

GÊNERO, RAÇA E SUBJETIVIDADES REBELDES: REFLEXÕES ACERCA DE UMA AÇÃO CONTRACOLONIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Aleí dos Santos Lima¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

profdr.alei@hotmail.com

Elizeu Clementino de Souza²

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

esclementino@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões acerca da ação pedagógica intitulada “Gênero, raça e subjetividades rebeldes no meu projeto de vida”, desenvolvida no componente Projeto de Vida, em turmas de 1º ano do Ensino Médio, no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, localizado na cidade de Serrinha/BA, cujo objetivo foi refletir sobre a importância do envolvimento das juventudes no combate a violência de gênero e raça ao ponderar sobre seus impactos na construção dos seus projetos de vida. Metodologicamente, essa ação foi desenvolvida no formato de oficina organizada em etapas interdependentes: discussão teórica, produção textual/artística e culminação em forma de saraus. No que concerne aos preceitos que abalizam a produção científica, esse estudo trata-se de um relato de experiência classificado como um tipo de pesquisa descritiva. Nesse sentido, para descrever e analisar as experiências vividas faz-se necessário fundamentos teóricos, desse modo, recorremos a epistemologias feministas, negras e contracoloniais. Como resultado desse empenho pedagógico, constatamos que o rendimento positivo dessa ação está diretamente relacionado com o entrelaçamento de discussões complexas e multifacetadas com as linguagens e manifestações das juventudes. Essa ação pedagógica ao se posicionar contrária ao colonialismo aponta caminhos que possibilitam fazer do componente Projeto de Vida e da escola pública, independente da modalidade de ensino, um território de rebeldias antirracista, antimachista, defensora das diferentes formas de viver o gênero, comprometida com as juventudes de hoje e suas cosmovisões de mundo a fim de fomentar a construção de um amanhã contracolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Raça; Subjetividades rebeldes; Educação contracolonial; Projeto de Vida.

ABSTRACT: This paper presents reflections on the pedagogical action entitled “Gender, race and rebellious subjectivities in my life project”, developed in the Life Project component, in 1st year high school classes, at the Sisal Territorial Center for Professional Education, located in the city of Serrinha/BA, whose objective was to reflect on the importance of youth involvement in combating gender and racial violence by considering its impacts on the construction of their life projects. Methodologically, this action was developed in the format of a workshop organized in interdependent stages: theoretical discussion, textual/artistic production and culmination in the form of soirees. Regarding the precepts that support scientific production, this study is an experience report classified as a type of descriptive research. In this sense, to describe and analyze the lived experiences, theoretical foundations are necessary, thus, we resort to feminist, black and countercolonial epistemologies. As a result of this pedagogical effort, we found that the positive results of this action are directly related to the intertwining

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Bolsista CAPES. Professora da Rede Pública Estadual da Bahia.

² Doutor em Educação. Professor Adjunto da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do GRAFHO/PPGEduC/CNPq.

of theoretical discussions with the languages and expressions of young people. This pedagogical action, by positioning itself against colonialism, points to paths that make it possible to make the Life Project component and the public school, regardless of the teaching modality, a territory of anti-racist, anti-sexist rebellions, defending the different ways of experiencing gender, committed to today's youth and their worldviews in order to foster the construction of another, anti-colonial tomorrow.

KEYWORDS: Gender; Race; Rebellious subjectivities; Countercolonial education; Life project.

Introdução

Projetar a vida é algo sempre complexo, principalmente, quando se trata de adolescentes, os quais estão experimentando momentos de descobertas, mudanças corporais, angústias e incertezas. Projetar a construção do próprio futuro é essencial para todo ser humano, porém, no Brasil, sonhar com projeções futuras não é uma possibilidade para todas as juventudes. São muitos os perigos que atravessam as experiências de mulheres, homens e juventudes negras no Brasil (Lima, 2024). Diante dessa conjuntura, a educação enquanto campo de disputa deve buscar contrariar a lógica colonialista a fim de buscar a emancipação das pessoas e a redução das desigualdades sociais fazendo “o futuro que está lá embaixo”, em conformidade com Milton Santos, entre as fímbrias do cotidiano da pobreza e da marginalização social, se movimentar, não morrer, esperar.

Ao defender a perspectiva da educação libertadora freireana (2005), estar ao lado dos/das estudantes/adolescentes tecendo essa narrativa de si, nutrindo, incentivando a projeção de sonhos e refletindo sobre questões que podem ajudar a construir uma sociedade mais fraterna, antirracista, defensora da vida das mulheres e não reprodutora de estereótipos aprisionantes de gênero é uma urgência tendo em vista que a democracia precisa ser atravessada pelo exercício da fraternidade, pois esse princípio tem caráter emancipatório que o torna indispensável no campo do exercício democrático pois a “[...] fraternidad que apunta a la hermandad de sujetos solidarios entre sí, que piensan en el otro/a, hacen con el otro/a, sienten como el otro/a, comparten con el otro/a” (Rigal; Zinger; Patagua 2023, p.16). Nesse sentido, a proposta em tela resulta de inquietações que vem sendo acumuladas desde que ingressei como professora da Rede Estadual de ensino, em janeiro de 2019.

