bilge (2020, p. 124) sobre a importância da busca por um nome que reconheça a eclosão dos estudos da interseccionalidade no seio da prática social cotidiana. Segundo elas, até então, a interseccionalidade aparentemente não existia nesse meio:

³ A página tem a seguinte descrição: “GELEDÉS Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como: a lesbofobia, a homofobia, os preconceitos regionais, de credo, opinião e de classe social”.

“Por meio da amnésia institucional que reescreve a história, categorias inteiras de pessoas que foram essenciais para o início da interseccionalidade foram apagadas do cânone interseccional” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 124).

Até aqui, tentei comunicar o conceito de interseccionalidade, os modelos de análise propostos e a relevância dessa metodologia para o ensino e aprendizagem de eixos temáticos dos conteúdos escolares na educação básica. A intenção disso não foi a de dizer que esta é a melhor metodologia ou de elevá-la a *status* de melhor que outras formas de trabalho pedagógico, mas a ideia é de mobilizar a visão de professores/as sobre as potencialidades que o uso dessa estratégia traz para um trabalho pedagógico engajado no pertencimento e na valorização das diferenças dos/das nossos/as alunos/as.

2. SENTIPENSAR ANÁLISES E CONCLUSÕES PEDAGÓGICOS-LIBERTÁRIAS

No capítulo **A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo**, em sua obra, **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**, bell hooks (2019) propõe uma pedagogia engajada. Neste formato de prática educativa, o/a professor/a opta por engajar o seu trabalho na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade. Práticas que não deveriam ser esquecidas quando o assunto envolve conjugar educação-sujeitos-diferenças. A exemplo disso, temos a impossibilidade de alguns sujeitos-pesquisadores/as de aceitarem alterações na linguagem normativa para escrever algumas palavras no gênero feminino: corpos, sujeitas, uso do hífen.

Daqui para a frente, dou início às considerações finais com a contribuição de hooks (2019). É muito relevante para o projeto educativo vislumbrado em minhas pesquisas, sobretudo pela coragem de se arriscar escrever em primeira pessoa, tornando-se parcial na adoção de uma postura teórico-metodológica em pesquisa que não me esconda mais. Falo sobre esconder, porque foi assim que os processos educativos de minha trajetória educacional me fizeram pensar sobre mim – o não engajamento. Tive um percurso formativo pela educação básica que idolatrava uma figura de existência branca-cisheterocêntrica-classe-média completamente distante das sensações que tinha enquanto uma pessoa não branca,

homossexual, de classe e territorialidade pobre três-lagoense do leste de Mato Grosso do Sul. Aprendi que as minhas diferenças não tinham valor para me definir enquanto corpo-sujeito-diferente e me sentir representado por essas identidades sociais.

Contudo, posso dizer que houve êxito do processo educativo em me fazer odiar pessoas negras, homossexuais e indígenas de forma tão bem empregada que não podia nem sequer pensar em possibilidades de me ver de outra forma que não uma pessoa heterossexual, branca e de classe média, mas tendo que buscar sofrivelmente estar próximo deste padrão. Todo o processo educativo pode ser direcionado para uma finalidade, o de reproduzir tudo isso ou de contribuir para revisar tais estatutos de verdade e reprodução social por meio de rupturas que radicalizam. Foi o que aconteceu durante a pós-graduação. Mesmo que a docência na educação básica historicamente se construiu como uma profissão precarizada e desvalorizada financeiramente, ainda assim quis me tornar professor. Durante o processo de formação universitária, tive acesso a outras explicações sobre assuntos da identidade social que era positiva para eu ser e estar; isso me possibilitou me reconhecer diferente e me engajar em luta para a conquista de processos formativos menos manipuladores e mais abertos à liberdade de viver as diferenças.

O uso da interseccionalidade tem essa preocupação, a de transformar os espaços educativos mais próximos do lugar vivido pelo/a aluno/a no contexto das relações sociais de poder. Frente a isso, não dá para consentir com um processo educativo nos termos do que denunciou Paulo Freire (1967) na educação bancária. É preciso entender o/a aluno/a como produtor/a de identidade social e protagonista de sua atividade social. Quando um/a aluno/a vai para o ambiente escolar, ele/ela não deixa as suas diferenças físicas, culturais, sociais, econômicas etc. Elas acompanham o seu itinerário educacional e, em muitos casos, tornam-se visíveis nos processos de escolarização, sendo que a instituição e o/a professor/a podem ou não contribuir para tais diferenças fazerem parte do processo educativo, de modo a produzir autorreconhecimento e o poder de representação que alguns grupos sociais não têm. Seria possível evitar, com isso, o apagamento de demandas que algumas pessoas e seus grupos têm, mas são não exploradas em função da perspectiva de colocar a igualdade em primeiro lugar.

