



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)



CAROLINE DE MORAES LIMA

**POR UMA EDUCAÇÃO AFRO-LATINO-AMERICANA:**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS PELA IGUALDADE**

OURO PRETO  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)



CAROLINE DE MORAES LIMA

**POR UMA EDUCAÇÃO AFRO-LATINO-AMERICANA:**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS PELA IGUALDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Dra. Nina Caetano (Elvina M. Caetano Pereira)

OURO PRETO  
2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L732p Lima, Caroline De Moraes.  
Por uma Educação Afro-Latino-Americana [manuscrito]: práticas pedagógicas feministas pela igualdade . / Caroline De Moraes Lima. - 2021.  
33 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira.  
Produção Científica (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas

1. Prática Pedagógica. 2. Gonzalez, Lélia, 1935-1994. 3. Educação. I. Pereira, Elvina Maria Caetano. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Caroline de Moraes Lima

**Por uma educação afro-latino-americana: práticas pedagógicas feministas pela igualdade**

Artigo apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada

Aprovada em 26 de agosto de 2021

### Membros da banca

Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira (Nina Caetano) - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Profa. Ms. Luana Diana dos Santos (Luana Tolentino) - (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira (Nina Caetano), orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/10/2021



Documento assinado eletronicamente por **Elvina Maria Caetano Pereira**, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR, em 26/10/2021, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0237328** e o código CRC **AE3EFC45**.

## POR UMA EDUCAÇÃO AFRO-LATINO-AMERICANA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS PELA IGUALDADE

### RESUMO

O presente artigo analisa práticas pedagógicas feministas interseccionais e decoloniais realizadas com estudantes e docentes de uma escola do campo da rede pública de Ouro Preto, em contexto de atuação junto ao Núcleo de INvestigações FEminIstAS e em meus estágios de regência do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Destacam-se práticas em que a criação e produção artística possibilitaram o diálogo e a reflexão sobre temáticas pautadas pelo feminismo negro e pelo feminismo decolonial, tais como gênero, raça, classe e sexualidade, tornando possível a reflexão sobre a desigualdade social marcada em nossos cotidianos e a formulação de ações na busca pela justiça social. Enquanto bases teóricas e práticas, tais feminismos, sustentados pela principal referência desse trabalho, a professora e intelectual Lélia Gonzalez, conceituam as relações de interseccionalidade e decolonialidade presentes na estruturação e debate das ações desenvolvidas, uma vez que dialogam com a análise interseccional das violências, com os efeitos da colonialidade sobre as vivências das pessoas de países colonizados como o Brasil, e com as possibilidades práticas de emancipação e resistência criadas em contextos de atuação feminista. Para tanto, serão também interlocutoras nesta conversa sobre arte, educação, feminismos e resistência, as intelectuais e professoras negras e latino-americanas Carla Akotirene e Luana Tolentino, estadunidenses bell hooks e Kimberlé Crenshaw e a dominicana Ochy Curiel, além da professora e intelectual argentina María Lugones. Somam-se ainda a essa escrita as vozes de estudantes envolvidas em todo processo.

**Palavras-chave:** interseccionalidade; decolonialidade; práticas pedagógicas feministas; Lélia Gonzalez; afrolatino-americano.

### RESUMEN

Este artículo analiza las prácticas pedagógicas feministas interseccionales y descoloniales realizadas con estudiantes y docentes de una escuela pública de la ciudad de Ouro Preto, en Minas Gerais, Brasil, en el contexto de trabajo con el Núcleo de INvestigaciones FEminIstAS y en mis pasantías de enseñanza en Artes Escénicas. Son acentuadas prácticas en las que la creación y producción artística permitieron el diálogo y la reflexión sobre temas guiados por el feminismo negro y el feminismo descolonial, como el género, la raza, la clase y la sexualidad, lo que permite reflexionar sobre la desigualdad social marcada en nuestra vida cotidiana y la formulación de acciones en la búsqueda de justicia social. Como bases teóricas y prácticas, tales feminismos, apoyados en la principal referencia de este trabajo, la profesora e intelectual Lélia González, conceptualizan las relaciones de interseccionalidad y descolonialidad presentes en la estructuración y debate de las acciones desarrolladas, al dialogar con el análisis interseccional de violencia, con los efectos de la colonialidad en las experiencias de personas de países colonizados como Brasil, y con las posibilidades prácticas de emancipación y resistencia creadas en contextos de acción feminista. Para eso, también serán interlocutores en esta conversación sobre arte, educación, feminismo y resistencia, las intelectuales y maestras negras y latinoamericanas Carla Akotirene y Luana Tolentino, las estadounidenses bell hooks y Kimberlé Crenshaw y la dominicana Ochy Curiel, además de la maestra e intelectual argentina María Lugones. Aún se suman a este escrito las voces de los estudiantes que participaron de todo el proceso.

**Palabras clave:** interseccionalidad; decolonialidad; prácticas pedagógicas feministas; Lélia González; afrolatinoamericano.

Ataques diretos às inserções de políticas públicas de inclusão nas escolas brasileiras, tais como as discussões sobre gênero e sexualidade, vêm sendo estruturados ao longo dos últimos anos a partir de projetos idealizados por setores conservadores de nossa sociedade, muito bem

representados no Congresso Nacional. Tendo como mote o que nomearam por “Escola sem partido”, eles se contrapõem à promoção de uma pretensa “ideologia de gênero” na escola, sustentados em argumentos religiosos e moralizantes que apontam esse debate como um ataque à família tradicional brasileira, além de apresentar muitas ideias fantasiosas – como a falácia de que as discussões sobre gênero e sexualidade querem ensinar crianças a fazerem sexo<sup>1</sup>.

Vale destacar que o processo de boicote à educação pela igualdade inicia-se em 2011, quando é divulgado o caderno “Escola sem homofobia”<sup>2</sup>, material avaliado positivamente por diversos educadores brasileiros<sup>3</sup> e engavetado no mesmo ano pelo governo federal, após uma série de pressões de parlamentares da chamada “bancada evangélica”. É possível observar a grande investida do Congresso Nacional contra a educação sexual nas escolas, por meio da retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular e do Plano Nacional de Educação<sup>4</sup>, entre os anos de 2014 e 2017. Planos municipais e estaduais de educação também acompanharam esse processo, a exemplo de São Paulo, Pernambuco e Espírito Santo.

Frente aos sucateamentos na formação social e política de estudantes das escolas públicas brasileiras, este artigo defende a importância de debates sobre questões étnico-raciais, de gênero, classe e sexualidade na educação. A educação é um campo político. Educar também o é. Assim, eu, a partir de minhas identificações atuais como mulher, professora, latino-americana, branca, cis e bissexual, assumo a responsabilidade de educar pela liberdade, comprometida com as possibilidades de crítica e reflexão que podem ser geradas pelo encontro em sala de aula.

Para isso, parto de uma perspectiva feminista interseccional e decolonial para discutir práticas pedagógicas realizadas em uma escola estadual localizada no distrito de Santa Rita, em

---

<sup>1</sup> “A escola não é pra aprender a fazer sexo. Quando o pai bota o filho na escola, quer que ele aprenda alguma coisa”. A frase, proferida pelo presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) em uma transmissão realizada em seu perfil do Facebook, na sexta-feira (9/11/2018), foi uma resposta ao debate que tem tomado às redes sociais nos últimos dias. Afinal de contas, as escolas devem ou não tratar de sexualidade em sala de aula? Especialistas explicam a importância de falar sobre o assunto com as crianças”. Disponível em: <https://ponte.org/por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>. Acesso em 22/06/2021.

<sup>2</sup> Apelidado de maneira pejorativa de “kit gay” pelo então deputado federal Jair Bolsonaro.

<sup>3</sup> Neste artigo, optou-se pelo uso do neutro inclusivo, de modo a abarcar todas as dimensões de gênero. Assim, a letra ‘e’ marca o final dos substantivos e adjetivos terminados em ‘a’ ou ‘o’; ‘ries’ para palavras terminadas em ‘res’, a exemplo de ‘educadores’; ‘les’ para o artigo definido ‘as’/‘os’: le espectadore.

<sup>4</sup> No texto publicado no portal federal Agência Brasil, destaca-se a retirada dos termos orientação sexual e gênero da Base Curricular em 2017, logo após diversos ataques e posicionamentos de setores conservadores do Congresso Nacional. TOKARNIA, Mariana. MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em 12/04/2021.

Ouro Preto/MG, tratando de experiências vivenciadas tanto nos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, quanto em oficinas propostas pelo NINFEIAS – Núcleo de INvestigações FEmInIstAS<sup>5</sup> do qual faço parte.