Ao ingressar na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), fui designada a lecionar no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (Cetep/Sisal), localizado na cidade de Serrinha, no recorte espacial denominado Território de Identidade Sisal, no nordeste do estado da Bahia. Todavia, além de

ministrar o componente curricular História, também fui programada para trabalhar com Projeto de Vida em turmas de 1º ano, na modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), nos cursos de Análises Clínicas, Administração, Edificações e Agroecologia. Entre as aulas de História e de Projeto de Vida fui me deparando com inquietantes atitudes denominadas de “brincadeiras”, mas que configuravam práticas violentas, racistas, homofóbicas, discriminatórias, machistas e sexistas.

Diante dessas questões, o desafio inicial foi fazer com que os/as estudantes das turmas de 1º ano, compreendessem que este modo de olhar o outro corpo-texto-vivo (Miranda, 2020, p. 25) feminino, negro, performático, sincronizado com as sexualidades e as identidades dissidentes está conectado a construção da nossa subjetividade colonizada que molda e encaixota nosso subjetivo, nossa forma de pensar-ser-estar-agir-ver o mundo. Assim, objetivando contribuir na formação de subjetividades rebeldes, em desacordo com o estabelecido, criticando a ordem cognitiva, institucional e social, atenta para a necessidade de nutrir os projetos utópicos, na perspectiva de um querer-devir, de uma vontade de transformação a favor de uma educação contracolonial é que essa intervenção pedagógica está fundamentada (Rigal; Zinger; Patagua, 2023).

Sobre o desenvolvimento da ação

A ação pedagógica intitulada “Gênero, raça e subjetividades rebeldes no meu projeto de vida”, tratou-se de um plano de intervenção em formato de rodas de conversa, discussão teórica, produção textual/artística e culminação em forma de saraus, subdividido em duas estações interdependentes, isto é, sala de aula (teoria) e sala de aula (prática), durante o período da III unidade, tendo como público estudantes do 1º ano, de duas turmas de Administração (turno matutino e vespertino), uma turma de Análises Clínicas e Edificações (turno matutino), durante dezoito aulas, entre aulas compartilhadas com docentes de Sociologia e aulas individualizadas do Componente Projeto de Vida. Cabe informar que as discussões teóricas e apresentações artísticas foram trabalhadas individualmente em cada turma, em seu respectivo turno. Assim sendo, as apresentações dos saraus, ocorreram durante os dias 26, 27 e 28 de novembro do ano de 2019.

Projeto de Vida, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente que se estrutura a partir da perspectiva de formação integral do/da

estudante com foco na construção do futuro alinhado com seus interesses e valores. Em conformidade com a ementa, as turmas de 1º ano devem ser dedicadas ao eixo do autoconhecimento associado à relação com o outro, com foco no processo de construção da identidade relacionada com a valorização das relações interpessoais para a construção do seu projeto de vida com saúde emocional e responsabilidade social. Assim sendo, a situação de aprendizagem partiu do assunto “Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do meu projeto de vida” subdividido em três eixos: 1. “Eu e os outros: respeito, cuidado e projeto de vida”; 2. “Entre o racismo e o antirracismo: quem eu sou?” 3. “Igualdade de gênero e defesa da vida das mulheres: e eu com isso?”.

A primeira etapa foi reservada para diagnóstico da realidade dos/das estudantes. Foi solicitado que cada estudante escrevesse um problema experimentado em seu cotidiano e, em seguida, sua respectiva solução. Esse momento só foi possível após o estabelecimento de um acordo de não divulgação dos registros e respectivas autorias. Conquistada a confiança, a atividade foi realizada e a caixinha recheada de dores de uma triste realidade foi aberta “secretamente” por mim, a professora. Era gritante o quantitativo de adolescentes que praticavam a automutilação, registros de estudantes que já tinham sido vítimas de alguma forma de violência pelo fato de ser mulher, casos de racismo e uma forte presença de relatos de violência doméstica no recôndito dos seus lares.