Para que esse processo educativo faça sentido, ele precisa ancorar-se em dimensões que conjugam existência, diferenças e processos educativos. Acionar a interseccionalidade demanda compreender possibilidades para se ensinar, sobretudo diante de um processo institucional societário que nos confirma dia a dia que a forma como propagamos a difusão de conhecimento não valoriza as diferenças e a diversidade, mas perpetua formas de preconceito. Nos termos de hooks (2019), ao reconhecer a dimensão das diferenças nos processos de escolarização estamos diante de uma educação verdadeiramente liberal, progressista e formadora de consciência.

Levar alguns questionamentos para a escola pública torna-se relevantes. Um deles refere-se aos materiais didáticos propostos para o trabalho pedagógico: qual conhecimento foi selecionado para o poder saber das crianças? O poder de saber e o poder de fazer ritualizou palavras, sentidos e práticas com o objetivo de dominar por meio da pedagogia a essencialização dos corpos para facilitar o adestramento, em termos foucaultianos, ou para engajar os saberes de acordo com as necessidades do público atendido?

Olhar para as teorias freireanas e de hooks (2019) me fez pensar em meu itinerário formativo pela educação básica. Não sabia como lidar com a minha diferença e com as minhas sensações, porque, em nenhum local, podia conversar sobre isso, ou entendia qualquer possibilidade de se expressar diferente: a homossexualidade. Entre o período que estudei nas escolas públicas sul-mato-grossense (entre os anos de 1995 e 2006), do pré ao 3º do ensino médio, não ouvi um debate sobre o assunto das sexualidades. Na realidade, não posso negar que tive acesso a discussões sobre sexualidade em duas situações: 1) aulas de ciências com o enfoque da reprodução e 2) aulas de ciências com o enfoque das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Além disso, à época se atribuía as antigas DSTs e a AIDS aos homossexuais e, durante as aulas consideradas de educação sexual, só se mostravam imagens de órgãos genitais com feridas para controlar os corpos e a vontade de saber sobre prazeres. O objetivo de tais ações era controlar os corpos e evitar as pulsões sexuais que eles poderiam apresentar distante da cisheteronormatividade.

A interseccionalidade, por exemplo, pode auxiliar que o sujeito da diferença – os/as nossos/as alunos/as – se vejam pertencentes a um grupo e discutam a partir dele para conseguir

entender como as políticas para o bem viver ou mau viver chegam até eles/elas. A proposta curricular de referência de diferentes níveis e modalidades de ensino possui relação com múltiplas diretrizes, como: educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero e sexualidades, culturas, etnias e outras questões que podem representar as temáticas que serão abordadas para ensinar um eixo curricular do conteúdo em diferentes áreas dos saberes distribuídos em linguagens matemáticas, tecnológicas, biológicas etc.

No meu processo formativo docente, observei uma preocupação da política educacional brasileira: reproduzir demandas de um projeto societário. Esse projeto, no caso, aliou, e pode ser que ainda alia, o desenvolvimento humano ao capital, nos tornando produtores/as de lucro para grandes empresas, sem o direito de desfrutar dos prazeres, do bem viver e de melhores condições de sobrevivência em relação ao que produzimos. Sempre me fez questionar sobre o porquê de uma escola pública não reproduzir as necessidades pertencentes ao sujeito que se pretende formar. Foi essa questão que me fez perguntar sobre as necessidades de processos formativos engajados com a identidade social das pessoas e de seus grupos, especialmente porque levei em consideração o meu itinerário formativo que serviu mais para fazer eu me sentir nojento que liberto e orgulhoso de ser diferente.

Ao mapear a relação entre a intersecção e a adoção de metodologias de intervenção pedagógica em diferentes áreas dos saberes na educação básica, não foi possível encontrar tais possibilidades em áreas consideradas centrais e, em muitos casos, mais relevantes que outras. Refiro-me às áreas de ciências exatas e biológicas, que têm sido cenário de fortes e grandes investimentos em razão de aspectos ligados ao crescimento econômico e desenvolvimento de um país. Especialmente num contexto social que, desde 2016, privilegiam-se os conhecimentos pertencentes a essas áreas, inclusive nas bases curriculares da educação básica, invisibilizando as artes, sociologia, filosofias, o que representa riscos para o primado da formação humana de futuros/as trabalhadores/as, como é o caso de estudantes do ensino médio.

