

Ensinando a transgredir: as contribuições de bell hooks na formação de professores

Desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade



egundo o Currículo da Cidade de São Paulo, os professores e professoras são sujeitos, agentes principais na elaboração e implementação do Currículo e, como tal, estabelecem as relações entre ensino e aprendizagem, segundo concepções epistêmicas próprias. bell hooks¹, profundamente influenciada pela obra de Paulo Freire, entende que essas concepções epistemológicas não se constroem apartadas de perspectivas histórico, social e culturais. A autora oferece ferramentas analíticas para pensar as relações de poder imbricadas no interior da escola, a partir de uma perspectiva interseccional, de classe, raça e gênero, que podem contribuir na formação continuada de professores realizada na DIPED da DRE Guaianases para uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade.

Palavras-chave: Currículo da Cidade, Formação de professores, bell hooks.

¹ A autora utiliza a escrita do nome na forma minúscula, por uma posição política de destaque a sua escrita e não a sua pessoa.

Introdução

Pensar a formação de professores é pensar no sujeito. Quem é essa professora?² Como se constitui a docente? Como se percebe como sujeito histórico no emaranhado da teia social? Como essas percepções se relacionam com suas práticas pedagógicas? Essas e outras inquietações surgiram a partir da minha própria experiência como professora e negra. Foram essas inquietações que me levaram à pesquisa em formação de professores, entendendo que a Rede é constituída por diferentes sujeitos, e que, por sua vez, também estão implicados pelas matrizes de dominação que estruturam a sociedade, tanto objetivamente, como subjetivamente, criando relações assimétricas e hierárquicas, que se ramificam no interior dos espaços escolares.

Este artigo apresenta reflexões elaboradas a partir da revisão da literatura de bell hooks (2017, 2019, 2020), que se constitui em um dos aportes teóricos primários de minha pesquisa, e tem como objetivo oferecer contribuições para pensar a formação continuada de professoras nos diferentes componentes curriculares, etapas e modalidades, que possibilitem mecanismos para a compreensão das relações entre experiência dos sujeitos docentes, suas concepções epistêmicas e as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva antirracista.

Também procuro evidenciar como o Currículo da Cidade de São Paulo traz, em sua concepção, a premissa de uma educação integral, equânime e inclusiva, e que para efetivá-la não podemos desconsiderar que estudantes e professores são sujeitos integrais nas relações de ensino e de aprendizagem. A estrutura do Currículo da Cidade de São Paulo está alicerçada nestes três conceitos orientadores que estão inter-relacionados e permeiam todos os níveis e modalidades da Rede Municipal de Ensino.

O conceito de educação integral se assenta no sujeito e não no tempo de permanência na escola. Está ancorado na percepção de que os sujeitos possuem dimensões intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais, e que todas essas dimensões devem ser desenvolvidas em sua formação de maneira igualitária. Os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos na perspectiva da educação integral permitem ao sujeito alcançar seus objetivos individuais, compreender e intervir na sociedade, de modo a garantir seu lugar no mundo como um sujeito de direitos, e também contribuir com a melhoria da comunidade na qual se insere. Para tanto, a escola deve estar atenta ao contexto da sociedade contemporânea, nas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, o que também nos propõem pensar nas

² Por constituírem a maior parte dos profissionais de educação que atuam na educação básica, nesse artigo optou-se por utilizar o termo professora para designar os profissionais da docência.

desigualdades produzidas neste contexto, que estão relacionadas com os conceitos de uma educação equânime e inclusiva.

A proposta de uma educação equânime apreende o reconhecimento de que a diferença é um traço inerente das humanidades e que, portanto, não deve ser mobilizada para a produção de desigualdades de acesso a direitos. Somos diversos, temos experiências diversas, que são condicionadas pelas estruturas sociais, conhecemos e produzimos conhecimentos a partir destes lugares. Dessa forma, se faz imperativo oferecer condições diversas, recursos e práticas pedagógicas dentro do sistema educacional para que todas e todos possam ter os direitos de aprendizagem garantidos de maneira integral. Oferecer condições iguais, desconsiderando a heterogeneidade das (os) bebês, crianças, meninas, meninos e jovens da Rede seria corroborar com um sistema de perpetuação de desigualdades e exclusão.