Diante desse levantamento, foi selecionado textos que tratavam sobre o conceito de gênero, raça e suas intercessões (Adichie, 2017; Bento, 2022; Carneiro, 2011; Davis, 2018; Gonzalez, 2020; hooks, 2019; 2020; Júnior, 2010; Louro, 1997; Motta, 2006; Mbembe, 2018; Ribeiro, 2018; 2019; Santos, 2019; Scott, 1995). Durante essas aulas, a sala era organizada em círculos para facilitar o desenvolvimento das leituras colaborativas. Alternadamente, alguns estudantes ficaram responsáveis pela leitura da redação, enquanto outros pela leitura dos sinais de pontuação e sinais gráficos auxiliares de escrita. Em outras ocasiões, os textos foram lidos de forma ritmada. Ou seja, solicitou-se que as turmas escolhessem um ritmo musical e transformassem os textos em melodias. Desta forma, as discussões teóricas ficaram mais animadas tendo em vista que a música assim como a dança são marcas juvenis importantes na construção de vivências. Nesse sentido, acreditamos que o rendimento pedagógico positivo em torno da ação “Gênero, raça e subjetividades

rebeldes no meu projeto de vida” está diretamente relacionado com o entrelaçamento de discussões teóricas e multifacetadas com as linguagens e manifestações das juventudes.

Na circularidade das rodas de conversa seguintes, requereu-se que os/as estudantes socializassem as notícias que estavam sendo veiculadas na mídia local e nacional sobre casos de racismo, violência e desigualdade contra as mulheres. Nessas oportunidades, aos poucos, as vivências e dores pessoais e familiares foram deixando as conversas mais sensíveis. Houve ocasião de silêncio, emudecimento e o compartilhamento de muitas dores afetadas pelo racismo e violência de gênero que escorreram timidamente através de lágrimas sobre muitos rostos femininos e negros. Nas aulas subsequentes, contamos com a contribuição interdisciplinar da professora Amanda Santos Silva e Miguel Pereira Filho, docentes do componente Sociologia, a fim de alargar a discussão acerca dos conceitos de gênero e raça intercalando o referencial teórico selecionado e a interpretação das “teorias musicalizadas”.

Findada a discussão dos textos, foi solicitado que as provocações fossem retratadas artisticamente. As turmas foram divididas em quatro grupos. Cabia a cada grupo desenhar e colorir partes de um corpo humano em proporções reais, como a relação entre a altura e a distância do umbigo. Cada equipe ficou responsável por uma parte da composição do corpo humano: grupo 1, cabeça e face; grupo 2, membros do lado direito; grupo 3, membros do lado esquerdo; grupo 4, o tronco. Todavia, nenhum grupo pôde saber qual o gênero, as criações estéticas e características físicas desenhadas pelos outros grupos. Ao final, todas as partes foram coladas, mas as reproduções tinham diferentes cores, tamanhos, gênero, características fenotípicas que não “se encaixavam” no padrão estabelecido socialmente como pertencentes ao sexo biológico feminino e masculino, tampouco quanto ao marcador racial ou imposição do mito da beleza que molda e padroniza corpos.

Esse foi um momento que gerou risos e sarcasmos, mas foi importante para adentrarmos na discussão acerca das diversas formas de viver o gênero e revisitar os conceitos discutidos durante as rodas de conversas. Ao final da tentativa de “encaixe” (ou desencaixe) dos corpos foi requerida uma produção textual fundamentada no referencial teórico discutido anteriormente.

A terceira etapa foi a culminação do processo de aprendizagem em forma de saraus. Cada turma ficou responsável por escolher como organizar suas

apresentações com base no tema do projeto “Gênero, raça e subjetividades rebeldes no meu projeto de vida”. Foi solicitado que cada sala fizesse, ao menos, três diferentes produções ou intervenções artísticas. Os grupos foram dinâmicos: fizeram apresentações musicais, coreografias, produção de poemas, crônicas, cartazes, paródias, encenações teatrais não sem antes pensar na ambientação das salas com almofadas, tapetes, quadros, objetos decorativos, luminosos (pisca-pisca e globo espelhado), balões, cartazes e sofás.

No que concerne aos preceitos que balizam a pesquisa científica, esse estudo trata-se de um relato de experiência acadêmico-científico, classificado como um tipo de pesquisa descritiva. Segundo Antunes *et al*, um relato de experiência parte de um objeto de pesquisa “[...] um fenômeno observável, em um ambiente natural, no qual a pessoa que pesquisa se relaciona com o objeto para investigar a realidade de forma sistemática, explicitando seus vieses de observação e análise, em um processo minucioso de descrição” (2024, p.6). Nesse sentido, para descrever e analisar as experiências vividas faz-se necessário fundamentos teóricos, desse modo, recorreremos a epistemologias feministas, negras e contracoloniais.