O espaço escolar, produtor de múltiplas socializações, abriga em seu bojo um leque bastante diverso de corpos, existências, desejos e subjetividades, com suas lutas e contradições. Apesar disso, continua a reproduzir e legitimar exclusões que obedecem aos mecanismos de poder, controle e dominação de um sistema colonial capitalístico, de feições patriarcais e racistas. Posso citar como exemplo a perpetuação do racismo que, conforme apontado pela professora e intelectual Luana Tolentino (2018) em seu livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, “causa sérios impactos no processo de aprendizagem e na permanência [de estudantes negros] na escola” (p.32), embora estes sejam a maioria do corpo discente da rede pública de educação básica.

Da mesma forma, violências de gênero e LGBTfóbicas são estruturadas pelo patriarcado a partir de uma regulação social que elege a heterossexualidade como modelo de normalidade e fixa papéis sociais de gênero que subalternizam as vivências de meninas e adolescentes no espaço escolar cotidianamente, bem como de corpos que não correspondem ao binarismo desses papéis ou não são orientados pela heterossexualidade considerada universal.

Assim sendo, saliento a urgência da abordagem e do combate a tais exclusões dentro da escola pública brasileira, com projetos voltados para a não violência, o antirracismo, a igualdade de gênero e a formação humana, social e política de estudantes e de docentes que se deparam com tais problemáticas, já que concordo com a professora, intelectual e feminista estadunidense bell hooks (2013) quando a autora diz, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, que “o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula” (p. 113).

Entre os estudos de fundamentação teórica desenvolvidos junto ao NINFEIAS e as práticas com focos feministas realizadas em escolas, encontro como companhia de jornada e base teórica o feminismo negro e sua chave interseccional de análise das opressões de raça, classe, gênero e sexualidade, percebendo em suas autoras possibilidades de reflexão, crítica e emancipação das violências que acometem o ambiente escolar e a socialização de estudantes e

---

<sup>5</sup> Fundado em 2013 pela pesquisadora Thaiz Cantasini e pela performer, pesquisadora e professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto Nina Caetano, que o coordena desde então, o NINFEIAS é atualmente composto por mim, Jackeline Análio, Giulia Oliva, Amanda Marcondes, Marcia Cristina de Sousa, Renata Santana, B. Campos, Danielle dos Anjos e Marina Cangussu, estudantes da graduação e da pós-graduação em Artes Cênicas da UFOP.

professorado. Para tanto, desenvolvo, a seguir, uma contextualização histórica, política e social do feminismo negro e de suas pesquisadoras latino-americanas e brasileiras, que vão pensá-lo a partir das especificidades de nosso território.

Assim como no contexto estadunidense, no Brasil o feminismo negro passa a se estruturar em posição crítica ao feminismo branco hegemônico, que protagonizava a luta nos anos iniciais do movimento pela libertação das mulheres. Ao dar ênfase apenas ao gênero, ao sexismo e suas violências, o chamado feminismo branco ignora pautas importantíssimas e aspectos estruturantes das violências que afetam mulheres negras, indígenas e latinoamericanas, tais como o racismo e o classismo presentes em nossas sociedades, conforme pontua bell hooks (2019), no livro *Teoria Feminista: da margem ao centro*:

Aliando-se às “vítimas”, as ativistas brancas da libertação não foram chamadas à responsabilidade de encarar a complexidade da própria existência. Não se colocaram o desafio de examinar suas próprias atitudes sexistas perante outras mulheres, nem de explorar o modo como a raça e os privilégios de classe interferem em suas relações com mulheres de raça e classe social distintas. Assumindo o papel de vítimas e adotando o discurso de que os homens são os únicos inimigos, elas podiam abdicar de qualquer responsabilidade pela manutenção e perpetuação do sexismo, do racismo e do classicismo (hooks, p. 82).

Pautas como o racismo estrutural e a violência contra mulheres negras e indígenas não eram consideradas no discurso feminista hegemônico, uma vez que, protagonizado por mulheres brancas das classes altas, tinha como foco o alcance de interesses específicos de seus contextos de esposas e donas de casa, tais como maior protagonismo no mercado de trabalho e a saída de seus lares.

No Brasil, as mulheres que não possuíam espaço e perspectiva de análise de suas realidades, muito diferentes das realidades vividas por mulheres brancas, afastaram-se inicialmente do movimento, recusando o feminismo como um espaço de luta e passando a organizar suas pautas no interior de outros movimentos políticos e sociais, como nos Movimentos Negro e Indígena. Assim, ressaltando o crescente protagonismo das mulheres negras nos movimentos sociais e políticos, a intelectual brasileira Lélia Gonzalez afirma:

E fato da maior importância (comumente “esquecido” pelo próprio movimento negro) era justamente o da atuação das mulheres negras, que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres se reuniam para discutir o seu cotidiano, marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo não só dos homens brancos mas dos próprios negros. [...] Nesse sentido, o feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada numa experiência histórica comum (GONZALEZ, 2020, p. 103)

A autora salienta, ainda, a mudança do protagonismo no movimento de mulheres no Brasil, assim como das temáticas por ele abordadas. Segundo ela, a partir dos anos 1980, influenciado por ideias de libertação coletiva, o movimento feminista brasileiro passa a ser organizado por grupos de mulheres amefricanas – negras e indígenas – que inserem suas pautas nos coletivos distribuídos ao longo de todo o país.

O entendimento e a solidariedade se ampliaram nos anos 1980, graças às próprias modificações ideológicas e de conduta dentro do MM: um novo feminismo se delineava nos nossos horizontes, aumentando nossas esperanças pela ampliação das suas perspectivas. A criação de novas redes, como o Taller de Mulheres das Américas (que prioriza a luta contra o racismo e o patriarcalismo numa perspectiva anti-imperialista) e DAWN/MUDAR, é um exemplo de uma nova forma de olhar feminista, luminoso e iluminado por ser inclusivo, aberto à participação de mulheres étnica e culturalmente diferentes (GONZALEZ, 2020, p. 49-50).

Precursora do pensamento interseccional, a partir da sua atuação nos movimentos negro e feminista brasileiros, Lélia Gonzalez, intelectual, filósofa, antropóloga, professora e ativista, nasceu em fevereiro de 1935 em Belo Horizonte/MG, onde viveu até os sete anos de idade, mudando-se para o Rio de Janeiro em 1942. “Filha do negro ferroviário Accacio Serafim d’ Almeida e de Orcinda Serafim d’ Almeida Lélia de Almeida González, com a mãe indígena, que era doméstica, recebeu as primeiras lições de independência” (GELEDÉS<sup>6</sup>).

No Rio de Janeiro, seu primeiro emprego foi de babá. Lélia concluiu seus estudos aos 19 anos, no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino carioca. Graduou-se em História e Filosofia pela Universidade do Estado do Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, e exerceu a profissão de professora da rede pública de ensino. Posteriormente, tornou-se Mestra em Comunicação Social e Doutora em Antropologia Social/Política, dedicando-se a pesquisas étnico-raciais e de gênero. Em seus últimos anos de vida, concentrou seus interesses no estudo dos “negros da diáspora”, como ela mesma nomeava, “dando origem ao conceito de amefricanidade. Escreveu *Festas Populares no Brasil*, premiado na Feira de Frankfurt”, além de “*Lugar de Negro*, em coautoria com Carlos Hasenbalg” e duas teses de pós graduação (GELEDÉS).

---

<sup>6</sup> Todos os dados biográficos citados foram acessados em Associação Brasileira de Pesquisadores Negros in Geledés – Instituto da Mulher Negra. *Hoje na história, 1935, nascia Lélia Gonzalez*. São Paulo. 01 de fevereiro de 2021. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/> > Acesso em 20/03/2021.

Figura central na estruturação do Movimento Negro Unificado (MNU), “do qual foi uma das fundadoras, Lélia sempre atuou como ativista, militando em diversas organizações, como o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e o Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, do qual foi uma das fundadoras” (GELEDÉS). Teve ainda grande destaque na defesa das mulheres racializadas, o que “rendeu a Lélia a indicação para membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)”, em que atuou de 1985 a 1989, tendo falecido em julho de 1994 por problemas cardíacos (GELEDÉS).

Por sua importância imensurável para o estudo do feminismo interseccional e para a estruturação dos movimentos feministas e negros brasileiros, Lélia é referência central desta escrita. Acrescenta-se a isso a relevância de sua ação política como professora e também o fato de ser uma irmã de mesmo solo, conhecedora, portanto, das especificidades de nosso contexto histórico, social e de luta. Assim, encontro em suas teorias e práticas uma aproximação com meus desejos de trabalhar pela emancipação de todes, além de reconhecer seu papel fundamental no desenvolvimento das perspectivas latino-americanas e brasileiras de políticas de resistência.