O que nos leva ao terceiro conceito na tríade que embasa o documento, a educação inclusiva. A educação inclusiva concebe todas as dimensões necessárias para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todas e todos, considerando suas características biopsicossociais.

Para tanto, trago algumas das ferramentas analíticas produzidas por bell hooks, para compreender as relações de poder e qual o seu encadeamento com a formação da identidade docente e como as experiências sociais dos sujeitos se relacionam como os processos de ensino e aprendizagem.

Proponho com isso a utilização da obra Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade, para bibliografia na formação continuada de professoras, e possibilidade de construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade de São Paulo. A escolha da autora se justifica porque, ao analisarmos suas considerações acerca da educação, observamos que ela contribui com proposições acerca da construção de espaços de formação de confrontação construtiva, em que as professoras, consideradas em suas dimensões sociais e docentes, possam pensar estratégias de ensino e aprendizagem a partir de suas próprias experiências, reconhecendo os fatores que influenciam a forma como aprenderam e as suas práticas pedagógicas, que muito podem contribuir para qualificar os processos de formação docente.

A professora: sujeito histórico social

No Currículo da Cidade de São Paulo há uma concepção de sujeito, da qual partimos, em que se lê:

> O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se

tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo. (SÃO PAULO, 2017a, p. 46).

A partir dessa premissa, entende-se que os processos de ensino e de aprendizagem

acontecem por meio da relação entre sujeitos e objetos de conhecimento. Porém, quem são os sujeitos?

O Currículo explicita os estudantes como sujeitos, mas também apresenta os professores como sujeitos quando reconhece o protagonismo e a necessidade de que se percebam motivados e em condições de exercê-lo, o que se evidencia na participação de ambos os agentes na escrita do documento, concebendo-os como sujeitos de direitos. (SÃO PAULO, 2017a, p. 18-20).

Reconhecer os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem também é reconhecê-los em sua diversidade e integralidade, assim como está proposto no Currículo da Cidade de Educação Infantil e no Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências, nos quais bebês, crianças, meninas e meninos são considerados em suas especificidades, entendidas as diversas infâncias dentro de um contexto histórico social e cultural, em sua variedade de classe, gênero, raça, etnia, orientação política, sexual e religiosa (SÃO PAULO, 2019, p. 41).

As professoras e estudantes vêm de contextos diversos, estão inseridos numa sociedade multirracial e pluricultural, que é estruturada e estrutura suas relações a partir de matrizes de dominação, como o racismo, o sexismo e o capitalismo e em que diferentes características individuais são mobilizadas na produção de desigualdades em âmbito subjetivo e objetivo.

hooks (2017, 2019, 2020) utiliza o termo patriarcado capitalista da supremacia branca para identificar a inter-relação e a interdependência de diferentes sistemas de dominação que mobilizam marcadores identitários construídos socialmente. Como sistema, perpassa as dimensões objetivas e subjetivas, numa relação conflituosa de mecanismos de controle e estratégias de resistência, estabelecendo relações de poder numa perspectiva Foucaultiana.

Assim, o conjunto de práticas sociais, institucionais, culturais e interpessoais em diferentes contextos históricos, no qual a branquitude, enquanto privilégio simbólico, constitui um padrão de humanidade e produção de conhecimento hegemônico, se reflete nas desigualdades de acesso a direitos universais para o grupo social de pessoas historicamente racializadas, num processo de desumanização e subalternização, que incidem diretamente no ensino e na aprendizagem, visto que os sujeitos, tanto estudantes, como professoras estão nesses processos em sua integralidade, como diz Nias (1991) apud Nóvoa (2015), p.15, "o professor é uma pessoa, e uma parte importante dessa pessoa é o professor".

Outro aspecto é que o docente tem sua própria experiência enquanto criança nos sistemas de ensino, contextualizados nas diferentes dimensões e tempos históricos, e essas experiências também o constituem, como professor.