Resultados e discussão

A invisibilidade histórica e social do outro - nesta ocasião, representadas pelas pessoas trans, mulheres, pelas diversas formas de viver o gênero e pela população negra - é uma ressonância do poder colonizador desse sistema-mundo opressor, uma forma de controle e, conseqüentemente, repressão das experiências humanas em um contexto neoliberal reprodutor das diferenças capitalistas. Nessa conjuntura contraditória de mundo interconectado, diante da engenharia de tantos outros muros e cercas para delimitar pertencas e criar fronteiras, nossas gentes seguem sendo colonizadas pois o neoliberalismo lucra enquanto constrói subjetividades ao passo que desperta a funcionalidade de sentimentos como o ódio e aversão ao outro, ao outro mulher, ao outro pessoa trans, ao outro pobre, ao outro corpo negro. Deste modo, constrói-se uma engrenagem que movimenta a supervalorização do individualismo que, na percepção de Rigal, Zinger e Patagua trata-se de

[...] el neodarwinismo bélico: el otro crecientemente ya no es solo un competidor al que hay que superar y neutralizar, sino un enemigo al que hay que eliminar. Por otro, la anestesia afectiva:

desaparece cualquier forma de relación amorosa con el otro/a (2023, p.08).

Diferente dos pressupostos do projeto colonialista em curso, essa ação pedagógica entende que a educação deve se rebelar a favor da construção de uma subjetividade não alienada, comprometida com a rebeldia através da pedagogia crítica baseada na diferença cultural (às margens, à periferia da força dominante cultural) que não subalternize tampouco colonize as experiências das mulheres, das pessoas em suas diversas formas de viver a identidade de gênero, do povo negro e da circularidade dos seus saberes ancestrais a fim de desocultar e formar subjetividades rebeldes, conforme aponta Rigal, Zinger e Patagua (2023). Nesse sentido, parte-se da subjetividade, do buscar entender “quem sou eu” e o que “eu quero ser” alinhado com o pensamento da rebeldia contracolonial em contraponto a lógica da catequização de corpos dóceis para o submundo e mercado precário de trabalho, conforme os pressupostos da BNCC e atual modelo do Ensino Médio.

Com base na BNCC, no cotidiano escolar, os/as estudantes têm oportunidade de “experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (Brasil, 2018, p. 472). Por outro lado, ao ampliarmos a visão em torno do projeto político, ideológico e econômico que balizou a aprovação da BNCC, fica evidenciado o quanto ela direciona a escola pública aos caminhos do atraso e da manutenção das diferenças. A educação é um território de disputas e poder, na construção da BNCC, por exemplo, os interesses dos empresários da educação, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Banco Itaú e Bradesco, economistas e capitalistas da lucrativa indústria de livros didáticos, foram atendidos. E, antes do presidente golpista sancioná-la no ano de 2017, a BNCC estava sendo construída de modo colaborativo e com viés democrático, mas essa versão foi arquivada. Embora a BNCC aponte a possibilidade de um currículo diversificado e destaque questões como igualdade e equidade, ela não problematiza as ressonâncias da colonização e do poder dominante. Não se abre para uma discussão em torno da tríade raça-gênero-classe e suas intersecções.

Diante disso, costuramos aqui outras narrativas contracoloniais, segundo a gira epistemológica de Antônio Bispo (2019) em contraposição a consciência colonizada.

Deste modo, as evidências registradas a seguir priorizam o protagonismo juvenil nos combates a violência de gênero e ao racismo, são fragmentos do engajamento dos/as estudantes no desenvolvimento das atividades. Atenta aos preceitos do artigo 17 e 18, do Capítulo II, que trata “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), quando nos referimos ao nome dos/as estudantes, recorreremos ao uso de pseudônimos.

O corpo-território-texto-vivo de Tiffany: a “estranha”

Quando solicitado que as turmas se subdividissem em grupos e desenhassem partes de um corpo humano, sem saber das características físicas que comporiam o desenho das outras equipes, foi um burburinho, todavia, nessa oportunidade, optamos por relatar sobre essa pós agitação a partir da experiência com a turma de Administração, do turno matutino. Findada a produção dos desenhos, pinturas, recortes e colagens, o corpo humano foi “encaixado” e fixado na parede da sala, mas esse corpo gerou um grande debate, pois ele parecia “estranho”, “esquisito”. Tratava-se de um homem ou uma mulher? Seria o desenho de uma pessoa trans ou travesti? Era uma pessoa branca ou negra? Foram algumas das indagações provocadas pelos/as estudantes.

No cerne desta discussão, um grupo defendeu que aquele corpo precisaria de um sexo social e de uma identificação social, ou seja, um nome. Sabemos que um nome além de individualizar cada pessoa serve para nos diferenciar das outras pessoas entre si, é uma forma de identificar um corpo que se movimenta ou é impedido de transitar em uma dada sociedade. Essa representação de uma pessoa com “características contraditórias”, “com rosto e um dos braços negros, enquanto o resto de seu corpo era branco”; outra parte com “membros musculosos” usando “vestido, tiara e laço”, enquanto o lado oposto vestia “um short de jogador de futebol” e possuía “um par de olhos azuis” tratava-se, artisticamente, da criação de um corpo-território-texto-vivo desconhecido que logo foi estereotipado. Entre a dúvida limitante do demarcador binário masculino e feminino, um grupo de estudantes registrou a produção artística de Tiffany.