No ápice de sua produção acadêmica, do final dos anos 1970 ao final dos anos 1980, Lélia publicou artigos no Brasil, em outros países da América Latina e nos Estados Unidos, tecendo formulações e desenvolvendo teorias relacionadas a conceitos que, mais tarde, foram cunhados por outras pesquisadoras feministas. Entre eles, os de interseccionalidade e, decolonialidade, importantíssimos na elaboração crítica feminista da atualidade, sobretudo no que tange às chaves de análise das opressões, como é o caso da estruturação da pedagogia feminista, que, pensada a partir de tais teorias, passa a abranger discussões sobre o respeito à diversidade e sobre as desigualdades sociais que afetam as vivências escolares.

A começar pela interseccionalidade, termo cunhado pela pesquisadora e professora afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em seu artigo *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas* publicado em 1989 e traduzido no Brasil em 2017 pelo portal Geledés. Nele, ela utiliza o conceito “para denotar as várias maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências (...) das mulheres negras” (CRENSHAW, 2017), de forma que racismo e sexismo não sejam examinados como categorias distintas.

Artigos publicados por Lélia Gonzalez apontam, no desenvolvimento de seu quadro teórico, para a compreensão daquilo que, mais tarde, Crenshaw vai nomear como interseccionalidade. É o caso do texto *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem*

*político-econômica* - apresentado em maio de 1979, no *Spring Symposium: The Political Economy of the Black World*, na Universidade da Califórnia - no qual a autora afirma que “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (GONZALEZ, 2020, p. 58). Da mesma forma, em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, publicado em 1983 no portal Ciências Sociais Hoje - ANPOCS de Brasília, Lélia discute novamente os efeitos das violências advindas da intersecção de ambas as formas de opressão, já presentes no título de seu texto.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e sexismo. Para nós o *racismo* se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALEZ, 2020, p.76).

O mesmo ocorre com as teorias a respeito da colonialidade, e do projeto de resistência decolonial, estruturadas por pesquisadores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade. Esse coletivo articula-se na década de 1990, situando-se em diversas universidades estadunidenses e de países da América Latina, como Colômbia, Venezuela e Equador. A seu respeito, a intelectual e antropóloga afro-dominicana Ochy Curiel (2020) afirma que “é uma expressão da teoria crítica contemporânea estreitamente relacionada com as tradições das ciências sociais e humanidades da América Latina e do Caribe”. (p. 126).

No desenvolvimento desse projeto e a partir das pesquisas dos participantes, são constituídas teorias sobre a colonialidade, explicada “a partir do entendimento de que, com o fim do colonialismo como constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade ocidental europeia”, seus efeitos – tais como “a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias”, “a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia” – não se transformaram significativamente. Pelo contrário, o que acontece “é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global” (CURIEL, 2020, p. 126).

Dessa forma, defende-se que os efeitos da colonialidade afetam diretamente todos os âmbitos estruturais das nossas sociedades, assim como as vivências de pessoas que habitam países que foram ou ainda são colonizados, ou seja, continuamos dentro de uma matriz colonial

de poder<sup>7</sup>, experienciando a herança racista, capitalista, patriarcal, classista e heterossexual europeia todos os dias, em todas as situações e relações.

Teorias sobre a colonialidade e a resistência ao sistema colonial-capitalístico também eram centrais nas abordagens teóricas de Lélia Gonzalez. Em seu texto *A categoria políticocultural de amefricanidade*, primeiramente publicado em 1988 pela editora Tempo Brasileiro, a autora salienta que “as sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas” já que “racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante” (GONZALEZ, 2020, p.131). Nesse mesmo artigo, refletindo a respeito do racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos, Lélia afirma:

Sabemos que o colonialismo europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o *modelo ariano* de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Dentre os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, destaco a presença da professora, socióloga, ativista e feminista argentina María Lugones, em sua abordagem decolonial do feminismo, na qual recupera os questionamentos e conceitos do projeto decolonial e pensa nas intersecções de raça, classe, gênero e sexualidade na vivência de opressões por mulheres não brancas dos países da América Latina. Em seu artigo *Colonialidade e gênero*, Lugones faz a seguinte consideração:

Caracterizar esse sistema de gênero como colonial/moderno, tanto de maneira geral, como em sua concretude específica e vivida, nos permitirá ver a imposição colonial em sua real profundidade; nos permitirá estender e aprofundar historicamente seu alcance destrutivo. Minha tentativa é a de fazer visível a instrumentalidade do sistema de gênero colonial/moderno na nossa subjugação – tanto dos homens como das mulheres de cor – em todos os âmbitos da vida (LUGONES, 2020, p. 55).

Dessa maneira, ela reconhece a centralidade da construção de gênero no sistema moderno colonial europeu como um dos mecanismos que formam sua estrutura dominante de

---

<sup>7</sup> QUIJANDO *apud* MIGNOLO. 2016.

poder. Assim, a heterossexualidade compulsória e o binarismo essencialista dos gêneros, pelos quais enquadram-se somente homem e mulher cisgêneros e heterossexuais, dão forma à família nucleada ou, no nosso contexto, à estimada família tradicional brasileira, na qual a figura patriarcal subordina todas as outras.

No entanto, tais construções de gênero também são ordenadas pelo eixo racista do processo moderno/colonial que universaliza as figuras do homem e da mulher como um par branco/a hétero/a cis burguês/a. Inseridos no sistema que preserva essa classificação social, mulheres e homens racializados têm o gênero imposto por uma construção violenta, excludente e muito distanciada de suas vivências. Assim, as classificações sociais herdadas desse sistema atravessam nossas vivências diariamente pela colonialidade, que “é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder” e por isso “atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas” (LUGONES, 2020, p. 57).

Na condição de mulher e artista educadora latino-americana encontro, nas abordagens feministas da interseccionalidade e decolonialidade, análises e materiais teóricos que instrumentalizam minhas práticas pedagógicas e metodologias de ensino para a atuação em sala de aula. Isso porque o espaço escolar, composto por diferentes processos coloniais de dominação assim como pela presença de múltiplos corpos que enfrentam suas violências, pode ser produtor, ao meu ver, de reflexões e posturas críticas capazes de resistir aos efeitos das opressões herdadas.

Para corroborar esse ponto de vista discuto na sequência o processo pedagógico realizado junto a estudantes e docentes da Escola Estadual José Leandro, relatando as práticas realizadas durante o Estágio Regência da Licenciatura em Artes Cênicas e as ações desenvolvidas junto ao NINFEIAS - Núcleo de **IN**vestigações **FE**min**IST**AS. Situada no distrito de Santa Rita de Ouro Preto, a E.E. José Leandro foi enquadrada em 2016 como Escola do Campo, de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais<sup>8</sup>, por sua localização e por seu atendimento a alunos que vivem no contexto rural.

Trata-se da abertura de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população rural, para quem a oferta de políticas públicas foi

---

<sup>8</sup> Tais diretrizes integram a RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, veiculada no site eletrônico da SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em < <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo> >. Acesso em 14/04/2021.

historicamente tida como uma concessão aos povos do campo, sem a consideração do protagonismo dos sujeitos de direitos que nele vivem. [...] é preciso assinalar que, somente com a redemocratização do país nos anos 1980 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a educação rural emerge como uma construção com e dos povos do campo, em que se reconhecem suas especificidades e seus direitos na construção de uma escola de qualidade para todos os cidadãos (RESOLUÇÃO SEE/MG N° 2820, p. 6)

Aberta e disposta a pensar a formação cidadã e de qualidade de seu corpo discente, assim como a refletir sobre as produções de violências na escola, geradas por racismo, sexismo, homofobia e desigualdade de classes, a E. E. José Leandro e sua equipe pedagógica recebem e orientam diversos projetos e estágios que trabalham com essas temáticas específicas. Desse modo, a partir da leitura da resolução em que constam as diretrizes da educação do campo em Minas Gerais, identifico na receptividade dirigida ao NINFEIAS e aos meus projetos de estágio a asseguarção do terceiro artigo, que traz os princípios orientadores desse processo educacional. Entre eles, destaco:

Art. 3º São princípios da Educação do Campo:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; (...)

VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (RESOLUÇÃO SEE/MG N° 2820, p. 8)

Assim, neste artigo encontro amparo, tanto pelo princípio de respeito às diversidades do campo, quanto pela abertura à participação de movimentos sociais em todo o processo educacional, para o trabalho desenvolvido em Santa Rita por meio das práticas que realizei junto a estudantes, asseguradas por tal legislação e pelos demais documentos que regem a educação brasileira, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, destaco ainda que todo o trabalho prático e teórico desenvolvido junto a escola e ao NINFEIAS, está baseado no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 pela qual se institui para os segmentos educacionais do Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, evidencio a importância fundamental da implementação de tal lei junto aos processos educacionais, na garantia, inclusão, resgate e fundamentação dos projetos antirracistas e de práticas pedagógicas emancipatórias, tais quais as desenvolvidas ao longo de minha atuação na escola e apresentadas

nessa escrita. Saliento, portanto, os principais artigos da Lei, nos quais constam as obrigatoriedades do ensino a seguir:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Portanto, no trabalho junto as escolas aliamos-nos as legislações educacionais brasileiras, buscando reconhecer e evidenciar a importância da diversidade e da pluralidade de existências na constituição de nosso território Brasil, assim como suas contribuições sociais, históricas e culturais, destacando, dessa forma, a presença das populações marginalizadas como protagonistas do processo educacional, sendo elas: camponeses, mulheres, LGBTQIA+, negres e indígenas.