Para hooks (2017), pensar criticamente sobre a educação que recebera em escolas segregadas no Sul dos Estados Unidos, e na adolescência em escolas dessegregadas, assim como seu percurso na graduação e na pós-graduação, foram fundamentais na construção de suas práticas pedagógicas. Para ela, a construção da identidade docente é anterior ao início do seu fazer profissional como professora. Gloria Jean Watkins (bell hooks) nasceu em 1952, em Hopkinsville, estado de Kentucky, nos Estados Unidos, filha de um zelador e uma dona de casa, cresceu no seio de uma família da classe trabalhadora, numa socie-

dade segregada pelas leis Jim Crow³. No espaço familiar, a forma como explicitava suas compreensões acerca da realidade por meio da fala gerava incômodos e, muitas vezes, punições. Já na escola segregada onde estudou durante a infância, sua inteligência era valorizada, ela era constantemente encorajada e acolhida. A autora conta que as professoras, mulheres negras que formavam o quadro docente, se preocupavam com a educação das crianças numa dimensão que ia além da transmissão de conteúdo e a preparação dos estudantes para o exercício de uma profissão, pois o lecionar era um ato político de comprometimento com justiça social e igualdade racial (hooks, 2017, 2020).

O percurso escolar da autora coincidiu com a luta pelos direitos civis protagonizada pelo movimento negro estadunidense, que teve início nos anos de 1950, e que, entre outras consequências, colocou fim à segregação nas escolas, levando bell hooks a frequentar escolas dessegregadas no High School. Ela então percebeu a mudança no quadro de professores, uma presença maior de homens, majoritariamente brancos, onde o conhecimento se "resumia a pura informação, obediência e lições que reforçavam estereótipos racistas" (hooks, 2017, p.12). Essa mudança levou as crianças negras a frequentarem um espaço hostil, onde eram obrigadas a sair de casa mais cedo e aguardar a entrada dos alunos brancos, confinados no ginásio, para evitar o conflito. Os meninos e meninas negras eram "obrigados a enfrentar os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender", diz hooks (2017, p.12). A segregação que conferia escolas diferentes para pessoas negras e brancas havia acabado em âmbito legal, mas não nas práticas sociais. Isso se evidenciava nos desempenhos escolares drasticamente diferentes, se antes a pequena Glória, era uma criança que se relacionava de maneira satisfatória com a escola, interagindo com os diferentes sujeitos, inclusive docentes, o mesmo não aconteceu no dessegregado *High School*. Aquela criança se tornara uma adolescente pouco falante e com autoestima distorcida.

Foi na Universidade que Glória começou a escrever, adotou o nome bell hooks em homenagem a avó, e teve contato com a obra de Paulo Freire.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele, um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha própria prática pedagógica. (hooks, 2017, p.15).

Foi também no ambiente acadêmico que a autora iniciou os estudos das teorias feministas, e continuou a perceber como as experiências sociais dos sujeitos se relacionam com a aprendizagem, a partir de sua própria experiência, procurando articulá-la com a teoria numa perspectiva histórica e cultural para pensar sua condição de mulher negra, mobilizando as intersecções de opressão de classe, raça e gênero. Pois, para a autora, apenas a categoria de gênero não dá conta de explicar o que é ser uma mulher-negra, bem como a categoria de raça não pode dar conta de explicar a sua condição de mulher-negra.

A autora também percebeu que sua experiência a partir de uma família da clas-

³ As leis Jim Crow foram um conjunto de normas jurídicas que segregaram pessoas negras e brancas nos EUA entre 1876 a 1964 e abrangeram os amplos aspectos da vida social como educação, transporte, casamentos e lazer. Jim Crow faz referência a um personagem e também nome de uma canção que ridicularizava pessoas negras. Ver Cashmore (2000).



se trabalhadora, que conseguia arcar com os custos de sua educação, produzia um incômodo nos ambientes acadêmicos, sua presença e as relações estavam também permeadas por esse marcador, mulher-negra-filha-de-trabalhadores, entendendo que a classe, está além do acesso aos bens de consumo ou às relações com os meios de produção, envolvendo valores e códigos culturais específicos (hooks, 2017, 2019).

Foi a partir do contato com diferentes epistemologias e dos esforços para entender o cotidiano vivido, que bell hooks partiu para a produção de epistemologias que dessem conta de articular a experiência e a prática, considerando a professora como sujeito agente e condicionada pelas estruturas sociais, no intuito de entender a si mesma neste lugar.

Foi fundamentalmente importante na construção de práticas pedagógicas para a autora, assim como para Freire (1996), reconhecer que tanto a produção do conhecimento como as práticas pedagógicas no

interior da escola não eram neutras. Em última análise, a alegada neutralidade evidencia a manutenção das desigualdades, ao passo que não dá conta de garantir o direito de aprendizagem aos sujeitos dos diferentes grupos sociais.

