UMA PROPOSTA DE INTERSECCIONALIDADE ENTRE GÊNERO E RAÇA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A PROPOSAL FOR INTERSECTIONALITY BETWEEN GENDER AND RACE IN BASIC EDUCATION

Mariana Alves de Sousa[1]
Lidia Maria Vianna Possas[2]

RESUMO: O presente estudo se refere a necessidade de provocar uma reflexão crítica sobre a importância de o ensino abordar a interseccionalidade em suas práticas para democratizar e descolonizar a construção do conhecimento no âmbito escolar. A forma com que os conteúdos escolares têm versado sobre o debate histórico e social das desigualdades raciais e de gênero produz um distanciamento da realidade social. Em se tratando de identidades de distintos marcadores sociais da diferença como raça e gênero, a interseccionalidade relacionada ao ensino das disciplinas de História e Sociologia pode se transformar em elemento potencializador da ressignificação do lugar social de minorias comumente marginalizadas no contexto social e na produção do conhecimento.
PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade. Gênero. Raça. Ensino de História. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT: The present study refers to the need to provoke a critical reflection on the importance of teaching to address intersectionality in its practices in order to democratize and decolonize the construction of knowledge in the school environment. The way in which school content has dealt with the historical and social debate on racial and gender inequalities produces a departure from social reality. In the case of identities of different social markers of difference such as race and gender, the intersectionality related to the teaching of the disciplines of History and Sociology can become a potentializing element in the redefinition of the social place of minorities commonly marginalized in the social context and in the production of knowledge.
KEYWORDS: Intersectionality. Gender. Race. History teaching. Sociology teaching.

---

[1] Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Uberlândia (2017), pautando discussões teóricas acerca do feminismo negro interseccional e relações étnico-raciais. Mestra em Sociologia em Rede Nacional pelo Profsocio, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Marília, tendo desenvolvido estudos sobre interseccionalidade, identidade étnico-racial e o Ensino de Sociologia na linha de pesquisa "Juventude e questões contemporâneas". Atualmente é professora de Sociologia pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

[2] Livre Docente em História, Relações de Gênero e Feminismos na América Latina (2015), realizando Pós doutorado junto ao Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas e o do Instituto de Estudos de Gênero/UFSC e Archivo Provincial de la Memoria em Córdoba/Argentina. Fez o Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo /USP(1999) e Mestrado em História (UNESP/Assis) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Possui Graduação em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF (1968). Professora Doutora Colaboradora no Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais da FFC /Marília.

Ampliando o debate de gênero e raça no ambiente escolar

O ambiente escolar é um espaço diverso em se tratando da multiplicidade de sujeitos que o compõem e são marcados por diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, dentre outras. Conforme estabelecido por lei[3], o ensino deve ser pautado em uma série de princípios, incluindo a liberdade de discutir a diversidade cultural, a democratização do ensino público e de qualidade e reconhecimento da experiência extraescolar e da diversidade étnico-racial[4]. (BRASIL, 1996)

A escola representa um espaço fundamental no processo formativo dos sujeitos, tendo em vista que não produz e reproduz apenas saberes escolares, mas também socioculturais. Estudiosos(as) desta temática têm evidenciado a existência de uma cultura escolar que influencia o processo de construção identitária e de humanização. (ARROYO, 2000; BRUNNER, 2001, *apud* GOMES, 2002, p. 40)

Embora a democratização do ensino pautada na valorização identitária dos indivíduos seja versada constitucionalmente, é perceptível que o ambiente escolar ainda é um espaço onde as desigualdades de gênero e étnico-raciais reincidem, explícita e implicitamente. Com base em estudos de campo[5]

[3] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação no Brasil de acordo com a Constituição. O projeto sobre a lei foi encaminhado pela primeira vez, do Poder Executivo ao Legislativo em 1948, tendo tramitado entre debates até 1961, quando resultou em sua versão final no governo de João Goulart, dando origem a outra versão em 1971. Sua promulgação mais recente é a de 1996. Disponível em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-.%201961&catid=1035:1961. Acesso em: 28 mai. 2020.

[4] Conforme estabelecido no Art. 3º da LDB 9.394/1996, o ensino deve ser baseado nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias [sic] e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

[5] Estas observações também integraram parte da dissertação de mestrado da autora orientanda, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), Unesp – Marília. Neste estudo, foram realizadas pesquisas etnográficas em uma instituição

realizadas durante a prática docente, foi possível observar a naturalização dos papéis de gênero, tanto na concepção de alunos(as), quanto na dos(as) docentes, além de noções estereotipadas e pejorativas em relação ao aspecto étnico-racial.

De acordo com Adilson Moreira (2019), o racismo encoberto de humor expressa uma faceta do discurso de ódio que sustenta uma política cultural a qual hostiliza minorias sociais de maneira "recreativa", porém igualmente depreciativa se comparada a outras formas de discriminação racial. Comentários pejorativos em relação ao fenótipo negro se naturalizam no espaço escolar sob a forma de racismo recreativo, produzindo consequências à construção identitária dos indivíduos.

A observação do campo evidenciou a incidência de comentários e relatos em que os(as) alunos(as) afirmaram que alguns professores(as) pouco debatem a temática racial em sala de aula, exceto na Semana da Consciência Negra[6]. Assim, fica implícito que a temática racial apenas é abordada no contexto escolar por se tratar de uma obrigatoriedade legal e ocorre, em geral, apenas no período destinado a ela.

Aos poucos o debate de gênero tem se feito mais presente em sala de aula e em produções acadêmicas. Ao passo que esses avanços ocorrem, também surgem entraves político-ideológicos que vêm inviabilizando práticas docentes relacionadas à construção de saberes emancipadores. A exemplo, a "falácia da ideologia de gênero"[7] que reverberou disputas ideológicas nos últimos

pública de Educação Básica, cujos dados expressaram a ausência da abordagem sobre a temática étnico-racial e de gênero no contexto escolar.