Lidando especificamente com questões sociais, elemento fundamental em minha formação docente, o NINFEIAS – que integro desde meu primeiro período na graduação em Artes Cênicas da UFOP – possui diferentes frentes de atuação. Entre elas, o estudo e pesquisa da performance, da prática e teoria feministas e de pedagogias críticas, além do desenvolvimento de oficinas em escolas e espaços de apoio a mulheres vítimas de violência e da produção de eventos junto à comunidade periférica ouro-pretana.

Dentro do núcleo, atuo diretamente no trabalho desenvolvido junto às escolas da rede pública da cidade de Ouro Preto/MG e de seus distritos, pelo projeto de extensão *NINFEIAS na Escola: gênero e educação pela igualdade*, pelo qual realizamos ações como oficinas, práticas artísticas, rodas de conversas e cineclubes, sempre voltadas à “desnaturalização dos padrões heteronormativos e dos papéis de gênero que consolidam diversas formas de violência sofridas por mulheres, crianças e adolescentes na sociedade brasileira atual”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Trecho do projeto de extensão *NINFEIAS na Escola: gênero e educação pela igualdade* (CAETANO, 2019).

Em nossos estudos, priorizamos as vozes de pesquisadoras, artistas e professoras, mulheres cis e pessoas trans, brasileiras e latino-americanas, racializadas e de diversas orientações sexuais, pois entendermos ser fundamental pensar desde teorias e práticas libertadoras estruturadas por pessoas que sofrem diretamente as múltiplas violências oriundas da estrutura colonial, patriarcal, branca e heterocisnormativa. Em seus textos, identificamos o mesmo desejo presente na realização de nossas práticas pedagógicas feministas: possibilitar que o encontro na escola seja, para todos envolvidos nos processos, fonte de reflexão, crítica e de transgressão das diversas formas de opressão de raça, classe, sexualidade e gênero.

Dessa forma, minha chegada na E.E. José Leandro acontece através do NINFEIAS, a convite de Giovany Oliveira, professor de Artes que, conhecendo nossa atuação e observando as manifestações de violência na escola, solicitou que oferecêssemos atividades ao corpo discente que possibilitassem discutir o machismo e suas consequências na socialização de crianças e adolescentes.

Para tanto, durante o evento *Queerlombos: Afetos, Encontros e (Re)existências*<sup>10</sup>, Nina Caetano e eu desenvolvemos a primeira ação do NINFEIAS em Santa Rita, com a realização de rodas de conversa, intituladas *Masculinidades Tóxicas: Violências e Consequências*, junto a estudantes de diversas séries e faixas etárias e a docentes regentes das turmas. Nessa troca inicial, identificamos a necessidade de um trabalho contínuo na escola, que aprofundasse o debate sobre os papéis de gênero e também discutisse questões a respeito de raça, classe e sexualidade.

A partir das rodas de conversa e pensando na construção dos papéis sociais do gênero desempenhados por estudantes na adolescência e vivenciados na socialização do ambiente escolar – seja pelas masculinidades tóxicas experimentadas pelos jovens ou pelos padrões tóxicos de feminilidades, como a competitividade feminina entre as adolescentes – compartilho o pensamento da professora e intelectual brasileira Luana Tolentino, a respeito do papel fundamental da escola na desconstrução dos papéis de gênero:

Assim como o racismo, o machismo, o sexismo e a LGBTfobia permeiam as relações e atividades escolares. Desse modo, apresento vivências, avanços e desafios no que tange a implementação de práticas feministas, que fortaleçam as meninas e proporcione aos meninos uma educação não violenta, comprometida com a equidade de gênero. Parto do princípio de que os modelos de comportamentos difundidos em nossa sociedade castram as potencialidades do sexo feminino e desumanizam o masculino, sendo assim, cabe à escola colaborar para a construção de novos padrões de feminilidade e masculinidade (TOLENTINO, 2018, p. 20).

---

<sup>10</sup> Evento realizado em novembro de 2018 fruto da parceria entre a Semana AFROFeminista, organizada pelo NINFEIAS desde 2016 e a Semana da Diversidade de Ouro Preto e Mariana, realizada pela Plataforma Queerlombos. Nesse evento o NINFEIAS atuou especificamente em espaços escolares.

Na continuidade da atividade anteriormente mencionada, o professor de Artes – que acompanhou cada turma e esteve presente nas rodas de conversa – solicitou aos discentes que escrevessem relatos a partir das sensações e questões levantadas ao longo do debate. Esses relatos, posteriormente entregues a nós do NINFEIAS, foram importantíssimos para o meu entendimento da atuação em sala de aula e na identificação das problemáticas levantadas pelo corpo discente. Foram apontados o desejo de que houvesse mais debates e práticas feministas na escola, assim como a sua importância para a compreensão das diversas facetas do machismo, abordadas nas rodas de conversa. Destaco a seguir trechos dos relatos da aluna B. e do aluno M.:

Eu gostei muito da palestra pois sempre ouvi muito sobre o feminismo mas nunca me aprofundei no assunto pra saber, e a palestra acabou me ajudando a entender um pouco mais esse assunto. Que para algumas pessoas é anormal mas é super normal mulheres defender a elas mesmas pois se nós mulheres não nos defender ou não defender outras mulheres quem vai nos defender? Pelo que eu entendi da palestra os homens nos tratam como objetos e isso tem que mudar pois somos pessoas e também temos direitos iguais a eles e eles tem que aceitar isso pois o machismo esta predominando muito (B)

O que eu observei foi que: o homem em seu papel de homem tem que ser medido pela violência, desobediência, quanto mais melhor. Isso de homem tem de agir como homem e mulher como mulher tem de acabar, cada um tem que ser o que quiser e pronto. Além das mulheres eu acho que os LGBTs também podem entrar na lista pois, assim como as mulheres eles só querem um lugar na sociedade (M)<sup>11</sup>.

Identificamos, portanto, que havia o desejo, expresso pelo corpo discente da escola, de ampliação das discussões, temáticas e práticas pautadas pelo feminismo no espaço escolar. Paralelamente ao trabalho realizado em Santa Rita, ocorreram oficinas ministradas pelo NINFEIAS em outras escolas públicas de Ouro Preto. Assim, motivado a verticalizar as ações realizadas no ano anterior, o Núcleo aprova, em 2019, o projeto de extensão “*NINFEIAS na Escola: gênero e educação pela igualdade*”, com a proposta de concentrar nossa atuação somente em duas escolas – a E. E. José Leandro e a E. E. Desembargador Horácio Andrade – sendo que cada pesquisadora atuaria especificamente em um só espaço.

Dentro do planejamento pedagógico a ser desenvolvido no projeto, dividimo-nos em equipes de trabalho, organizadas a partir de nossos desejos de atuação tanto em relação às escolas e seus contextos específicos quanto pela faixa etária e série dos estudantes. Dessa forma,

---

<sup>11</sup> Fonte do relato: relatos fornecidos à autora pelos alunos B. e M. e registrados no relatório de estágio de observação.

eu e Carol Reis escolhemos trabalhar na José Leandro, uma vez que tínhamos interesse em seu contexto rural e na atuação junto a estudantes do Ensino Médio, sendo indicados pela direção da escola e docentes os dois primeiros anos desse segmento para esse trabalho.

Assim, amparadas pelos estudos de fundamentação desenvolvidos nas reuniões semanais do Núcleo, e a partir das experiências realizadas em 2018 nessa escola, projetamos oficinas que partiram da discussão sobre masculinidades tóxicas, violências escolares, questões étnico-raciais e de classe. Como base para as práticas, utilizamos a apostila *COOLKIT- Jogos para não-violência e igualdade de gênero*<sup>12</sup>.

Esse material, concebido por Graça Rojão, Tânia Araújo, Ângela Santos, Sónia Moura e Rosa Carreira, é estruturado por atividades lúdico-pedagógicas e tem a finalidade de abordar questões de gênero, além de trabalhar competências de gestão de conflitos junto a estudantes. A escolha inicial pela utilização da apostila nas salas de aula se deu por sua estrutura, pois ela aborda a discussão das violências de gênero através de jogos e atividades amparados na experiência coletiva e em referências e metodologias de discussão política e social.