É uma situação que merece ser tensionada nos espaços de pesquisas, porque a área de ciências humanas tem sido alvo de críticas e desqualificada como ciência. Inclusive as bases curriculares têm negligenciado o espaço das humanidades nos processos formativos pela educação básica como bem propõem pensar a escolha de itinerários formativos e de tornar

algumas disciplinas das áreas de humanas como optativas, como é o caso da Geografia, História, Artes, Sociologia e Filosofia. Como foi possível observar, os programas de pós-graduação que mais produzem sobre o uso da interseccionalidade como estratégias de ensino e aprendizagem são essas áreas, o comprometimento delas no processo formativo pode tornar as pessoas com problemas no senso estético, ético, socio-geográfico e histórico-situacional. Isso para indicar apenas algumas das questões que podem influenciar no processo formativo.

No que se refere às grandes áreas que atuam com a interseccionalidade, observei o seu maior uso nas áreas de ciências humanas, linguística, letras e artes: Educação (7 pesquisas); Letras (6 pesquisas); História (4 pesquisas); Dança (1 pesquisa); Sociologia (1 pesquisa); Ciências Sociais (1 pesquisa). A apresentação destes dados quantitativos nos oferecem uma visão geral dos diferentes usos da interseccionalidade no cenário das grandes áreas do conhecimento brasileiro (SILVA, 2022, p. 190).

Os saberes formativos propostos à formação humana integral, nos últimos anos, têm ficado em segundo plano, sendo que a sociedade capitalista tem invadido diferentes locais e solicitando maior atenção aos aspectos práticos da formação do/da trabalhador/a. A escola pública não ficou isenta de ser um espaço ocupado por grandes empresas, sendo cenário de discussão sobre o seu empresariamento para dar mais qualidade à oferta e à atenção. É um projeto que tem engodo em pautas de grandes grupos religiosos que esquematizam frentes de intervenção em locais de decisão da política educacional para minar a discussão de assuntos como gênero, sexualidades, raça, territorialidade, religiosidades outras etc. Assuntos que, diante do avanço dos ativismos sociais nessas áreas, têm questionado radicalmente os padrões de igualdade criados para definirem melhores condições de vida para as populações afetadas pela precariedade social. Leva-nos a questionar se é considerado os aspectos ligados às diferenças.

Promover a adoção de estratégias de ensino diversificadas para interagir trabalho pedagógico com os lugares sociais ocupados pelos/as estudantes da educação básica visa a propor alternativas ao trabalho docente comprometido com uma educação para a liberdade (FREIRE, 1967) e uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013). Ao propor alternativas nesse sentido, acredito que falamos mais de possibilidades que de encontrar o uso da interseccionalidade como salvadora de uma formação desalinhada ao cisheteropatriarcado,

capitalismo e racismo estrutural. Além de não ser a estratégia perfeita para desconstruir preconceitos, violências e fobias instituídas no cenário social brasileiro.

Marcia da Silva e Renata Pinheiro (2019, p. 56) realizaram análises sobre a representação na perspectiva da interseccionalidade com a raça e a classe social em alguns livros didáticos ligados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, entre 2014 e 2016) nas áreas de ciências, história, geografia, matemática e artes, onde observaram que:

Na intenção de identificar as representações de gênero, compreendendo-o na sua interseccionalidade com raça e classe social, em nossa investigação foi possível perceber que, mesmo com os avanços em legislações no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, ainda se mantêm abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais. As categorias classe social e raça são demasiadamente invisibilizadas nas abordagens e conteúdos trazidos pelos livros, embora saibamos que o currículo envolve escolhas, onde estão presentes relações de poder e visões de mundo específicas que incorporam determinados grupos e excluem outros.

Notou-se, segundo as autoras, que os livros didáticos tratam o assunto do gênero de forma genérica ou ligada a uma concepção universal de mulher, invisibilizando em algumas situações a necessidade de pluralizar o conceito de forma articulada com outros demarcadores sociais das diferenças. A interseccionalidade funciona como um recurso ao/a educador/a que vê que sua ação tem compromisso com a formação humana de seus/suas alunos/as, servindo assim como estratégias possíveis para eliminar preconceitos, violências e estratégias de opressão próprias do cisheteropatriarcado-capitalista-branco. No entanto, as possibilidades para se pensar em um projeto educacional e humano-formativo integral que vê na interseccionalidade possibilidades não é tarefa apenas da ação docente, mas de toda rede de apoio docente.