[6] Conforme estabelece a Lei 10.639/2003 em seu Art. 79-B, o calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Desse modo, algumas instituições públicas de Educação Básica destinam uma semana do mês de Novembro para executar atividades com a temática étnico-racial. Porém, diante do cenário social em que o racismo estrutural segue corroborando outras dimensões do racismo, o preconceito e a discriminação racial, limitar esse debate a apenas uma semana pode ser insuficiente. Em outras palavras, considera-se que as determinações da Lei 10.639/2003 devem estar presentes no contexto escolar cotidianamente.

[7] Em abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) divulgou em seu site que o Plenário declarou inconstitucional a Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama (GO) que proíbe a utilização de materiais didáticos que contenham "ideologia de gênero". Contudo, as intensões de ataques político às temáticas relativas à diversidade e desigualdade expressam projetos ideológicos e entraves à formação cidadã dos sujeitos. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331. Acesso em: 28 mai. 2020.

anos, evidenciou a necessidade de que os(as) profissionais da área do Ensino prezem constantemente por uma prática docente capaz de resistir ao pensamento hegemônico que interfere e "embaça" (AHMED, 2018, p.149) os debates no campo da diversidade, onde diferenças e desigualdades explodem diante do nosso olhar.

A ausência dos debates de gênero incentivada por decisões no âmbito dos estados e municípios contribui para que as desigualdades e as formas de discriminação permaneçam sendo reproduzidas. Dessa forma, o senso comum abstrai a categoria de gênero como uma categoria analítica, corroborando pensamentos negacionistas, que recusam a história e os fatos, afetando a construção do conhecimento crítico.

Relacionar as experiências sociais que se desdobram no ambiente escolar aos pressupostos metodológicos de disciplinas como História e Sociologia, pode possibilitar que os processos de ensino-aprendizagem promovam a desconstrução de discriminações calcadas em estereótipos de raça e gênero. Para tanto, é necessário reconhecer as consequências da irregularidade dessas temáticas em sala de aula, uma vez que ela produz apagamentos tanto das formas de discriminações que se reproduzem no espaço escolar e na sociedade, quanto das abordagens teórico-metodológicas que podem viabilizar uma educação emancipadora à diversidade de indivíduos que constituem o referido espaço.

> Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2002, p. 238)

A partir da denominada *Sociologia das ausências*, Boaventura de Sousa Santos (2002) nos permite perceber que, aquilo que não é evidenciado no debate é, na verdade, ocultado e descreditado a favor de narrativas e teorias

hegemônicas e universalizantes[8]. Essas ausências forçam à homogeneização das especificidades dos indivíduos em função da invizibilização de narrativas que os representam em sua diversidade, estabelecendo padrões dominantes que incidem no campo da construção de conhecimentos. A *Sociologia das ausências* tem como objetivo promover investigações para "demonstrar que o que não é existe é, na verdade, ativamente produzido como tal" (SOUSA, 2002).

O historiador Carlo Ginzburg (2002) apresenta a semelhança entre a retórica de Aristóteles e a historiografia, considerando que ambas agem como instrumentos para "convencer" as pessoas em relação a determinados fatos; "seu fim é a eficácia, não a verdade" (GINZBURG, 2002, p. 48).

> [...] de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica contrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere e textos historiográficos e textos de ficção são autoreferenciais tendo em vista que são unidos por uma dimensão retórica. (GINZBURG, 2002, p. 48)

Em outra perspectiva, o autor propõe que a retórica seja baseada na prova e não na realidade falseada em função do convencimento. Assim, sugere que entre os discursos ausentes também há algo "abrigado entre as suas dobras" (GINZBURG, 2002, p. 42 *apud* GONÇALVES, 2004, p. 224). Logo, embora alguns discursos e fatos pareçam ocultos, na realidade, estão sob relações sociais de poder capazes de induzir ao apagamento de determinados fenômenos sociais e históricos, a fim de distanciar os indivíduos da consciência sobre a realidade social.

A eficácia de manter ausentes as discussões sobre desigualdades étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar, gera o convencimento de que tais fatos não se expressam na realidade atual ou são irrelevantes, produzindo a conformidade dos indivíduos diante situações de discriminação. Estas se estendem para outras instituições sociais e se fortalecem estruturalmente, mantendo a hierarquização de determinados grupos sobre outros. Portanto, se ainda há ausências de debates acerca das questões de gênero e raça no

[8] Perspectiva que tende a admitir as culturas e as epistemologias ocidentais como um padrão universal em relação aos elementos que constituem a diversidade dos sujeitos (como gênero e raça).

ambiente escolar, é necessário “transformar as ausências em presenças” (SOUSA, 2002) por meio da ampliação das discussões sobre os temas.

Nesse sentido, faz-se oportuno ponderar as contribuições de Walter Benjamin (1994) sobre o ofício do “narrador”, que é inerente ao Ensino de História. Metaforicamente, o autor enfatizava a necessidade de “escovar a História a contrapelo”. Em outras palavras, Benjamin (1994) considerava que por baixo dos “fios” da História, alguns fatos eram encobertos.

Na leitura de Michel Löwy (2011), para a história da cultura, tal processo produz a perspectiva de que ao longo das disputas político-econômicas e socioculturais, os grupos desprivilegiados foram derrotados por “nomes heroicos”. Essa visão tende a ocultar partes importantes para compreender os processos históricos de exploração, como a história dos grupos supostamente vencidos.