O jogo comporta uma vertente lúdica e é aqui uma ferramenta central de comunicação entre participantes que reforça as suas capacidades de escuta e facilita, quer uma melhor compreensão, quer um posicionamento mais crítico face à realidade envolvente. Em suma, distende os jogadores e jogadoras, torna a comunicação mais fluida e cria oportunidades de aprendizagem colaborativa (ROJÃO, 2011, p. 12)

Portanto, o primeiro jogo que desenvolvemos com as turmas dos primeiros anos do Ensino Médio partiu da proposta de discutir os papéis e estereótipos de gênero relacionados ao homem e à mulher. Para tanto, baseamo-nos no jogo intitulado “A bola”, pelo qual, dispostes todes em roda, é jogada uma bola aleatoriamente para les estudantes que, ao recebê-la, devem responder imediatamente o que é um homem/uma mulher ou o que cada um/a gosta. Isso era feito sem muito tempo para estipular a resposta, já que essa atividade propõe que vejamos os nossos próprios preconceitos de gênero a partir da dinamicidade e do imediatismo do jogo.

A fim de discutirmos com les estudantes na sequência da prática, registramos nas lousas as respostas levantadas por elus, o que nos rendeu o material necessário para o debate. Inicialmente, percebemos um tom de piada, estranheza e timidez com o jogo, em uma relação competitiva entre mulheres e homens, já que muitos dos termos levantados eram ofensivos.

---

<sup>12</sup> Desenvolvida durante o projeto “Violência Zero” através de uma experiência produzida pela Coolabora e realizada com estudantes e docentes da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, em Covilhã, Portugal.

Ao mediar o diálogo instaurado, buscamos lembrar a todo momento que estávamos nos referindo sempre à gente mesmo, visto que, como consultado anteriormente, todes ali se identificavam como homens e mulheres cis e tínhamos, em nossas convivências, outras pessoas cis, que também mereciam respeito. Assim, buscamos na prática o que bell hooks pontua na pedagogia libertadora:

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem que ser o ponto de partida - de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado (hooks, 2013, p. 203).

Partimos, então, para o debate dos termos levantados, observando junto com as turmas que, relacionados à mulher, estavam sempre presentes estereótipos voltados à sua objetificação e à sua aparência física – tais como “sensual”, “gostosa”, “magra”, “prostituta”, “bonita” – ou à constituição da feminilidade, ao contexto doméstico e mesmo em consonância a heterossexualidade compulsória e binária: “de cozinhar”, “de comprar”, “de salão”, “de maquiagem”, “de pênis”.

Isso porque, segundo os debates realizados com ambas as turmas dos primeiros anos, chegou-se ao consenso de que as primeiras características relacionadas à mulher refletiam a cultura machista de objetificação, na qual, em primeiro lugar, ela não é nem considerada gente. Ou seja, pode ter seu corpo violado, medido, catalogado por padrões de beleza, razão pela qual enfrentamos cotidianamente abusos físicos, verbais, sexuais e demais violências de gênero.

Na sequência, e ainda centrando no gênero feminino, chegamos aos preconceitos que relacionam as mulheres à esfera privada, domiciliar, dos afazeres domésticos. Preconceitos que caíram por terra, já que muitas mães de estudantes ali presentes eram trabalhadoras em duplas ou triplas jornadas, encarando, para além das tarefas da casa, árduos trabalhos nas roças do distrito.

Quanto aos preconceitos relacionados ao consumo estético e à beleza, discutimos que, de fato, essa indústria é voltada estrategicamente para o consumo feminino. No entanto, mais uma vez reforçamos que não deveríamos nos basear somente nos papéis prévios e com pouca profundidade quando nos referimos ao gênero, visto que tendem a reforçar as desigualdades e violências já presentes e evidenciadas por dados estatísticos. Esses dados, uma vez expostos, revelam a necessidade urgente da desconstrução de tais papéis e de imaginários sociais preconceituosos. São evidências dessa urgência, por exemplo, os dados apresentados pelo Mapa da Violência de Gênero, produzido pelo portal Gênero e Número, através do apoio da Alianza

Latinoamericana para la Tecnología Cívica e publicado em julho de 2020. Segundo esse mapeamento:

No ano de 2017, houve 12.112 registros de violência contra pessoas trans e 257.764 casos de violência contra homossexuais ou bissexuais no Brasil. Foram 11 agressões contra pessoas trans e 214 contra pessoas homo/bi no país a cada dia. No mesmo ano, mulheres foram 67% das vítimas de agressão física registradas no país. [...] Entre as mulheres, o componente de raça também se destaca: negras são 64% das vítimas de assassinatos entre as mulheres. Naquele ano, a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes foi de 64 para mulheres negras e 63 para mulheres não negras (brancas, amarelas e indígenas) (GÊNERO E NÚMERO, 2020).

Por meio desse jogo, discutimos e problematizamos os estereótipos de gênero que são responsáveis por moldar nossas percepções e nos conduzir às diversas violências vivenciadas, inclusive no ambiente escolar. Em nossos debates com as turmas, identificamos estereótipos voltados à mulher e ao homem e entendemos que, na maioria dos casos, eles não se enquadravam nas realidades e contextos vivenciados por nós que ali estávamos. Nesse sentido, fomos ao encontro do pensamento de bell hooks (2013), para quem “a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos”. (p. 122).

Assim, concluímos que as mulheres que conhecíamos eram muito mais do que somente aparência física, consumidoras de estética ou limitadas a papéis como o de “dona de casa”, merecendo novas características e termos para sua representatividade, tais como “guerreira”, “batalhadora”, “gentil”, “honestas”, “brutas”, “esforçada”, “trabalhadora”, “forte”, “maravilhosa”, “sensível”, “poderosa”, “feminista” e que gosta “de esporte”, “de ser independente” “de cerveja”, “de livro”, “de se cuidar”, “de relaxar”, “de água”, “se animar”, “de carinho”, “de dinheiro”, “de doce” e “de jogar free fire”.

Já em relação ao homem, em ambas as turmas, os estereótipos que se destacavam estavam relacionados à constituição de masculinidades tóxicas – expressa em termos como “traficante”, “vagabundo”, “horroroso”, “ridículo”, “otário”, “tudo feio”, “ladrão”, “maconheiro”, “fumador”, “de perereca” – , ou, ainda, às violências de gênero, advindas de atitudes sexistas como gostar “de ser tarado”, “machista”, “de mandar nas mulheres”, “de iludir”, ou “de bater em mulher”.

Assim, na discussão sobre a construção das masculinidades, observamos o processo cruel e violento pelo qual adolescentes têm suas subjetividades constantemente silenciadas, por si mesmos e pelos outros, tendo sempre de reproduzir os papéis sociais do machão, valentão, forte e violento. No caso da E. E. José Leandro, que abriga jovens oriundos do contexto rural,

percebemos a busca por se enquadrar no perfil do jovem urbano, em seu estereótipo de traficante, ladrão e pegador, já que, para muitos deles, os estereótipos que associam atraso, retrocesso e desinformação à população camponesa tendem a culminar no preconceito relativo às pessoas que vivem e trabalham na zona rural e na busca por progresso e ascensão, associados aos grandes centros capitalistas e às suas práticas culturais e sociais.

No entanto, o que se observa na construção das masculinidades tóxicas são aspectos ainda mais complexos a respeito de como se formam as masculinidades de jovens negros, camponeses e periféricos, desprivilegiados economicamente, legalmente, institucionalmente e vivendo em contextos precarizados. Isso porque, o padrão hegemônico que é almejado por eles se materializa no homem branco, hétero, cis, de classe média/alta, com inúmeros privilégios e em ascensão social. Assim, esses meninos, adolescentes e homens continuam, como afirma María Lugones (2020) “sendo vítimas da dominação racial, da colonialidade do poder, homens que são inferiorizados pelo capitalismo global”. (p. 53).

Logo, o que buscamos evidenciar, nesses debates, é que homens também sofrem com o processo de construção da masculinidade. Na adolescência, eles passam a não compartilhar sentimentos e fraquezas uns com os outros, reprimindo-as. Por outro lado, vivenciam um processo de sexualização precoce, para que sua orientação sexual não gere dúvidas e corresponda ao ideal heteronormativo e machista que se espera deles. Portanto, estão sempre a provar suas masculinidades e negam qualquer aspecto considerado feminino para si. No que se refere aos papéis de gênero, também fica perceptível a depreciação sexista de estudantes que moram no campo.

Isso porque o exercício da masculinidade prevê que os homens não se mostrem afetivos e sentimentais e coloca, portanto, os alunos do campo – que desenvolvem e aguçam sua sensibilidade através da colheita, sementeação, cuidados com as plantações e os animais – como sujeitos que se desviam do perfil masculino e se assemelham ao perfil feminino, indo a favor do que mais se rejeita nessa fase: a aproximação com a feminilidade.