A escolha do nome Tiffany não foi ocasional. Essa equipe relacionou a produção artística com o debate ocorrido no mês de março de 2019 acerca da legitimidade da atleta transsexual Tiffany Abreu quando disputou a modalidade feminina na Superliga

Feminina de Vôlei no Brasil (Sant'Ana, 2022). Tiffany Abreu foi a primeira atleta transexual a competir profissionalmente nesta categoria esportiva no Brasil, mas essa experiência ocorreu tensionada pela rechaça, discriminação e tentativas de classificar ou separar seu corpo e consequentemente seu desempenho esportivo entre as categorias masculino e feminino. De acordo com Sant'Ana, "a corporalidade transicionada" da atleta Tiffany Abreu afronta a classificação cultural e social circunscrita ao binarismo feminino e masculino, deste modo, "a porosidade sobre as fronteiras do corpo da atleta, ressaltada por conta de seu desempenho extraordinário naquela partida, serviu para reativar a polêmica sobre a legitimidade de sua presença no campeonato em questão" (Sant'Ana, 2022, p.03).

Essa discussão foi delicada, pois Tiffany da obra artística produzida em sala de aula também foi violentada, estereotipada. Nas sociedades colonizadas o outro é historicamente desumanizado, principalmente quando esse outro corpo-território é um corpo trans. Esse processo de subalternização e desumanização das diversas formas de viver o gênero está relacionada a mais uma ferramenta de legitimação da colonialidade do poder (Quijano, 2005). Essa é a grande força de dominação que segue colonizando modos de pensar-saber-existir-sentir-ver-viver-agir e que se conectam diretamente com as relações políticas, sociais e econômicas. Em uma sociedade encaixotadora de normas, padrões e valores limitantes, a representação do corpo-território-texto-vivo de Tiffany era

Incompatível, [...]complexo demais para as "caixinhas" em que tentávamos encaixá-la, assim como todos nós somos [...]. Sem dúvida, à primeira vista, definimos Tiffany como "esquisita" ou "estranha" por não estarmos acostumados com as novidades que ela, consigo, trazia. Porém, foi só quando tiramos um tempo para tentar compreendê-la que um novo mundo se abriu diante de nossos olhos.

Tiffany homem? Tiffany mulher? Tiffany branca? Tiffany negra? Tiffany singular e incompatível com essa sociedade? Como identificá-la socialmente? Segundo os/as estudantes do 1º ano de Administração, "foi só quando tiramos um tempo para tentar compreendê-la que um novo mundo se abriu diante de nossos olhos". Feminino, masculino, trans, mulher, homem, mulher trans, travesti, homem trans, não-binário constituem algumas possibilidades de identidade de gênero, ou seja, refere-se a percepção que os atores sociais têm de si em relação ao seu gênero. O gênero está

relacionado a um sentimento de pertença consigo mesmo. Entretanto, a identidade de gênero é complexa, geralmente, imposta, uma vez que é construída pelos grupos sociais antes mesmo do nascimento da pessoa. Nessa perspectiva, a identidade é externa ao sentir do sujeito e a discussão acerca do gênero e sexualidade da personagem Tiffany é uma ressonância disso. Conforme sugerido por Berenice Bento, “[...] a transexualidade é uma experiência indenitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero [...] a transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo” (2008, p.18-19).

É importante ressaltar que a discussão do conceito de gênero que engloba a identidade não cisgênera, aquela que compreende pessoa transgênero ou trans, caso da personagem Tiffany através da identidade dada pela turma, ainda não é uma discussão travada nas nossas escolas. Estudantes trans e travestis ainda são desumanizados/as e afastados/as das instituições de ensino devido à violência transfóbica institucional. Há mais de uma década houve a implementação da Resolução nº 120/2013 (Bahia, 2013) do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre a adoção do nome social para estudantes transexuais e travestis no Sistema de Ensino do Estado da Bahia, contudo seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, as/os estudantes transexuais e travestis não tem o direito básico que assegura a adoção do nome social respeitado (Maraux, 2022; Silva, 2022).

Em consentimento com Flávia Motta, durante o transcorrer de uma gestação logo se buscar identificar o sexo do bebê, passa-se então a se referir a “ele” ou a “ela” como o “dono” ou a “dona” de pequenas peças de roupas femininas ou masculinas, “frequentemente antes mesmo de nascer, já é escolhido o nome – masculino ou feminino” (2006, p.121) para esse novo ser. Homem e mulher, o masculino e o feminino se constroem numa relação. Essa construção não está solta no tempo e no espaço, tampouco é universal. Isto é, o gênero é construído cultural e historicamente. Isso quer dizer que a maneira de ser masculina ou feminina numa sociedade varia conforme o contexto, a cultura e o momento histórico. Assim, além de desaprender a categorizar a partir do binarismo limitante compartimentado entre feminino e masculino, as cores em tons de rosa (para menina) e azul (para meninos), a pretensão é entender o gênero como constituinte dos significados das relações de poder (Scott,

1995) e que as identidades de gênero não são fixas, tampouco permanentes (Louro, 1997).