> [...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197, 198)

Benjamin (1994) nos permite pensar que a construção do conhecimento era mais potente pelas vias da oralidade e pelas trocas de experiências entre os sujeitos. No tempo presente, o potencial da oralidade tem sido desvalorizado em função do acesso rápido às tecnologias de informações, comprometendo a formação uma visão crítica e emancipadora perante a construção histórica e social do contexto que estamos inseridos(as). A presença de pessoas que “narravam” os fatos a partir das experiências vividas no cotidiano nos permitia conhecer os processos históricos de forma mais múltipla devido as interpretações em relação aos acontecimentos, enriquecendo-os pelas subjetividades e emoções.

Essa estratégia de tornar determinados discursos ausentes torna-se ainda mais evidente quando observamos as proposições de Sara Ahmed (2018). A autora nos permite perceber que a consciência feminista pode ser emancipadora, pois é uma forma de reabilitar o passado. Quando temos o contato com estudos que categorizam as opressões que vivenciamos, podemos compreender que as circunstâncias que aparentemente são de ordem pessoal

ou subjetiva, são decorrentes de uma estrutura social calcada em desigualdades. Diante disso, os ataques políticos-ideológicos sobre as temáticas de diversidade de gênero e sexualidade se tornam inteligíveis, pois são conhecimentos que possibilitam aos sujeitos entender as especificidades existentes e os potencializa a ressignificar suas existências e reconfigurar seus lugares sociais.

> E às vezes pode ser tentador pensar: tudo seria menos difícil se você pudesse deixar de perceber o sexismo e o racismo. Seria mais simples filtrar o que você percebe. Pessoalmente, não acho que esta seja uma opção fácil. E não acho que seja sempre uma opção disponível. Porque depois de deixar o mundo entrar, para filtrar o que você percebe, seria necessário renunciar o sujeito que você já é. (AHMED, 2018, p. 54, tradução nossa)[9]

A questão de gênero não é um assunto recente. Integra o campo dos direitos humanos e da educação com respaldo legal. O Estatuto da Juventude[10] determina que os(as) jovens pratiquem e desfrutem do respeito mútuo em relação às suas identidades, inclusive no que diz respeito ao gênero. Além disso, o documento estabelece que temáticas raciais, de deficiência, orientação sexual, gênero e formas de violência contra a mulher sejam abordadas em cursos de formação de profissionais da educação, saúde, segurança pública e demais operadores do direito (BRASIL, 2013 *apud* REIS; EGGERT, 2017, p. 12). O incentivo à emancipação e autonomia dos(as) jovens, respeito à identidade individual e coletiva da juventude e promoção da vida segura, baseada na solidariedade e na não discriminação também integram a lei.

Assim, evidencia-se como o debate de gênero é indispensável à formação cidadã dos sujeitos. Ademais, torna-se possível inferir que estabelecer discussões sobre gênero em sala de aula também contribui para substanciar

[9] *"Y a veces puede ser tentador pensar: todo sería menos difícil si pudiera dejar de percibir el sexismo e el racismo. Sería más sencillo filtrar lo que percibes. Personalmente, no creo que esta sea una opción fácil. Y no creo que siempre sea una opción disponible: porque, una vez has dejado entrar el mundo, para filtrar lo que percibes sería necessario renunciar al sujeito que ya eres"* (AHMED, 2018, p. 54)

[10] O Estatuto da Juventude foi aprovado em 2013 pela Lei nº 12.852/2013 que determina que os direitos dos(as) jovens devem ser garantidos e promovidos pelo Estado. Mais especificamente em sua Seção IV, o Estatuto versa sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade, evidenciando que discriminações como étnico-raciais e de gênero ferem esses direitos.

ações devolutivas das instituições de ensino à comunidade, uma vez que o contato com essa temática pode viabilizar a desconstrução de um senso comum calcado na reprodução das opressões e hierarquias de gênero, que reproduzem formas de violência na sociedade, como a violência doméstica contra mulheres.

> Segundo o Mapa da Violência 2015, entre 1980 e 2013 foram assassinadas no país 106.093 mulheres. Desde 2008, mais de 4 mil mulheres são assassinadas por ano no Brasil, com tendência crescente (WAISELFISZ, 2015 *apud* REIS; EGGERT, 2017, p. 14).
>
> Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, observa-se um aumento de 6,4%. (CERQUEIRA, D. *et al.*, 2018, p. 44)

Conforme analisado por Jackeline Romio (2013) em seus estudos para o IBGE sobre as condições de vida das mulheres negras no Brasil, estas são as maiores vítimas de violência doméstica. Para estabelecer o debate de gênero de forma contemplativa, é fundamental levar em consideração outros marcadores sociais que se sobrepõem nas vivências de mulheres negras, como a raça.

Há estudos que explicam a violência de gênero e racial e se fazem presente no currículo das disciplinas como História e Sociologia, como sendo originário do processo de colonização a partir do século XVI e das heranças do patriarcado e seus reflexos que ainda incidem na sociedade. As discussões de gênero e raça na Educação Básica[11] são fundamentais para elucidar que a violência que permeia as relações na sociedade do ponto de vista social e histórico sejam estranhadas e desnaturalizadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[12] estabelecem os conteúdos de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Dentre estes, o Ensino de História pode gerar importantes contribuições para as novas gerações, ao reestabelecer a relação presente e passado, que interfere

[11] De acordo com a LDB 9.394/96, a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

[12] Elaborados pelo Governo Federal, os PCNs são documentos que compõem a grade curricular de cada disciplina da Educação Básica. Os PCNs de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio são compostos por conteúdos voltados ao Ensino de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. De acordo com o documento, essas disciplinas são fundamentais à formação básica do cidadão, tanto no que se refere aos principais conceitos e métodos com que se desenvolvem, quanto no que se refere às situações concretas do cotidiano social.

no processo de esquecimento ao preservar que há sempre uma historicidade e que os acontecimentos do presente possuem íntima relação com o passado. Nesse sentido, a disciplina propõe como primordial o trabalho da memória e se aproxima do Ensino de Sociologia, pois são duas disciplinas que identificam as discriminações de forma interdisciplinar.

> Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da "amnésia social" que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os 27 nos "lugares de memória" construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e relembrado e o que deve ser silenciado e "esquecido". (BRASIL, 2000)

Conforme apresentam as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) de Ciências Humanas e Tecnologias, a disciplina de Sociologia viabiliza o estranhamento e a desnaturalização do senso comum e dos fenômenos sociais. O estranhamento consiste em evidenciar que os costumes corriqueiros da vida social, normalizados e sem necessidade de explicação aparente, podem ser compreendidos cientificamente por meio da Sociologia. Assim, aqueles costumes que reproduzem desigualdades e discriminações étnico-raciais e de gênero podem ser desnaturalizados por uma perspectiva crítica e científica.

Ainda de acordo com as OCNs, a LDB apresenta uma série de marcos importantes para a construção da Educação Básica no Brasil e, dentre eles, está a importância da interdisciplinaridade como ferramenta de integração e articulação dos conhecimentos de forma permanente. Nesse sentido, a proposta de interdisciplinaridade entre as disciplinas de História e Sociologia na Educação Básica vislumbra a ampliação do conhecimento das temáticas étnico-raciais e de gênero em suas intersecções, baseada no princípio pedagógico das OCNs. Neste, a interdisciplinaridade é compreendida como a prática docente a fim de construir junto aos(às) estudantes, visões críticas que possibilitem a percepção dos conhecimentos específicos em suas realidades, buscando estabelecer a relação entre ensino e pesquisa de diferentes formas.

> Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão–aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente. (BRASIL, 2006, p. 68)

A "dimensão temporal, inscrita na memória constrói a identidade coletiva, individual na dinâmica dos processos sociais". (BRASIL, 2000). Portanto, minimizar as falas e não incluir debates acerca das questões étnico-raciais e de gênero vai contra as proposições dos PCNs para o conteúdo de História, pois consiste na privação do direito à memória, que integra a cidadania cultural.

Seguindo essa perspectiva, o exercício de imaginação sociológica proposto por C. Wright Mills (1975) nos leva a refletir teórica e criticamente sobre as possibilidades de como o ensino de Sociologia, também nos fornece as condições para rever estereótipos e apresentar um conteúdo pertinente para a desnaturalização do senso comum que se baseia na discriminação racial e de gênero. Mills (1975) nos apresenta que diante das constantes mudanças sociais decorrentes das fases do desenvolvimento do sistema capitalista, a compreensão do processo histórico e social que repercute no cotidiano tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo um tratamento interdisciplinar.

No entanto, Mills (1975) também expressou que a realidade dos indivíduos e a história da sociedade não podem ser compreendidas sem que demos conta desse processos sociais dinâmicos. O apagamento de narrativas em consequência da eurocentrização dos saberes, produz um distanciamento entre os indivíduos e a consciência crítica que os possibilitaria interpretar a relação entre suas vidas e o desdobramento da história. Em função disso, não captam que tal relação é intrínseca a formação do ser social em transformação e ao "tipo de evolução histórica que podem participar". (MILLS, 1975, p. 10)

> A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos

> indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. (MILLS, 1975, p. 12)

Assim, a interdisciplinaridade entre o Ensino de História e Sociologia, com o objetivo de promover novos diálogos e a desnaturalização do senso comum, nos permite trabalhar e "desmontar" preconceitos travestidos de pensamentos construídos, além de potencializar a preservação da memória. Dessa maneira, as disciplinas se identificam com a metodologia da interdisciplinaridade que nos possibilita edificar, ampliar e tornar possível a inclusão de todos(as) para a construção de uma educação cidadã, baseada em saberes edificados para a emancipação.

A importância da interseccionalidade e (des)colonialidade dos saberes

O conceito de interseccionalidade é resultante dos esforços intelectuais e políticos das feministas negras norte-americanas que a partir dos anos 90 refizeram epistemologias a fim de evidenciar a problemática da universalização da categoria "mulher", que estava centrada no parâmetro da realidade de mulheres brancas, de classe média, fazendo com que as teorias feministas pouco adentrassem as pautas relativas as especificidades de mulheres não-brancas.

Adrana Piscitelli (2002) pontua e contextualiza a crítica à universalização da categoria mulher ao destacar que a ampliação das discussões em torno do conceito de gênero a partir dos anos 80 tem permitido "um novo olhar sobre a realidade". Para a autora, a ideia de mulher tem assumido um sentido oposto ao essencialismo, além de propor reflexões e debates sobre "fundacionalismo biológico" evidenciado na perspectiva de Linda Nicholson (2000).

Diferente do determinismo biológico que admite a relação entre os aspectos genéticos do indivíduo e os traços de sua personalidade, o fundacionalismo biológico considera que a coexistencia das caracterísiticas biológicas e de comportamento são "acidentais". Contudo, a "identidade sexual"

não está atrelada especificamente às características fisiológicas, mas o fundacionalismo ainda sugere que há alguns traços biológicos que se relacionam aos comportamentais e se manifestam em todas as culturas, diferenciando mulheres e homens.

> O fundacionalismo biológico é percebido como um verdadeiro obstáculo à compreensão de diferenças entre mulheres e, também, de diferenças em relação a quem pode ser considerado homem e mulher em contextos específicos. Nos termos de Nicholson, ao enfatizar a "identidade sexual", essa maneira de pensar na construção da diferença sexual permite o reconhecimento de diferenças entre mulheres. Mas, o faz de maneira limitada e problemática, conduzindo mais à coexistência entre diferenças do que a intersecção entre gênero, raça, classe, etc. (PISCITELLI, 2002, p. 20)

Se há uma complexidade para se distinguir as diferenças de gênero em função da incidência algumas perspectivas biologizantes sobre a categoria de gênero, essa complexidade também se manifesta diante do reconhecimento das especificidades entre mulheres. Assim, a interseccionalidade permite desvelar as "avenidas identitárias" (AKOTIRENE, 2019) que perpassam a vivência de diferentes mulheres, possibilitando vislumbrar as diferenças e garantindo representação epistemológica e política às mesmas.