Por isso, é necessário que a professora se entenda como sujeito social e racializada, a partir das representações sociais configuradas numa perspectiva de uma sociedade estruturada no patriarcado capitalista da supremacia branca, já que, segundo Moscovici (2003), as próprias relações entre os sujeitos implicam representações que, por sua vez, envolvem a classificação e a valoração positiva e negativa.

Para Freire (1996), são saberes necessários para a prática educativa que a professora tenha a percepção de si mesma, que representa algo, e essa representação também é utilizada como prática pedagógica, estes se apresentam como outros pontos de convergência entre hooks e Freire.

Evidentemente, as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América do Norte guardam semelhanças e distinções inerentes ao processo de escravização da população negra nas Américas, que ocorreu em ambos os países e que, portanto, a forma como os sistemas escolares se configuram para crianças e jovens brancos e negros guardam as mesmas proporções entre essas duas sociedades, assim como a própria construção da identidade étnico racial das populações desses países⁴.

O que fica evidente na experiência da autora é que a escola, na condição de instituição, constrói um parâmetro de sujeito cognoscente, baseada na intersecção entre raça, classe e gênero. A escola, de maneira geral, desconsidera a produção de conhecimento fora do escopo da branquitude. Esses aspectos também foram observados em escolas brasileiras, como apontaram Dávila (2006) e Gomes (1995, 2017), e, apesar de não haver

⁴ Apesar da importância do tema, por escolha metodológica, não aprofundarei essa questão neste artigo.

um sistema político jurídico no país, que segregasse pessoas negras e brancas, o acesso, a permanência e o desempenho escolar dessas crianças permanecem desiguais.

O que nos é pertinente na análise de bell hooks, considerando a nossa Rede, é que o racismo é um sistema de poder, e como tal dispõe de tecnologias que se moldam às demandas nas diferentes sociedades e se ramificam nas relações entre os sujeitos nos mais diferentes âmbitos sociais, inclusive, no espaço escolar. Se professoras, assim como estudantes, são sujeitos imersos nessas relações, a formação de professoras não pode

desconsiderar epistemologias que nos confrontem com os aspectos simbólicos envolvidos nas práticas pedagógicas.

Visto que na Rede elaboramos um Currículo pautado numa educação equânime, integral e inclusiva, e que oferece subsídios para prática docente, numa perspectiva antirracista, concebido de maneira dialógica com os diversos sujeitos, entre eles os docentes, creio ser pertinente abordar, o que para mim é fundamental no pensamento de hooks, a experiência dos sujeitos e sua relação com o conhecimento.

Desafios e possibilidades na formação continuada de professoras(es)

A formação continuada de professoras que nos referirmos é concebida a partir de Gatti (2008) apud Fanizzi (2015), e apesar de variar de maneira mais ampla à mais restrita, levando em consideração seu contexto histórico, compreende entre outras possibilidades "cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício no sistema de ensino". Nóvoa (2015), a partir de uma perspectiva histórica, como os estudos sobre a formação de professoras procurou, por muito tempo, desvincular a dimensão do sujeito da profissional, num processo tecnicista do fazer docente.

Para bell hooks, isto também é evidência de como o patriarcado capitalista da supremacia branca se relaciona com a educação:

> Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integralidade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização.

Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. (hooks, 2017, p. 29).

Segundo Nóvoa (2015), isso ocasionou formações docentes pautadas na técnica num processo de competências e métodos com a intenção de levar a produtos adequados, o que na prática provocou poucas melhorias na qualidade social da Educação no decorrer dos anos.

Em relação à formação continuada de professores no Brasil, Fanizzi (2015) explicita:

Geralmente, os programas destinados aos professores em exercício, além de não considerarem a formação inicial, priorizam práticas voltadas ao domínio de parâmetros e orientações curriculares e das habilidades exigidas nas avaliações externas, medidas que estão bem longe de considerar a concreta realidade da prática docente (FANIZZI, 2015, p.86).