Violento, robusto, provedor, insensível, tenso, másculo, objetivo são alguns dos adjetivos que compõem socialmente o perfil do poderoso universo masculino. De acordo com Durval Muniz de Albuquerque (2010), a sociedade “máquina de fabricar machos”, cultural e historicamente, impôs/impõe esse modelo referencial de masculinidade. Idealização que moldou homens como sendo o sexo forte, geralmente reprodutor de diversas formas de violência e objetificação das mulheres, ao mesmo passo em que relegou a estes o descaso e a falta de cuidados com os seus próprios corpos, elevando entre os homens maiores probabilidades de mortandade quanto comprado as mulheres no quesito cuidado com a saúde. Esse autor nos convida a repensar os custos dessa definição e dessa educação concentrada no poder fálico. As perdas com essa construção de irresponsabilidade consigo, com a negligência na criação dos/das filhos/as, com a negação da sensibilidade humana. Para Durval Muniz de Albuquerque,

ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e a modelizações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para estes conceitos, para a própria materialidade do corpo (2010, p.25).

É tempo de buscar reavaliar essas práticas, essas formas de pensar e de se fabricar machos a favor da construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária e protetora da vida feminina, masculina e das diversas possibilidades de vivências de gênero.

O curto “ciclo da vida suburbana” das juventudes negras

Das apresentações durante os saraus, destaco a participação do estudante-escritor Carlos Alberto, autor da crônica “Ciclo da vida suburbana” que versa sobre as dores cotidianas de mulheres-negras-mães-pobres a partir da experiência de dona Joana e a ocorrência da morte prematura do seu filho João, o qual vivera apenas curtos 19 anos. Cenário, contexto, personagens e narrativas do cotidiano de muitos jovens negros/as refletida na riqueza da produção textual de Carlos Alberto. Por que Carlos Alberto não escreveu sobre os sonhos de João? Quis juventudes podem

projetar o futuro no Brasil diante de tanta violência contra os corpos negros periféricos? Quais juventudes são o futuro desse país? Carlos Alberto escreve sobre si e ao mesmo tempo fabrica uma escrita sobre os seus, sobre a experiência das juventudes a partir da dor de dona Joana, aquela mulher-negra-mãe-pobre que

por um segundo aquela senhora chegou a sentir um alívio, e se dirigiu até a porta, esperando ver, como de costume, a feição de seu filho, mas quando puxa a maçaneta, recebe apenas uma intimação: a pobre mulher fora convidada a comparecer ao IML, pois seu filho, enquanto voltava da faculdade, havia sido supostamente morto, com um tiro no peito, por um grupo de policiais que alegavam tê-lo confundido com um bandido. Assim, em vinte e sete de novembro de 2019, as onze da noite. Na mesma data, no mesmo horário, [...] em Salvador, com apenas 19 curtos e insuficientes anos de diferença, ali estava Joana, agora sob o rio de lágrimas [...] a dor incessante de saber que essa morte, assim como tantas outras, no final das contas não significara nada além de um número a mais nas estatísticas [...]. Ainda há, no mundo, os que a sociedade considera pobres, negros e favelados, e existem também os outros, que a sociedade considera gente, e nesse triste contexto se encontram João e sua família, apenas mais alguns dos tantos brasileiros que almejam, ao menos, poder e sentir gente algum dia.

Diante dessa conjuntura de guerra-morte da população negra, Carlos Alberto concluiu sua crônica narrando que o “defeito de cor” de personagem/pessoas como João lhe arranca o futuro, a vida e a possibilidade de se sentir gente. Ao ouvir Carlos Alberto, relembro os gritos de Sueli Carneiro ecoando “viveremos”. Essa autora e militante dos movimentos negros, tem recusado chorar diante do genocídio negro praticado pelos “exterminadores do futuro”, o Estado brasileiro, ao afirmar que “[...] é preciso esquecer por instantes o número de vítimas chacinadas e celebrar a vida e a luta pela emancipação que se trava a cada dia, que tanto faz recrudescer a violência e o ódio racial [...]. É preciso ir ao encontro da vida para buscar forças para resistir” (2011, p.79).