É visível, pois, que a masculinidade tóxica produz sofrimento tanto para quem não a segue quanto, e naturalmente, para aqueles que a introjetam. Dados do Atlas da Violência de 2019, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apontam que a maioria dos homicídios no país vitimam homens entre 15

e 19 anos de idade, sendo eles 59,1% das vítimas. Quando se verticaliza a pesquisa para o número total de homicídios no Brasil, homens são 91,8% vítimas<sup>13</sup>.

Ao mesmo passo em que dados do Departamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2019<sup>14</sup> apontam os homens como maioria de homicidas no país, sendo 96,8% do total, enquanto as mulheres perfazem apenas 3,2%. Já dados da Organização Mundial da Saúde de 2016 apontam que suicídios são, em sua maior parte, cometidos por homens entre 15 e 29 anos, sendo que a cada 100 mil homens nessa faixa etária 9,7 mil tentam se suicidar<sup>15</sup>.

Por outro lado, dados do Atlas da Violência de 2019 apontam o crescimento dos números de feminicídios cometidos por homens no Brasil, tendo em média 13 mulheres vítimas todos os dias, ou seja, 4.936 mulheres assassinadas por crime de ódio por ano no país. O estudo desses dados permite observar que o comportamento de violência presente na masculinidade tóxica tem se manifestado em mortes, ou seja, homens estão se matando, matando uns aos outros e matando as mulheres.

Assim, como uma das principais influenciadoras no processo formativo de crianças e adolescentes, a escola acaba por se tornar responsável pela discussão sobre as violências e, portanto, sobre as masculinidades tóxicas e os papéis de gênero, juntamente a outros órgãos públicos. Em relato da aluna K. evidencia-se a violência de gênero presente no ambiente escolar:

Gostei muito desse assunto, nós meninas sofremos muito isso, em vários lugares, mas especialmente dentro da sala de aula. Aprendemos que nós nunca devemos aceitar isso, nós mulheres temos que ter os mesmos direitos que os homens. Morrem muito mais mulheres do que os homens, e a maioria das mulheres morrem, porque são assassinadas por homens e para a surpresa, os homens que matam são: companheiros, ex companheiros, namorados, ex namorados, ex maridos ou maridos e na maioria das vezes eles matam porque não aceitam o fim do relacionamento. Eu não entendo isso, os homens nos tratam como um simples objeto de desejo ou como uma coisa, pra que isso? Pra que matar? Eu falo isso porque já sofri assédio na escola uma vez e é muito difícil se abrir com uma pessoa para falar disso (K)<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro et al. *Atlas da violência*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org). 2019.

<sup>14</sup> Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Brasília. 2019. Disponível em < <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen> > Acesso em 09/07/2021.

<sup>15</sup> FIGUEIREDO, Patrícia. *Na contramão da tendência mundial, taxa de suicídio aumenta 7% no Brasil em seis anos*. 10 de setembro de 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/10/na-contramao-da-tendencia-mundial-taxa-de-suicidio-aumenta-7percent-no-brasil-em-seis-anos.ghtml>> Acesso em 01/06/2021.

<sup>16</sup> Fonte do relato: relato fornecidos à autora pela aluna K. e registrado em relatório de estágio de regência I.

Destacam-se, ainda, no contexto escolar as violências direcionadas para corpos desviantes da heteronormatividade, ou seja, que não se enquadram nos padrões de gênero “masculino” e “feminino”. Corpos esses que, na maioria das vezes, são vigiados por sua sexualidade não heterocentrada ou por sua identidade não binária, ao mesmo tempo em que são punidos com diversas opressões: verbais, físicas, emocionais e institucionais.

Observo que, na maioria das vezes, os agentes dessas violências são homens que, sentindo suas masculinidades em perigo, tendem a atacar aqueles que, a seu ver, deveriam reproduzir os papéis de gênero, mas não o fazem pela sua orientação sexual ou identidade. Digo isso, pois no exercício da sala de aula, aquilo que ouço como xingamentos mais frequentes entre homens heterossexuais é “viado”, “bixinha”, “boiola”; ligados sempre a um comportamento ou a uma sexualidade distinta daquela que ambos se sentem cobrados a exercer: “machões”, “pegadores” e “ganhões”. Nessas situações, percebo violências relacionadas principalmente à homofobia, mas também pela fragilidade e pela vigilância das masculinidades dos homens, uns com os outros.

Na desconstrução desse papel de gênero, ditado pela masculinidade tóxica e destacado na dinâmica com a bola, substituímos os termos anteriores por palavras como “bonito”, “de boa”, “corajoso”, “engraçado”, “amoroso”, “trabalhador”, “capaz”, “gente boa”, “diferente”, “legal”, que gostam “de moto”, “de trator”, “de dinheiro”, “de TV”, “de tatuagem”, “de panela”, “de sair”, “de vestir roupa” e “de arrumar a casa”.



**Figura 1:** Atividade Jogo da Bola. Fotografias 1 e 2: Ação dinâmica e debate entre os estudantes do 1º ano 1. Fotografias 3 e 4: Discussão dos termos da lousa e roda de conversa sobre os preconceitos de gênero entre os estudantes do 1º ano 2. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Assim, entendo a prática pedagógica feminista proposta como uma possibilidade da discussão e análise interseccional a respeito das violências de gênero, classe e raça junto a estudantes, uma vez que, nos debates ocorridos, as reflexões e conclusões caminharam para a desconstrução de papéis violentos referentes a ambos os gêneros. Isso se deu a partir da experiência prática dos estudantes e dos seus próprios referenciais de homens e mulheres, que em sua maioria, acabaram sendo seus próprios familiares: trabalhadores rurais, negros e negras, pardos ou pardas, de classes desprivilegiadas e, portanto, distintos dos papéis hegemônicos do homem e da mulher dentro do sistema colonial eurocentrado. Nesse sentido, percebo a importância da interseccionalidade para a prática pedagógica feminista, tal como exposto pela professora e pesquisadora brasileira Carla Akotirene:

A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem. (AKOTIRENE, 2019, p. 37-38.).

Na sequência das atividades desenvolvidas junto às turmas, buscamos aprofundar as questões e problemáticas trazidas pelo corpo discente a partir de seus contextos e desejos. Assim, encontramos no Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo dramaturgo, diretor e ensaísta brasileiro Augusto Boal, metodologias necessárias para o envolvimento de todos, uma vez que, a partir da estruturação da poética do oprimido, o autor propõe o teatro como ensaio para uma transformação, social e política. Ao propor uma alteração do papel tradicional de espectadores de teatro como contempladores passivos, Boal lança o desafio para que tais voltem “a representar, a atuar” (BOAL, 2014, p. 135), já que, como afirma o teatrólogo:

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que pense e atue em seu próprio lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução (BOAL, 2014, p. 138-139).

Ou seja, a partir da extinção da barreira entre quem atua e quem assiste, propõe-se que todos devem assumir o protagonismo e propor ações que possam apontar soluções necessárias para a nossa sociedade. Desse modo, Boal nos provoca a pensar a arte como meio para educar, informar, organizar e incitar transformações em nossas realidades de opressões, criticando a arte que se dirige à simples contemplação e prazer. Assim, usada para apresentar os meios possíveis para a revolução, a arte se torna inevitavelmente política.

A forma teatral escolhida para o desenvolvimento das cenas junto às turmas foi o Teatro Fórum, que, como Augusto descreve em seu livro *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro terapia* (2002, p. 216) consiste “em propor a todos os espectadores presentes, depois de improvisada uma cena, que interpretem o protagonista e tentem improvisar variantes ao seu comportamento”.

Ao interpretar diferentes cenas de opressão, les estudantes eram convidadas a modificá-las, a partir de debates realizados entre si, nos quais decidiam sobre a melhor forma de buscar por justiça. Dessa forma, três foram as cenas improvisadas por discentes, a partir de temáticas e grupos escolhidos e formados a partir de seus desejos.

A primeira cena, desenvolvida por um grupo misto de 4 alunas e 3 alunos, se passava em um bordel, na qual as trabalhadoras do sexo eram agredidas por homens clientes abusivos e os seguranças interviam violentamente a fim de acudir a situação de opressão.

Nesse retrato de violência contra a mulher, todes espectadoras foram convidadas a intervirem em seu desenvolvimento. Duas estudantes entraram em cena, substituindo as profissionais, a fim de se defenderem verbal e fisicamente. Enquanto uma falava coisas como “Você não pode agredir as mulheres, pois isso é um crime” e “Vamos te mandar daqui pra cadeia!”, a outra afastava-os com um pedaço de madeira. Também os estudantes que entraram em cena para substituir os seguranças fizeram uso da força para finalizar a ação. Apenas um deles, a fim de resolver a situação de opressão, decidiu expulsar o agressor do local, dando fim à cena.