Como vimos nos quadros que expuseram os mapas conceituais, a interseccionalidade propõe as seguintes ações: articular, entrecruzar, interagir, somar, dialogar com as demandas oriundas do campo das diferenças presentes nas subjetividades e identidades sociais dos/das aluno/as com os conteúdos escolares a fim de formar humanamente crianças e adolescentes para entenderem processos criadores das relações de poder. Identificar, com isso, onde pesam

as ações de hierarquização das diferenças em práticas institucionais que atenuam ou acentuam os quadros de precarização das vidas. Essa tarefa ficou a cargo de ações de isoladas em disciplinas e áreas dos saberes consolidadas nas ciências humanas na educação básica, porém, na atualidade encontram-se enfraquecidas decorrente da redução dessas áreas nos processos formativos da educação básica.

A sugestão é a de realizar uma disrupção decolonial a fim de levar para o centro das discussões demandas de pessoas que foram movidas para se localizarem às margens por muito tempo. É possível se tal disrupção se radicalizar no desmantelamento das hierarquias epistêmicas tão bem analisadas por Ramon Grosfoguel (2012, p. 121-122), que caracteriza um sistema mundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal: “Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o locus da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia?”.

Para a pedagogia da interseccionalidade, cabe a possibilidade de operar na desestabilização de “[...] uma hierarquia pedagógica global, na qual as pedagogias ocidentais se privilegiam como superiores às não ocidentais” (GROSFOGUEL, 2012, p. 342). Incluir temáticas que propõem repensar a narrativa histórica única é um compromisso de diferentes áreas não necessariamente de humanas na educação básica: é possível articular assuntos das ciências exatas e biológicas a partir de temáticas do cotidiano racializado, misógino, produtor de desigualdades e precariedade da vida. O processo histórico e cultural aprendido de que pessoas negras e indígenas consentiram com a dominação vivida em prol do desenvolvimento trazido pelo capital é uma falácia, a todo momento se produzia resistência. Enquanto professores/as de escolas públicas, precisamos refletir sobre os processos de dominação instituídos pela colonialidade do poder-saber para criar estratégias pedagógicas de combate ao racismo epistêmico.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago. 2011. p. 549-559. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 22 ago 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jul. 2017. p. 7-17. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>>. Acesso em: 17 out. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 10, v. 1, Jan. 2002. p. 177-188. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em:

12 Jul 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: Áncora Editores, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntrica rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, 2012. p. 337 – 362. Disponível em:

<<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86/51>>. Acesso em:

12 ago. 2022.

HENNING, Carlos E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais das diferenças. **Mediações**, Londrina, v. 20, n., 2, jul./dez. 2015. p. 97-128. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900/pdf%27>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KAMBEBA, Márcia. **Índio eu não sou**. 2014. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-reflexao/4653545>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, jan. 2020. p. 1-12. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Prefácio. In: CARVALHO, Elson S. S.; *et al.* 2^a ed. **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiania: Econuvens, 2020. p. 7-12.

NAPLES, Nancy. Teaching interseccionalidade intersectionally. **International Feminist Journal of Politics**, New York, v. 11, n. 4, dez. 2009. p. 566– 577.

OLIVEIRA, Megg R. G. de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PINHO, Osmundo. E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. **Geledés**, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Fernando G. O. da. Ô bicha! É sobre desobedecer ao (c)istema: em busca de saberes-fazeres desobedientes e interseccionais na educação básica. In: POLIZEL, A. L.; REZZADORI, C. B. D. B; CASTRO, B. J. de. **Educações-ciências-sexualidades: narrativas do (in)sensível, curricularidades e (bio)grafias**. Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 179-198.

SILVA, Marcia A.; PINHEIRO, Renata K. A interseccionalidade de raça, gênero e classe em livros didáticos da EJA. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/6180/3939>>. Acesso em: 24 ago 2022.

VAGALUME. **Greatest love of all** – Whitney Houston. 1985. Disponível em:
<<<https://www.vagalume.com.br/whitney-houston/greatest-love-of-all-traducao.html>>>.
Acesso em: 12 mai 2022.

Submetido: 18/01/2023
Aprovado: 19/04/2023