Piscitelli (2002) aborda justamente a reformulação da categoria mulher para além das tendências de universalização que, conforme apresentou Nicholson (2000), refere-se a uma "categoria de mulher atenta à historicidade, não tem um sentido definido". Em outras palavras, esse sentido não se manifesta apenas pela demarcação da especificidade do gênero como marcador social da diferença, mas pela construção de diversas características que não podem ser pressupostas, mas são descobertas por meio da vivência. Portanto, "o sentido da re-criação da categoria mulher é, sobretudo, político". (PISCITELLI, 2002)

De acordo com os estudos de Dayane N. Conceição de Assis (2019) sobre "Interseccionalidades[13]", o conceito é proveniente dos esforços intelectuais e

[13] A obra é um componente curricular do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação na modalidade EaD da Universidade Federal da Bahia (UFBA/SEAD/UAB).

políticos de feministas negras, tendo sido inaugurado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw[14], a partir da publicação de seu artigo intitulado "Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas[15]" (1989). Posteriormente, o conceito foi retomado pela autora em seu artigo publicado em 1991, "Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra as mulheres de cor"[16], a fim de descrever a localização interseccional das mulheres negras em uma estrutura social atravessada por diferentes eixos de poder – como raça, classe, gênero, dentre outros.

Crenshaw (1991) sugeriu que a interseccionalidade fosse utilizada como uma metodologia para enfrentar as possíveis causas e efeitos da violência contra a mulher negra, como uma forma de identificar as várias maneiras pelas quais raça e gênero se integram para moldar as múltiplas dimensões das realidades sociais desse público.

> 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. 117 *apud* ASSIS, 2019, p. 20)

Conforme apresentou a intelectual negra Carla Akotirene (2018), para Crenshaw (2002), a interseccionalidade pode ser explicada por uma metáfora que estabelece que as diversas estruturas de poder – raça, gênero, classe,

[14] Kimberlé Crenshaw é professora de Direito na Universidade da Califórnia, Los Angeles, B.A. Universidade de Cornell, 1981; J.D. Escola de Direito de Harvard, 1984; L.L.M. Universidade de Wisconsin, 1985.

[15] *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.*

[16] *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Agains Women of Color.* Versão traduzida disponível no site Geledés – Instituto da Mulher Negra: https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/. Acesso em: 03 mar. 2020.

dentre outras – funcionam como “avenidas identitárias” situadas em terrenos sociais e políticos, nos quais as mulheres negras são possivelmente atingidas por todos os cruzamentos. (AKOTIRENE, 2019)

O objetivo de Crenshaw (2002) foi demonstrar que muitas das experiências que as mulheres negras enfrentavam não são classificadas apenas dentro das fronteiras tradicionais da raça ou discriminação de gênero, uma vez que a intersecção do racismo, do sexismo e de outros marcadores sociais da diferença afetam a vida de mulheres negras de forma tão complexa que não podem ser capturadas de forma satisfatória se as especificidades do contexto racial e de gênero forem analisadas separadamente.

> Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a coalisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro. (AKOTIRENE, 2019, p. 14)

A partir da perspectiva de Crenshaw, Akotirene (2019) considera que a interseccionalidade corresponde a uma “sensibilidade analítica” que vislumbra desconstruir a perspectiva universalizante da categoria “mulher” estabelecida pelo movimento feminista branco. Assim, as críticas do debate interseccional também se estendiam aos aspectos do sexismo por vezes presentes nos movimentos antirracistas, amplamente focado nas questões dos homens negros.

Michely Peres de Andrade (2018) evidenciou que no contexto brasileiro, a partir dos anos 80, Lélia González foi uma das intelectuais que assumiu o pioneirismo desse debate ao perceber a necessidade de denunciar a ausência de mulheres negras em espaços de deliberação políticas. Assim, Lélia evidenciou as dificuldades da inserção da temática racial no movimento feminista, bem como explicitou as mesmas dificuldades de inserção do debate antissexista nos movimentos antirracistas.

> No momento em que começamos a falar do racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não houve mais unanimidade. Nossa fala foi acusada de emocional por umas e

> até mesmo de revanchista por outras; todavia, as representantes de regiões mais pobres nos entenderam perfeitamente (eram mestiças em sua maioria). (GONZÁLEZ, 1982, p. 101 *apud* ANDRADE, 2018, p. 82)

A partir dessas proposições, ressalta-se a importância da interseccionalidade para estabelecer a representatividade das pautas políticas relativas às reivindicações de mulheres negras dentro do movimento feminista e dos movimentos antirracistas. Além disso, observa-se um exemplo prático sobre como as sobreposições dos eixos de poder contribuem para a marginalização das mulheres que possuem suas vivências atravessadas pelo que se denominou "avenidas identitárias" de raça e gênero. Nessa perspectiva, vislumbra-se demarcar a interseccionalidade pela sua "instrumentalidade teórico-metodológica" (AKOTIRENE, 2019) também no contexto da Educação Básica, apontando a construção de um conhecimento emancipador diante da diversidade dos sujeitos que o constituem. Minimizar essas reflexões (da interseccionalidade de gênero e raça) apenas ao contexto acadêmico restringe a sua força emancipatória.