Dona Joana não pode celebrar o sonho, talvez não sonhado por ela, de ocupação dos espaços de poder ante as agruras do “matriarcado da miséria” (Carneiro, 2011, p. 118), João sonhou por ela e pela sua ancestralidade, mas a política da morte matou as aspirações, o futuro do jovem negro-baiano-periférico, sendo sua pele o alvo. A Bahia está no pódio da necropolítica (Mbembe, 2018). No ano de 2020,

se destacava nacionalmente ao figurar na 4ª posição entre os estados em que as polícias estaduais foram as mais letais, superando o estado do Rio de Janeiro, posição que indica o uso excessivo da força policial além disso, 7 municípios baianos faziam parte da lista das 50 cidades que concentravam 55% das mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020).

Quando se refere a proporção da população e mortes pela polícia por cor no Estado da Bahia, no mesmo ano de 2020, os números atestam que 98% dos mortos pela Polícia Militar baiana eram pessoas negras. E, entre os estados nordestinos, ganhamos para a guerra-morte, a Bahia ocupa a 1ª posição quando se trata de maior índice de chacinas entre os anos de 2018 e 2020, com 74 registros (Gonçalves *et al.*, 2021). A crônica escrita por Carlos Alberto traça uma radiografia dessa política violenta contra o outro, o corpo-vida negro, o “não gente”, dessa pilhagem de sonhos e futuros ancestrais que é parte de um contexto de destruição, ameaça planetária, injustiça social, racismo, machismo e fabricação da pobreza resultado do sucesso da engenharia colonial, moderna, capitalista, neoliberal (Quijano, 2005).

Ao encerrar a escrita do texto sobre Tiffany, os/as estudantes da turma de 1º ano de Administração afirmaram que:

Aprendemos, então, a lição de que o preconceito não só afeta quem o sofre diretamente, mas também compromete quem o pratica, tornando sua visão da realidade limitada e precipitada, porque a maneira como o ser humano vê o mundo se molda e se aprimora através da interação com o outro, por meio do diálogo, da troca e do comportamento de diferentes pontos de vista. É assim que amadurecemos e aprendemos cada vez mais a viver em sociedade.

Deste modo, tanto o corpo-território-texto-vivo de Tiffany quanto os fragmentos da crônica “Ciclo da vida suburbana” escrita por Carlos Alberto demonstram as reflexões procedentes dessa ação em relação a diferença do outro, em respeito a qualquer identidade de gênero, ao direito a vida das juventudes negras com vistas a construção de sonhos e projetos de vida sem racismo e violência de gênero. Como não há neutralidade na educação e tendo em vista as interconexões entre a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, faz-se necessário refletir acerca dos contratos da branquitude. Conforme Cida Bento (2022), a branquitude domina as linguagens do poder e se perpetua frente a manutenção da epistemologia

eurocentrada, colocando a episteme do povo negro no subsolo da construção do saber. Deste modo, faz-se necessário muitas outras ações que se posicionem contrárias ao colonialismo em busca da formação subjetiva rebelde para que esses outros - mulheres, pessoas trans, pobres, juventudes negras - assumam posições de poder hoje para descolonizar o sistema amanhã.

O “outro”: estudante com deficiência, turma agitada e estratégia pedagógica adotada

Na sala do 1º ano de Edificações, havia um estudante com relatório clínico de esquizofrenia e deficiência intelectual. Até esse momento, ele era um estudante copista, sem interação com a turma que, por sua vez, também o excluía. Diante disso, buscou-se o auxílio da Coordenação Pedagógica, pois a escola não dispunha de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referido estudante ausentava-se com frequência e, quando presente, “ninguém o notava”. Ele era “o estranho”, o “outro” e, desse modo, não havia uma inclusão na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, na escola.

É importante destacar que, dentre as quatro turmas participantes da atividade, a sala do 1º ano de Edificações, era classificada como a mais agitada de toda a escola, de difícil relacionamento entre corpo docente, discente e gestão. Reuniões com seus responsáveis e com a própria turma era constante. Contudo, com equilíbrio, diálogo e, evidentemente, o rigor necessário, foi possível tecer uma relação afetiva com a “famosa” turma do 1º ano de Edificações e, conseqüentemente, garantir a participação ativa desta tanto nas aulas quanto na organização e apresentações do sarau. Parte-se do pressuposto que a escola deve ser um espaço acolhedor e essa questão está entrelaçada com as relações afetivas.

Assim sendo, foi necessário muito afeto para acalmar a eufórica turma e, posteriormente, solicitar a colaboração para auxiliar no processo de inclusão, de fato, do colega estudante diagnosticado com esquizofrenia e deficiência intelectual. Não foi fácil, mas conseguimos avançar em relação a invisibilidade destinada ao mesmo. Os primeiros sinais foram notados quando foi solicitado que produzissem o desenho do corpo humano. O estudante, antes “invisível”, participou ativamente da construção do desenho, opinado, colorindo, “emprestando seu corpo” para modelar as proporções do desenho. Através da arte ele conseguiu produzir e comunicar ideias. Entretanto,

ele não continuou a frequentar a escola até o final do ano letivo, apesar das tentativas conjuntas com a Coordenação Pedagógica. Nas encruzilhadas entre as políticas de inclusão que também tem gerado outras exclusões, quem seria ou continua sendo o outro na educação? Precisamos refletir sobre essas questões.