A cena seguinte também tratou da violência contra a mulher, porém, dessa vez, foi elaborada inicialmente por quatro alunas. Em seu decorrer, três mulheres agrediam coletivamente uma quarta mulher, que, em situação de minoria, acabava ficando indefesa e sofrendo diversos ataques. A partir da provocação do Teatro Fórum e intervindo na ação, outro grupo composto por seis alunas, propôs que, a partir do consentimento da estudante que se colocara no papel da mulher agredida, todas realizassem um momento de troca de carinhos e afetos.

A proposta nasceu da percepção de que, entre as mulheres e principalmente na adolescência na escola, a violência perpetuada pela competitividade feminina afasta, muitas das vezes, os momentos de afeição e empatia buscados pelas estudantes na finalização da cena. As imagens a seguir representam a passagem do primeiro momento da interpretação coletiva para o segundo, em que há interferência afetiva das estudantes na construção da proposta de resolução da opressão encenada.



**Figura 2:** Teatro Fórum cena da interação entre mulheres. Fotografia 1: Cena de violência entre as mulheres. Fotografia 2: Cena de afeto entre as mulheres. Fonte: Arquivo pessoal da autora

A terceira e última cena foi desenvolvida por um grupo de quatro alunos, que abordaram a violência contra moradores de rua. Na cena, três amigos que passeavam em uma praça encontravam com um senhor em situação de rua. Ao pedir uma ajuda financeira a eles, era agredido e imobilizado pelo grupo. Intervindo na ação, um grupo de cinco alunos se propôs a remontá-la, porém, nesse caso, a transformação da opressão se dava a partir do pedido do senhor que estava em situação de rua. Nesse momento, o grupo de amigos que também passeava na praça resolve auxiliá-lo, fornecendo ajuda, inclusive financeira, e encerrando a cena. As imagens que seguem mostram o primeiro momento de violência, representada por estudantes e o momento em que houve a transformação de tal situação.



**Figura 3:** Teatro Fórum cena da situação de rua. Fotografia 1: Cena de opressão. Fotografia2: Cena de auxílio.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Embora algumas intervenções não tenham resolvido de fato a opressão – como a questão da desigualdade social e extrema pobreza que condiciona pessoas em situação de rua, ou a violência apartada por mais violência na cena do bordel – buscamos promover a consciência política, crítica e reflexiva para as transformações possíveis, e não irreais, das situações de violência e opressão apresentadas pela turma. Infelizmente tal prática foi desenvolvida somente com uma turma, já que a outra realizou atividade avaliativa no dia da oficina.

Como Boal propõe, a partir do teatro foi possível discutir com les estudantes as possibilidades concretas e reais para o enfrentamento de tais situações, ensaiando para a revolução desejada e na busca por justiça social para todes. Desse modo, nos alinhávamos – como fundamento principal para o desenvolvimento de nossas atividades – ao pensamento de uma educação que se estrutura pelo “fim do racismo [e tem] um compromisso com o fim do

sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de opressão de classe” (hooks, 2013, p. 41).

Para concluir, eu gostaria de discutir uma atividade desenvolvida no contexto do estágio de regência I, em que atuei junto ao licenciando de Artes Cênicas Pedro Gaban, regendo as turmas de terceiros, segundos e primeiros anos do Ensino Médio da E. E José Leandro.

Aqui, me deterei na experiência realizada junto à turma do 3º ano II, que surgiu do desejo de grafitarmos um muro do pátio da escola a partir de desenhos já desenvolvidos nas aulas de artes do professor Giovany. Isso, por considerá-la um exemplo de prática artística de viés decolonial, uma vez que, concordando com a ideia de que “as propostas decoloniais, em suas diferentes expressões, oferecem um pensamento crítico para entendermos a especificidade histórica e política de nossas sociedades.” (CURIEL, 2020, p. 121). Esse projeto se desenvolveu a partir do desejo coletivo de localizarmos as pessoas oprimidas e sua história, bem como suas ações de resistência frente à imposição europeia do sistema colonial moderno nas Américas.

Em conversa com estudantes e analisando os desenhos já elaborados, observamos que, entre eles, estavam as imagens de uma mulher negra e de uma indígena, além de diversas paisagens elaboradas em grafismos também indígenas, os quais desejávamos que entrassem em nosso grafite a partir de suas histórias e memórias de luta e enfrentamento ao sistema europeu.

Dessa forma, concluímos, após diversos momentos de debates e rodas de conversa realizados com a turma ao longo de seis aulas, que nos referíamos à verdadeira história das nossas origens e da constituição de nosso povo, território, memória e cultura.

Consideramos, portanto, que deveríamos utilizar o grafite como uma forma de orgulho em relação à resistência dos povos escravizados durante o período colonial no Brasil, refletindo sobre os efeitos da colonialidade que ainda se perpetuam no cotidiano de jovens negres e indígenas, a exemplo da letalidade e violência nas abordagens policiais urbanas e dos altos índices de suicídio de jovens nas comunidades indígenas diretamente afetadas pelo agronegócio<sup>16</sup>. Assim, pude identificar um diálogo entre o projeto elaborado junto à turma e as ações propostas pelo feminismo decolonial.

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas

---

<sup>16</sup> SOUZA, Ronaldo Santhiago Bonfim de et al. Suicídio e povos indígenas brasileiros: revisão sistemática. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 44, p. e58, 2020. Disponível em <https://scielosp.org/article/rpsp/2020.v44/e58/> Acesso em 02/08/2021.

opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno. (CURIEL, 2020, p. 33).

A discussão foi apoiada em dados de pesquisas como aqueles referentes ao genocídio da juventude negra em nosso país, apontados no relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens, produzido em 2016 pelo senador Lindbergh Farias que, segundo a BBC, concluiu que “todo ano, 23.100 jovens negros de 15 a 29 anos são assassinados. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos<sup>17</sup>”. Também foram utilizados dados sobre a mortalidade da juventude indígena no Brasil, como aqueles produzidos pelo relatório de 2018 do CMI - Conselho Indigenista Missionário, que aponta um aumento de 20% nos índices de suicídio nos últimos anos, principalmente na faixa etária entre 14 e 29 anos e nas regiões marcadas por conflitos fundiários<sup>19</sup>, sendo a média de um caso de suicídio a cada três dias. Segundo a antropóloga responsável pela elaboração do documento, Lúcia Helena Rangel, “o racismo, as pressões sociais e as limitações de território, motivadas por conflitos de terra, são as principais causas para os suicídios”<sup>18</sup>.

Com o projeto do grafite, buscamos então criar formas estéticas de denúncia e resistência às práticas pedagógicas tradicionais que, em sua maioria, tendem a reforçar as opressões coloniais a partir da reprodução que garante a manutenção dos discursos machistas, racistas, homofóbicos e classistas, como aponta Susana de Castro em seu artigo *Condescendência: estratégia pater-colonial de poder*. Segundo ela, “nas escolas, aprendemos que o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. Essa afirmação é um símbolo bastante evidente da colonização do nosso pensamento.”, uma vez que “nós nos descrevemos a partir do olhar do colonizador e essa é a marca da nossa heteronomia” (CASTRO, 2018, p. 51).

Assim, com o intuito de transgredir esse sistema, o projeto do grafite visou apresentar os povos colonizados a partir de seus próprios olhares, ressaltando sua memória e história não oficializada nos discursos de poder colonial, reproduzidos também dentro das escolas brasileiras. Por isso, o considero uma prática de resistência artística decolonial já que, ao longo de sua estrutura e composição, estivemos motivados a recontar a história do Brasil a partir da memória e vivência das populações ancestrais indígenas e negras, resgatando suas práticas culturais e evidenciando marcos de sua resistência ao regime escravocrata.

---

<sup>17</sup> ESCÓSSIA, Fernanda. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI. 6 de junho de 2016. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> > Acesso em 16 de junho de 2021.

<sup>19</sup><https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/09/27/aumentam-casos-de-suicidio-entre-indios-no-brasilconfinamento-e-apontado-como-caohtml>

<sup>18</sup> <https://observatorio3setor.org.br/noticias/racismo-e-perda-da-terra-suicidio-de-indigenas-dispara-no-brasil/>

Tendo essas questões como pano de fundo, demos seguimento ao projeto e nos dividimos em grupos de trabalho: uma parte da turma se comprometeu com a expansão dos desenhos, enquanto outra elaborou a frase central do grafite, que ficou sendo “Origens são como árvores: virão ventos que derrubarão suas folhas, mas virão novas forças que trarão novos frutos e novas lembranças”.