Para hooks (2017), isso se deve, entre outros aspectos, à ausência da consideração das experiências dos sujeitos na elaboração dessas formações. Segundo a autora, a produção do conhecimento perpassa as experiências dos corpos dos sujeitos no mundo. Considera que existe uma forma privilegiada de produção de conhecimento que engloba as dimensões experimentais e analíticas, nas dimensões daquilo que toca o sujeito, seus sentimentos e sofrimentos. É também a experiência que informa o modo como sabemos o que sabemos. É a partir da reflexão crítica sobre nossas experiências, tanto dentro como fora da escola, que podemos entender o que fazemos, como fazemos e por que fazemos, nas relações de ensino e de aprendizagem.

Outra perspectiva que envolve a experiência é reconhecer que mobilizá-la faz parte da política de identidade, que marca a resistência dos sujeitos de grupos historicamente subalternizados, confrontando uma lógica hegemônica de que existe uma experiência universal da qual se parte para a produção de conhecimentos, e não que ele é construído a partir das demandas que se apresentam para nós na relação

cotidiana com a realidade, portanto, são tão diversos quanto os sujeitos que os produzem (hooks, 2017).

Compartilhar experiências por meio de narrativas deve ampliar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, pois não

significa que não se pode falar daquilo que não "experenciamos", isso seria uma

visão essencialista, mas que falamos de perspectivas diferentes a partir do lugar que "experenciamos".

Portanto, as possibilidades de construção de epistemologias que rompam com concepções hegemônicas são consideravelmente maiores. Ressalto aqui o uso da palavra experiência e experenciar, não vivência e viver, no sentido de que vivemos muitas coisas, muitas delas não nos afetam, somente as experiências, o experenciado nos afeta (LARROSA BONDÍA, 2002).

De acordo com o Currículo da Cidade, o professor é o principal agente em sua implementação, a partir de duas perspectivas: a articulação dos conhecimentos e da prática e a relação com os estudantes.

Como articular esses conhecimentos se não tivermos compreensão de que essa ação está permeada por processos estruturais presentes em todo nosso percurso escolar, pois "a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal?" (hooks, 2017, p. 51). Como estabelecer relações com os estudantes se eu não considero que a forma como esses experienciam o mundo se relaciona com a forma como aprendem?

Não se pode negar que a visão dos professores ainda está permeada por representações sociais desumanizadoras, fruto de uma educação que não foi pensada para os diferentes sujeitos, que, assim como a sociedade, reflete o apagamento de humanidade de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente subalternizados e que desconsidera as diferentes maneiras pelas quais esses grupos se relacionam com a escola.

Porém, se esse processo foi construído ao longo da história também pode ser desconstruído, e uma das possibilidades é pensar formações continuadas oferecidas pela Rede, por meio das divisões pedagógicas - DIPEDs, que não desconsiderem os conflitos oriundos de uma sociedade desigual, mas, sejam abertas ao diálogo sincero com o intuito de desenvolver o afeto, no sentido daquilo que nos afeta (JESUS, 2015). Oferecendo espaços formativos em que o conflito seja reconhecido, para que possamos desenvolver formas outras de solução que não o silenciamento e, nesse momento, é fundamental que possamos "intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994).

Espaços de diálogos que considerem as contribuições dos estudos culturais e sociológicos necessários para a compreensão da sociedade e da diversidade que se apresenta em nossa Rede, na formação continuada de professores em diferentes áreas do conhecimento, nível e etapa de ensino, como uma demanda inerente aos processos de ensino e de aprendizagem, como parte da construção de práticas educativas que garantam a aprendizagem de todos os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais.

Diante do cenário pandêmico atual, que evidenciou como esses processos de desumanização causados pelo patriarcado capitalista da supremacia branca ainda estão presentes e impactam diretamente a vida, o acesso e o direito de aprendizagem de meninas e meninos desses grupos sociais, é necessário que possamos desenvolver estudos, reflexões, proposições e ações que potencializem a educação antirracista, garantindo-lhes esse direito. Portanto, não é possível pensar uma formação continuada para professoras numa perspectiva antirracista, como está proposto no Currículo da Cidade de São Paulo, sem reconhecer que as estruturas nas quais a sociedade está organizada condicionam como percebemo-nos e como percebemos os estudantes.

Reconhecer essa condição não é uma determinação do nosso fazer, ao contrário, é a primeira etapa para a elaboração de uma pedagogia crítica e engajada, uma pedagogia interseccional, que garanta o direito de aprendizagem aos bebês, crianças, meninas e meninos, jovens e adultos, da nossa Rede.