Considerações provisórias

Tecemos críticas a BNCC, a gravidade da reforma do Ensino Médio e seus diálogos com a perspectiva neoliberal que tenta tirar o poder das juventudes que “estão lá embaixo”, carentes de condições para sonhar, projetar futuros e, antes disso, poder viver, ter direito ao existir em um país tão perigoso para jovens-negros/as-pobres. Esse modelo de educação profissional e tecnológica que supervaloriza a formação para o mercado de trabalho está centrada na colonialidade do poder. Noutra perspectiva, a prática pedagógica “Gênero, raça e subjetividades rebeldes no meu projeto de vida” dialoga com a concepção de educação contra a lógica colonialista, uma educação para desterritorializar, desencaixar os estereótipos limitantes, formar subjetividades rebeldes a fim de decolonizar os corpos, as identidades de gênero, as orientações sexuais, os afetos, o cuidado consigo, com os outros seres humanos e não humanos na (re)construção de outros projetos de vida.

Projeto de Vida é um componente que nos desafia por inúmeras vertentes como a ausência de formação para lidarmos com temas profundos que envolvem a Psicologia e a saúde mental. Contudo, a nossa visão de educação é o nosso subsídio, a rebeldia começa quando não nos reduzimos a questão tecnicista, ao âmbito do mundo do trabalho, a valorização do individualismo. A rebeldia acontece quando nos aproximamos das perspectivas da educação transgressora, antirracista, antimachista, defensora das diferentes formas de viver o gênero, comprometida com as juventudes de hoje e suas cosmovisões de mundo a fim de fomentar a construção de um amanhã contracolonial. Essa ação pedagógica aponta caminhos que possibilitam permitir que nós, educadores/as, façamos do componente Projeto de Vida e da escola pública, independente da modalidade de ensino, um território de rebeldias.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 120, de 05 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros no tratamento, nos registros escolares e acadêmicos nas instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado da Bahia e dá outras providências**. Salvador: Diário Oficial do Estado, 2013. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_120_2013_e_Indicacao.pdf. Acesso em: 24 de maio 2025.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 11 maio 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2020**. As mortes decorrentes de intervenção policial no Brasil em 2020. São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/4-as-mortes-decorrentes-de-intervencao-policial-no-brasil-em-2020.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Juliana *et al.* **Pele-alvo: a cor da violência policial**. Rio de Janeiro: CEsEC, 2021. Disponível em: <https://www.observatoriodeseguranca.org/wp->

[content/uploads/tainacan-items/7871/10707/1731899956768716_RELATORIO_REDE-DE-OBS_cor-da-violencia_dez21_final.pdf](#). Acesso em: 25 mai. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

HOOKE, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2019.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**. In MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

LIMA, Aleí dos Santos. Mulheres, raça e violência: relato de experiência de uma ação pedagógica no Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz/BA. **Revista Macambira**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–25, 2024. DOI: [10.35642/rm.v8i1.1338](https://doi.org/10.35642/rm.v8i1.1338). Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/1338>. Acesso em: 23 maio. 2025.

LIMA, Aleí dos Santos. **Saravá pra quem é de saravá: a umbanda no sertão sisaleiro da Bahia (1985 – 2016)**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus - BA, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa. **Além de pretos, trans: ações afirmativas para estudantes travestis e transexuais no ensino superior (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento**, UFBA, UNEB, IFBA, Salvador, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. - Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2025.

MOTTA, Flávia M.. Gênero, sexualidade e educação (2ª ed.). In: Ari José Sartori; Néli Suzana Brito. (Org.). **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. 2 ed. Florianópolis: Genus, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. pp. 217-142.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; PATAGUA, Patricia Evangelina. Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12043.

SANT'ANA, Guilherme. Corpos dissonantes: o ingresso da atleta transexual Tiffany na superliga feminina de vôlei e a desestabilização da unidade corporal. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 64, p. e226422, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8670422>. Acesso em: 24 maio. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**. Modos e Significações. UnB/INCT: Brasília, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20 (2), p.71-99, 1995, p.86.

SILVA, Thaynara Oliveira. **Narrativas (auto)biográficas e vivências de gênero de mulheres transexuais em Senhor do Bonfim** – Bahia. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022.

SOUZA, Regis Glauciane S. Por uma pedagogia feminista - da estrutura à resistência. **Revista Caleidoscópio: Outro Olhar Sobre o Lugar**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Valença, BA. n 13, ano 10, p.29-40, 2024.1. (ISSN 2359-3601) Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/valenca/publicacoes/REVISTACALEIDOSCPIO2024.pdf> Acesso em: 19 jun. 2025.