Relacionando com as proposições de Nilma Lino Gomes (2017) à essa discussão, a autora menciona que o racismo, assim como as diversas formas de discriminação, operam na sociedade como elementos desumanizadores dos sujeitos, tanto dos agentes da opressão, quanto no caso das vítimas. Para a autora, o Movimento Negro[17] cumpre um propósito político e educador em relação à construção de conhecimentos transformadores, uma vez que a efetivação de suas pautas – como a execução da Lei nº 10.639/2003 –, pode contribuir para a potencialização de saberes emancipatórios. A produção desses saberes não se restringe apenas aos sujeitos negros, que ao contatarem conhecimentos afrocentrados ressignificam suas identidades étnico-raciais

[17] Os movimentos sociais afro-brasileiros articulam formas de resistência radicais desde o período colonial. Com ampla mobilização nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, esses movimentos trilharam novos caminhos a partir de meados dos anos 1910. Após a Constituição 1988 foram registrados avanços nas lutas institucionais dos movimentos afro-brasileiros contra o racismo e ampliação nas discussões das temáticas étnico-raciais. O Movimento Negro segue construindo coletivos antirracistas e desenvolvendo pautas que embasam políticas públicas em prol da conquista e exercício de direitos políticos, sociais e civis da população negra. Disponível em: Geledés – Instituto da Mulher Negra https://www.geledes.org.br/movimento-negro/. Acesso em: 31 mai. 2020.

positivamente, como provoca e emancipa àqueles, principalmente mais jovens, que, por meio do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tem condições desnaturalizar preconceitos e estereótipos sobre a população negra, reconhecendo seu protagonismo no processo da construção sociocultural do país.

Na prática, o Movimento Negro tem assumido uma função educadora e que ao lado do Movimento Feminista Negro, que trabalha com perspectivas interseccionais e descoloniais, amplia os horizontes de espera para uma educação inclusiva, ao articular e explanar a relação entre raça e gênero, que consistem em eixos de poder distintos, mas que podem operar simultaneamente.

Como pontuou Lélia González (1988), o pensamento hegemônico que molda a formação cultural brasileira possui um caráter eurocêntrico e podemos acrescentar que também é androcêntrico. Para a autora, é fundamental estabelecer novas perspectiva para a formação histórico-cultural do Brasil. (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 145)

A fim de aprofundar a crítica à colonialidade dos saberes, recorre-se às explanações sobre o neocolonial, colonialidade e descolonialidade apresentadas por Bambirra, Nothaft e Lisboa (2019). As autoras apresentam que de acordo com Ella Shohat e Robert Stam (2006), o termo “pós-colonial” abrange produções literárias dos(as) autores(as) oriundos de sociedades atingidas pelo colonialismo de alguma forma, como Grã-Bretanha e Estados Unidos. Desse modo, Shohat e Stam (2006) percebem que a perspectiva pós-colonial atua como instrumento de mediação diante das narrativas sobre a situação do europeu como colono e o termo induz ao apagamento das relações de poder entre colonizado e colonizador.

> Ao apagar as relações de poder entre colonizado/colonizador, no contexto acadêmico pós-estruturalista, o termo pós-colonial se torna um instrumento pouco efetivo para a crítica da distribuição desigual de poder e recursos no mundo. Além disso, o termo em questão apresenta uma espacialidade dúbia e apaga as cronologias vastamente diversas dos processos de independência na América, Ásia e África. Como “pós” significa “depois”, o termo implica que o colonialismo acabou e inibe reflexões acerca do neocolonialismo. (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 147)

Assim, Shohat e Stam (2006) afirmam que a noção sobre o neocolonialismo permite perceber que as estruturas hegemônicas não se desfazem nos processos de independência e podem reproduzir o colonialismo de outras formas no contexto de dominação contemporânea. (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019).

As autoras explicam que o conceito de neocolonialismo apresentado por Shohat e Stam (2006) se relaciona com a perspectiva de Aníbal Quijano (2002) acerca da colonialidade do poder e, para o autor, o poder se baseia na correlação entre dominação, exploração e conflito, podendo alcançar todas as áreas da existência social e dentre elas, a construção dos saberes.

Bambirra, Nothaft e Lisboa (2019) mencionam a visão de Walsh (2009) que admite que a colonialidade atinge os saberes como um dos aspectos da vida social, na medida em que reafirma o eurocentrismo como o única forma de conhecimento, produzindo o apagamento de outras epistemologias não brancas e europeias. Assim, a colonialidade também incide nos estudos sobre as relações de gênero – e, portanto, estudos feministas –, pois há uma hegemonia de teorias euro-americanas que se ainda se mantém sobre os conhecimentos acadêmicos.

Considerando que os(as) profissionais da Educação Básica como sociólogos(as) e historiadores(as) passaram por um processo formativo acadêmico no qual tiveram contato com essas teorias, é possível identificar uma tendência de que essa perspectiva eurocêntrica seja reproduzida em suas práticas de ensino, refletindo na formação dos(as) estudantes assim como pode ter refletido em algum momento no processo de formação dos(as) professores(as).

> O eurocentrismo tem relação direta com a colonialidade do poder, pois se torna a forma hegemônica de manutenção de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (colonialidade do saber). (BAMBIRRA, NOTHAFT e LISBOA, 2019, p. 149)

Em vista disso, Quijano (2005) apresenta a diferença entre colonialismo e colonialidade: o primeiro, refere-se à dominação político-econômica de alguns

povos sobre outros e precede a colonialidade que, por sua vez, representa o processo de universalização e classificação dos povos mundialmente em torno da ideia de raça como instrumento de hierarquização. Do mesmo modo, descolonização e descolonial também apresentam suas distinções. Historicamente, a descolonização é o processo de ruptura do colonialismo, que envolveu lutas anticoloniais. Já a descolonialidade, conforme apresentou Luciana Ballestrin (2013), busca romper com a colonialidade que repercute na sociedade contemporânea como um "padrão mundial de poder" (BAMBIRRA, NOTHAFT, LISBOA, 2019, p. 150).

Com base nas distinções supracitadas, é possível inferir que a colonialidade representa um instrumento de poder que reproduz historicamente as heranças do colonialismo na sociedade contemporânea e reformula os instrumentos de dominação, enquanto a descolonialidade apresenta a potencialidade de produzir como um processo de desconstrução contra hegemônico da colonialidade dos saberes e da repercussão das teorias eurocêntricas.