Destaco nesse processo o constante debate que ocorreu, em sala de aula junto à turma, nos momentos de expansão, elaboração e estruturação do projeto de desenho a ser grafitado. Partindo da pesquisa proposta por mim e por Pedro a respeito dos “Saberes e culturas formadores do Brasil”, ele foi elaborado coletivamente e guiado, principalmente, pelo desejo de todas as pessoas envolvidas em contar a história que fora apagada dos livros didáticos. Como Luana Tolentino pontua em relação às próprias práticas pedagógicas, o nosso projeto tinha como cerne o “resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra” (2019, p. 29) e, no nosso caso, indígena também, de modo a contribuir “para a elevação da autoestima de crianças e adolescentes [...] cujos processos de formação de identidade são quase sempre marcados pela violência e pela dor” (2019, p. 29).

A partir de todo estudo elaborado e da finalização da arte a ser grafitada, num sábado letivo, com a participação de integrantes da comunidade escolar (estudantes e equipe) e de pessoas convidadas, o projeto tomou corpo, colorindo as paredes da E. E José Leandro com a sua arte decolonial de resistência. Rumo à transgressão do sistema colonial e da proposição de um novo modo de pensar e agir a respeito da nossa própria história, buscamos, com nossa proposta, caminhar ao encontro do que Lélia afirma sobre a construção coletiva de uma nova razão, que se produz contrária à epistemologia europeia colonialista:

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torna-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (GONZALEZ, 2020, p. 44).



**Figura 4:** Grafite “Origens Brasileiras”. Fotografia 1: Colorindo nossa memória. Fotografia 2: A resistência e origem brasileira é uma mulher. Fonte: Giovany Oliveira.

Dessa forma, descolonizar a sala de aula com tais projetos, assim como elaborar junto a estudantes as práticas pedagógicas a partir de uma abordagem feminista interseccional, tem sido estratégia política de enfrentamento e desnaturalização das opressões vivenciadas dentro e fora do contexto escolar por todes nós, pessoas comprometidas com as mudanças de padrões violentos. Foi possível observar que, ao longo da experiência abordada, discentes e docentes se dispuseram a transgredir os padrões hegemônicos de violências na busca por justiça social.

Assim, considero relevante salientar que minhas escolhas político pedagógicas são orientadas pela ideia de que “nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2013, p. 53.). Se alinhando ainda ao pensamento de Lélia Gonzalez que afirma “o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão exploração em sociedades como a nossa” (GONZALEZ, 2020, p. 105).

Por fim, acredito que muito ainda deva ser feito para que a escola pública brasileira alcance um ensino de qualidade, com formação para a igualdade, o respeito, a liberdade e a autonomia de todes, ou seja, para a ação política e não somente conteudista<sup>19</sup>. Para isso, penso que é necessário alterar suas estruturas físicas, livros didáticos, metodologias, abordagens,

<sup>19</sup> Tal percepção sobre a educação conteudista e bancária foi elaborada pelo educador brasileiro Paulo Freire ao longo de seus estudos e retomada por diversos educadores como bell hooks em sua obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo/ Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2019.

práticas pedagógicas e incluir momentos e experiências, como debates sobre problemáticas importantes para o desenvolvimento da consciência política de estudantes e professores.

Sendo assim, observo, na prática de pedagogias feministas, antirracistas e decoloniais de ensino, caminhos possíveis e potentes para a criação de aprendizados não hierárquicos, humanizados e transgressores das opressões coloniais. Frente ao desgoverno fascista que vivenciamos nos últimos anos, que tem reforçado tais violências e práticas de ódio, educar para a liberdade é um ato de coragem revolucionário que aprendo coletivamente com pesquisadoras do NINFEIAS, com as autoras que se somam a essa escrita e com todas as pessoas companheiras da Escola Estadual José Leandro. Desse modo, ao longo de meu percurso como artista-educadora, reconheço a potência do encontro gerado pela teoria feminista interseccional e decolonial que, dando corpo à prática desenvolvida na escola, me conduz a educar pela igualdade, liberdade e autonomia.

O feminismo decolonial, retomando boa parte dos postulados do giro decolonial e dos feminismos críticos, nos oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça”, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Essas propostas, feitas inicialmente por feministas indígenas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas (CURIEL, 2020, p. 121).

Ao fim, legitimando a teoria e prática deste trabalho e da atuação docente política feminista nas escolas brasileiras, trago a Lei nº 14.164<sup>20</sup>, sancionada recentemente no dia 10 de junho deste ano, pelo Congresso Nacional, que altera a Lei nº 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – incluindo conteúdos a respeito da prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica, e que institui, ainda, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher a ser realizada anualmente em todas as escolas públicas e privadas do país, a serem desenvolvidas nos seguintes termos:

Art. 26 § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

---

<sup>20</sup> A Lei 14.164 de 10 de junho de 2021 encontra-se disponível no portal do Diário Oficial da União. BRASIL. LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021. 11 de junho de 2021. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021-325357131> > Acesso em 27/07/2021.

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino. (LEI Nº 14.164, 2021).

Destarte, acredito que aprendo a prática pedagógica feminista na escola, com discentes e docentes que se propõe a investigar e formular juntas os meios da busca pela igualdade e liberdade de todes. Para tanto, me encontro atenta à construção coletiva que surge no encontro político, feminista e decolonial, e me apoio no importante pensamento que afirma: “uma de suas fontes principais são os pensamentos que surgem das práticas políticas coletivas, nas quais muitas de nós participam e que se relacionam com feminismos críticos e contra-hegemônicos” (CURIEL, 2020, p. 128). É neste entendimento que possibilitamos os meios estratégicos tanto para ensinar, quanto para aprender de forma a transgredir por uma educação afro-latino-americana.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *Sejam todos feministas*. São Paulo. Companhia das letras. 2015.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo. Pólen Produção Editorial LTDA. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. *Hoje na história, 1935, nascia Lélia Gonzalez*. São Paulo. Geledés. 01 de fevereiro de 2012. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1935-nascia-lelia-gonzalez/> > Acesso em 20 de março de 2021.
- BIANCONI, Giulliana. *Maioria entre informais, mulheres têm lugar central na inédita renda emergencial*. Rio de Janeiro. Gênero e Número. 2020.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. São Paulo. Editora Cosac Naify. 2014.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Editora Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021. Brasília. 11 de junho de 2021. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021325357131> > Acesso em 27 de julho de 2021.

BRASIL. LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) > Acesso em 11 de outubro de 2021.

CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. *Revista Fundamentos*, v. 1, n. 1, p. 51-59, 2018.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro et al. *Atlas da violência*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.).2019.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas*. Tradução de Carol Correia. São Paulo. Geledés. 23 de dezembro de 2017. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margensinterseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-dekimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>>. Acesso em 24 de março de 2021.

Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Brasília. 2019. Disponível em < <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen> > Acesso em 09 de julho de 2021.

ESCÓSSIA, Fernanda. *A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI*. 6 de junho de 2016. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> > Acesso em 16 de junho de 2021.

FIGUEIREDO, Patrícia. *Na contramão da tendência mundial, taxa de suicídio aumenta 7% no Brasil em seis anos*. 10 de setembro de 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/10/na-contramao-da-tendenciamundial-taxa-de-suicidio-aumenta-7percent-no-brasil-em-seis-anos.ghtml> > Acesso em 01 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro. Zahar. 2020.

hooks, bell. (1952) *Teoria feminista: da margem ao centro*. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo. Editora Perspectiva. 2019.

hooks, bell. (1994) *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes Ltda. 2013.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado obscuro da Modernidade*. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. São Paulo. Vol. 32 n° 94 junho/2017.

REDAÇÃO GÊNERO E NÚMERO. *Mapa da Violência de Gênero: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil*. Rio de Janeiro. 13 de novembro de 2020. Disponível em < <http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheressao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/> > Acesso em 31 de maio de 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE/MG. RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2820. Belo Horizonte. 11 de dezembro de 2015. Disponível em < <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo> > Acesso em quatorze de abril 2021.

ROJÃO, Graça, ARAÚJO, Tânia et al. *Coolkit – Jogos para a não-violência e igualdade de gênero*. Covilhã. Coolabora. 2011.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Diretrizes da Educação do Campo*. Belo Horizonte. 2016. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo>>. Acesso em quatorze de abril de 2021.

SOUZA, Ronaldo Santhiago Bonfim de et al. *Suicídio e povos indígenas brasileiros: revisão sistemática*. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 44, p. e58, 2020. Disponível em <<https://scielosp.org/article/rpsp/2020.v44/e58/>> Acesso em dois de agosto de 2021.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte. Mazza Edições. 2018

TOKARNIA, Mariana. *MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular*. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mecretira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em doze de abril de 2021.

VAREJÃO, Adriana. [et al.] *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Organização Heloisa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro. Bazar do Tempo. 2020.