Neste sentido, podemos pensar nas abordagens metodológicas para a formação continuada de professores na Rede a partir das contribuições de bell hooks, no que tange à fala e à escuta. Para a autora, algumas perguntas são fundamentais quando consideramos os processos de ensino e de aprendizagem. "Quem fala? Quem ouve? E por quê?" (hooks, 2017, p.57).

Semelhante ao que ocorre na sala de aula, considerar as vozes individuais dos diferentes sujeitos, nas narrações de suas experiências, convertem os olhares para experiências divergentes, ampliando e aprofundando discussões, através da relação entre "fatos e constructos mais abstratos com a realidade concreta" (hooks, 2017, p.116).

O exercício da escuta e a consideração de que produzimos conhecimentos a partir de nossas experiências, e que não há hierarquização desses conhecimentos, contribuem para a criação de uma comunidade de aprendizagem, na qual os envolvidos têm a percepção de um objetivo propositivo comum, em que a contribuição de cada experiência é o fio que tece uma rede de possibilidades.

Para hooks (2017, p. 52), "É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais". Este espaço de grande potencial construtivo, assim como já abordado anteriormente, não é neutro e tão pouco isento de conflito, é necessário um "espaço de confrontação construtiva e questionamento crítico" (hooks, 2017, p.53).

Atualmente, no contexto de encontros síncronos por plataformas digitais, as formações se constituem em uma exposição dialogada, que garantem momentos de fala e escuta dos diferentes sujeitos, através da fala ao microfone, escrita no chat e outros recursos disponíveis de registro. As formações partem de uma mediação



estética, na qual os participantes compartilham suas impressões a partir de uma obra de arte, vídeo e literatura, entre outras, que tenham relação com o conteúdo abor-

dado. Este momento oferece não só ao formador, como também aos participantes, pelo menos dois aspectos extremamente importantes para o desenvolvimento da formação. Ouvir o que os participantes sabem sobre o conteúdo a ser abordado e como sabem a partir de suas experiências. Acredito que mesmo essas práticas consolidadas e assertivas durante os encontros podem ser ampliadas, a partir da produção de narrativas como atividades assíncronas que possibilitem às professoras e aos professores evidenciarem seu percurso na escola (como estudantes como docentes), o que as(os) levaram até a formação, suas expectativas e os desafios encontrados no cotidiano da escola.

Assim, a produção de narrativas se constitui como uma possibilidade pela qual as professoras podem falar não só sobre o seu fazer, mas também como fazem, e refletir sobre o que os leva a fazerem assim e não de outra forma. Podem evidenciar as posturas e as concepções, oferecendo subsídios para identificar como o racismo impacta nas concepções e nas relações em sala de aula, bem como compartilhar como as práticas pedagógicas podem e são modificadas pelo desejo de promover uma educação inclusiva, integral e equânime, numa perspectiva antirracista.

Conclusão

Diante das potentes ferramentas aqui apresentadas, a utilização da obra de bell hooks, Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, se coloca como uma importante propulsora de discussões que fomentem nas professoras a reflexão e a refração sobre as premissas e as concepções condicionadas pelas

estruturas das matrizes de dominação de raça, classe e gênero, que permeiam nossa constituição como docentes, estabelecendo relações com suas práticas pedagógicas e suas experiências sociais.

Com isso, contestar as relações de ensino e aprendizagem que estejam pautadas em códigos culturais hierárquicos, e que promovem a manutenção das desigualdades de acesso aos direitos de aprendizagem, e criar novas possibilidades de fazer pedagógico que rompam com as mais diversas formas de dominação.

Essas possibilidades se coadunam com o Currículo da Cidade de São Paulo, na medida em que propõe uma educação para as relações étnico-raciais, que não se configure num tema que deve ser anexado ao conteúdo dos componentes curriculares, mas que perpassa as concepções, práticas e códigos culturais que são estabelecidos nos processos de ensino e de aprendizagem, que vão desde a escolha do material utilizado até a forma como as professoras falam com as meninas e meninos, ou olham para os bebês.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas 1**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil-1917-1945. Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Paula Bettani Mensdes. Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa. **Cadernos Espinosianos**, São Paulo, n. 33, 2015.