Em vista disso, pauta-se a importância de ampliar as discussões que ocorrem nas disciplinas como História e Sociologia na Educação Básica para além das visões eurocêntricas sobre gênero e raça, a fim de verificar as possibilidades de construir novas narrativas de conhecimentos e apresentar teorias que possibilitem que os indivíduos desconstruam as visões neocoloniais que reincidem em suas realidades materiais e subjetivas.

De acordo com a leitura de Begoña Dorronsoro (2019) sobre a perspectiva de colonialidade de gênero de Maria Lugones (2008), o gênero e a raça são "ficções poderosas", pois ao serem apresentadas por algumas teorias como construções sociais que levam em conta apenas as experiências euro-americanas, assumem o poder de imposição colonial para a "submissão tanto dos homens quanto das mulheres de cor em todos os âmbitos da existência", por não admitirem as especificidades sobre como a raça e o gênero se constituem em diferentes contextos. (LUGONES, 2008, p. 77 *apud* DORRONSORO, 2019, p. 40)

> Um conceito fictício nascido da mesma colonialidade que outro conceito fictício de raça e com o mesmo objetivo de dobrar e separar a quem poderiam responder e enfrentar essas imposições e hierarquias. Esta despolitização leva a desmotivação de algo sumariamente útil para o colonialismo e o capitalismo[18]. (DORRONSORO, 2019, p. 40, tradução nossa)

Assim, a ausência do debate de gênero e raça em uma perspectiva interseccional na Educação Básica pode afetar tanto a construção da identidade dos estudantes do gênero masculino, quanto a de estudantes do gênero feminino brancas, negras ou pardas visto que, apresentar as teorias sobre raça e gênero de forma universalizante inviabiliza a emancipação dos saberes sobre as identidades em sua diversidade e reproduz as perspectivas de hierarquização de determinados grupos sociais sobre outros, que são atravessados por eixos de poder diferentes.

Considerando que a existência social é perpassada por diversas estruturas de desigualdade, que produzem violências objetivas e subjetivas, torna-se urgente que sejam pautados estudos e práticas para que essa forma de existência seja ressignificada positivamente. Admitir que as experiências extraescolares dos sujeitos marcadas por discriminações, também é um processo importante para descolonizar as práticas da existência social, na medida que permite a aproximação das vivências dos(as) estudantes(as) aos conteúdos abordados em sala de aula, como as temáticas étnico-raciais e de gênero.

Com uma metodologia adequada e consciente dos problemas e conflitos observados na sala de aula, pensamos ser possível desmantelar, gradualmente, a colonialidade do saber e do ser, que há muito estabeleceu modelos exclusivos dos conhecimento pautados nas referenciais eurocentradas. Ao desqualificar qualquer outra epistemologia por meio da inferioridade, a discriminação e desumanização, subsidia e mantém a ideia da invisibilização das minorias. (BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 148, 149).

[18] *Un concepto ficticio nacido de la misma colonialidad que el otro concepto ficticio de la raza y con el mismo objetivo de doblegar y separar a quienes podrían responder y enfrentarse a esas imposiciones y jerarquías. Dicha despolitización lleva a la desmovilización, algo sumamente útil para el colonialismo y el capitalismo.* (DORRONSORO, 2019, p. 40)

Relacionar a perspectiva descolonial e interseccional ao Ensino de História e Sociologia com certeza produzirá efeitos transformadores nas instituições de ensino e aos seus membros, uma vez que desconstruir noções colonizadas do conhecimento sobre as diferenças e desigualdades, como raça e gênero, contribui para emancipação e para uma proposta de educação humanizada.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa empírica realizado nos permitiu revelar indícios que se encontravam em todos os lugares na escola e muitos deles encobertos pelos hábitos cotidianos. Permear o observado com análises teóricas a respeito das relações de gênero e étnico-raciais ainda abordadas de maneira escassa no contexto da Educação Básica, produziu a crítica necessária dos materiais didáticos existentes. Consequentemente, foi possível mostrar a reprodução de atitudes discriminatórias e preconceituosas nesses marcadores sociais que se reverberam e se naturalizam no ambiente escolar, comprometendo o processo de formação cidadã dos estudantes.

Compreende-se que a educação baseada em princípios democráticos conforme estabelecem os artigos da LDB pode vir a ser um importante instrumento para emancipação da sociedade em relação à colonialidade do ser e do saber. No entanto, é necessário que essa educação seja comprometida com a aplicabilidade de práticas de ensino que propiciem a desconstrução de relações pautadas nas noções estereotipadas das diferenças que constituem as identidades dos indivíduos como os aspectos étnico-raciais e de gênero.

É relevante pautar as potencialidades do Ensino de História e Sociologia, de maneira interdisciplinar. As temáticas de gênero e raça precisam ser enfrentadas de forma ampla e interseccional em sala de aula, dando as possibilidades que as múltiplas identidades existam com equidade.

Visando contemplar a diversidade que se torna visível a cada dia no ambiente escolar, através das demandas sociais das vozes que exigem o seu o lugar de

fala constituindo-se no público de uma rede de ensino preferencialmente pública, temos que garantir o espaço de socialização para cada uma das identidades. A interseccionalidade de raça e gênero pode se transformar em uma metodologia adequada para que a universalização dessas categorias seja evitada com a análise e compreensão mais assertiva e inclusiva da realidade social dos sujeitos que possuem esses marcadores sociais da diferença:

> [...] embora na modernidade capitalista eurocêntrica, todos nós somos racializados e atribuídos a um gênero, nem todos somos dominados ou vitimados por esse processo. O processo é binário, dicotômico e hierárquico. Kimberlé Crenshaw e outras mulheres de cor, feministas, temos argumentado que as categorias tem sido entendidas como homogêneas e que selecionam o dominante, no grupo, como sua norma [...]. Então, fica claro que a lógica da separação em categorias distorce os seres e os fenômenos sociais que existem na intersecção (LUGONES, 2008, p. 82 *apud* BAMBIRRA; NOTHAFT; LISBOA, 2019, p. 153, 154).

A fim de evitar a reprodução dos saberes que a modernidade sustentou com universalização das diferenças, a interseccionalidade, como um novo saber produz o desvelamento das diferentes estruturas pelas quais as desigualdades operam na realidade social.

Além disso, através do conhecimento interseccional torna-se possível inferir que o processo de aprendizagem associada a uma formação democrática e cidadã não ocorrem apenas no contexto escolar, e sim em todos os níveis de ensino, pois envolve as vivências extra escolares, através dos grupos, dos coletivos que se formam e resistem para existir. (POSSAS, 2018)[19]

Aproximar o conteúdo curricular da realidade vivenciada pelos(as) alunos(as) é um processo mais que revolucionário, pois permite desbravar conceitos, libertando a consciência sobre a sociedade em que se vive e rever criticamente o seu caráter elitista, machista e racista. As velhas identidades, que nos últimos

[19] A autora assume a coordenação do Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero (LIEG/UNESP), criado em 2010. O laboratório surgiu em decorrência da aprovação da proposta do projeto sobre "O impacto das teorias feministas na criação e implementação de políticas públicas no enfrentamento à violência contra as mulheres" por meio do edital nº020/2010 do Ministério da Ciência e Tecnologia – MTC em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA. Atualmente, o grupo desenvolve pesquisas e discussões que refletem sobre a categoria de gênero em suas perspectivas interseccional e descolonial, levando em conta os marcadores sociais da diferença que constituem posições de desigualdades ou privilégios entre os sujeitos.

séculos estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, visto como um sujeito unificado (HALL, 2006, p. 26). A construção das identidades é móvel, dinâmica e se exercita em vários espaços, temporalidades distintas. Seu reconhecimento passa pela diversidade de existência e, por conseguinte, pelo enfrentamento das opressões. Assim, é importante ponderar que a presença de todas, todos e todes no meio social, a emancipação dos indivíduos é um precedente.

Nosso intuito nesse texto foi refletir sobre o compromisso da experiência pedagógica docente, a partir da metodologia da interseccionalidade inserida e trabalhada nos currículos das disciplinas como a História e Sociologia, de maneira interdisciplinar. Com certeza novos olhares serão possíveis, ao atentarem para as às formas de opressão, de racismo e violência de gênero que incidem sobre as minorias sociais no ambiente escolar, na família e no cotidiano vivido.

Referências

AHMED, Sara. ***Vivir una vida feminista***. Barcelona: Bellaterra, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 152 p.

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Interritórios:** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 4, n. 6, p.75-92, dez. 2018.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. Feminismos negros e interseccionalidade no contexto norte-americano. In: **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, 2019. 57 p.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11m. pp. 89-117, 2013.

BAMBIRRA, Natércia Ventura; NOTHAFT, Raíssa Jeanine; LISBOA, Teresa Kleba. A colonialidade de gênero e suas implicações para os estudos feministas. In: SANTOS, Jenniffer Simpson dos; FACHINETTO, Rochele Fellini; SILVA, Rosimeri Aquino da (Orgs.). **Descolonizar a prática e o sexo**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. Cap. 7. p. 21-311.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06 mai. 2020.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 06 mai. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCNs)** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CERQUEIRA, Daniel.; LIMA, Renato Sérgio de.; BUENO, S. et. al. (2018). **Atlas da violência 2018**. Brasília, DF: IPEA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 29 mai. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Los Angeles, p. 171-188, 2002.

_____. Mapeando as margens: interseccionalidade, identidade, políticas e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. ***Stanford Law Review***, [S.l.], v. 43, n. 6, p.1241-1299, jul. 1993. JSTOR. Disponível em: https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%AAncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-31d7c2a33ca5. Acesso em: 08 mai. 2020.

DORRONSORO, Begoña. *Descolonizando el sexo, desgenerizando la colonialidad*. In: SANTOS, Jenniffer Simpson dos; FACHINETTO, Rochele Fellini; SILVA, Rosimeri Aquino da (Orgs.). **Descolonizar a prática e o sexo**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. Cap. 2. p. 39-57.

GINZBURG, Carlo. Sobre Aristóteles e a história, mais uma vez. In: GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. Tradução de: Jônatas Batista Neto.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 21, p.40-51, dez. 2002. FapUNIFESP.

GONÇALVES, Irlen A. Relações de força: história, retórica, prova. **Revista Brasileira de História da Educação**. S.l, v. 4, n. 1, p. 223-227, fev. 2004. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38677. Acesso em: 07 ago. 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, pp. 69-82, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 25-26, p. 20-28, jun. 2011. ISSN 2526-3706. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18578. Acesso em: 07 ago. 2020.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-43, 2000.

PINHEIRO, Luana. **Dossiê de mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 5. p. 133-158.

PISCITELLI, Adriana. "Re-criando a (categoria) mulher?" In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48).

POSSAS, Lidia M. V. **O espaço acadêmico e a vulnerabilidades das minorias. Violência de gênero e a cultura do estupro:** experiências, formas de resistências e história. Fazendo Gênero, UFSC, 2018. Anais.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Pp. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**: Instituto Astrojildo Pereira, n. 37, pp. 4-25, 2002.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos educacionais brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, mar. 2017.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil. In: MARCONDES, Mariana Mazzini *et al (Orgs.).* **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no brasil. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 5. p. 133-158.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica:** multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

WALSH, C. ***Desde Abya Yala:*** *temas de interculturalidad crítica*. Chiapas, México, 2009.