
UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO FEMINISTA NA ESCOLA PÚBLICA

Amanda Chaptiska dos Santos¹

Resumo: A partir das contribuições de bell hooks a respeito da Educação Feminista, o presente texto acompanha a prática de uma equipe de residentes mulheres em uma escola estadual da capital paulista no Programa Residência Pedagógica, na tentativa de realizar um trabalho de afeto e cuidado em um cotidiano de violência de gênero constante, a fim de discutir a relevância entre o debate de gênero dentro da escola a partir de experiências compartilhadas no cotidiano escolar, bem como sua recepção pelos agentes escolares.

Palavras-chave: Educação feminista. Escola pública. Violência de Gênero. Residência Pedagógica.

Introdução

Fui residente na Escola Estadual Benedito Tolosa, sediada na região nordeste de São Paulo, no bairro da Casa Verde, nas aulas de Artes das turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II em uma equipe de 6 mulheres graduandas, das quais atuamos em dupla nas salas de aula, em diferentes horários. Éramos 3 duplas que iam uma vez por semana à escola, ministrávamos até quatro aulas por dia de 50 minutos cada; na sala de aula, trabalhávamos com uma margem entre 25 e 32 alunos e nunca havia a presença integral dos alunos, que por motivos diversos faltavam à escola. A instituição está localizada em uma zona central da periferia paulistana e fornece seus serviços à estudantes pobres e de classe média baixa, dos quais metade são negras e negros. A equipe de professores e funcionários administrativos, por sua vez, é majoritariamente branca, sendo que os docentes lecionam em até 4 escolas consecutivamente, o que era o caso do nosso Professor Preceptor, o que configura uma disposição constantemente cansada e estressante, sem nenhum espaço para formações paralelas ou continuadas.

Através dos estudos de gênero na educação e sob o olhar da professora, feminista negra, escritora e militante bell hooks (sic)², em suas contribuições para o que ela chama educação feminista é que analiso minhas experiências dentro da sala de aula. Destaco aqui a importância de se voltar para a violência estrutural que compõe o cotidiano estudantil como um fator que corresponde à violência estrutural de gênero através do que chamaremos dualismo metafísico patriarcal, regime corporal que ordena, difere, segrega e subjuga os corpos escolares, como veremos a seguir.

¹ Licenciada em Arte-Teatro/ IA-UNESP; amandachaptiska@hotmail.com

² O nome escrito em letra minúscula procura dar enfoque às suas ideias e não à sua pessoa. Pseudônimo, bell hooks é o nome de sua bisavó materna, a quem ela dedica sua produção, homenageando, assim, a linhagem das mulheres de sua família.



1 Pressupostos teóricos

bell hooks tem muitas aproximações com Paulo Freire; por ter sido sua aluna e admiradora, hooks compreende dentro de seu pensamento de educação feminista a luta por uma educação libertária, que livrasse todas/os as/os estudantes do patriarcado e da cultura de dominação sexista. A compreensão de que o corpo como um todo faz parte do processo de experimentação e, portanto, de assimilação do mundo está na esfera do que bell hooks vai denominar pedagogia crítica feminista. Este pressuposto compreende, então, que a prática pedagógica deve levar em consideração os saberes que emergem e se constroem nos nossos corpos. Uma educadora crítica feminista busca transformar a consciência, incentivando os estudantes a se indagarem criticamente porque as coisas são como são, a se conhecerem melhor e viverem mais plenamente no mundo, na intensa busca pela autoatualização.

No dia a dia da sala de aula, este corpo integrado é difícil de encontrar, pois existe uma supervalorização da racionalidade que cinde e hierarquiza corpo e mente. Ao entendimento de que o corpo deve ser anulado no processo pedagógico bell chama de dualismo metafísico ocidental. Este dualismo metafísico determina uma performance corporal específica, compreende o controle e disciplinarização de movimentos, hábitos corporais, inscrições de discursos, emoções e reações do e no corpo, reprimendo a dimensão corporal, para que apenas o trabalho mental possa prevalecer. A este olhar silenciador e neutralizador hooks chama a atenção para a manutenção da escola como espaço que privilegia um tipo específico de sujeito, o homem branco rico, bem como associa este sujeito com neutralidade. Este “neutro”, que nada tem de neutro, seria o comportamento que se assemelha àqueles corpos que dentro da sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca têm o privilégio do poder, da fala, do conforto e, no limite, do espaço em si. Qualquer corpo que fuja e/ou questione esta premissa sofre de processos paralisantes, a fim de invalidar, deprimir, destruir e aniquilar sua constituição a priori.

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. (HOOKS, 2018, p. 253).

Partindo desta reflexão, podemos inferir que o dualismo corpo e mente pode ser compreendido como uma das mais eficazes estratégias de dominação sexista, o que nos leva a propor que, se o modelo de sujeito que o dualismo metafísico ocidental, proposto por hooks, sustenta é o homem branco rico, podemos dizer que se trata então de um dualismo metafísico patriarcal. Um exemplo de como esse dualismo compreende o patriarcado e o ocidente é a divisão da sociedade



moderna ocidental em público e privado: tudo o que é razão, político, masculino é público, e tudo o que é emoção, doméstico e feminino é privado. Logo, uma pedagogia crítica feminista que se propõe combater o patriarcado dentro do espaço escolar deveria atentar-se à cisão mente e corpo proposta por este modelo vigente. O dualismo metafísico patriarcal preconiza uma relação vertical, em que o exercício do poder é violento e silenciador e a única experiência que interessa aqui é a do homem, branco, rico, mantendo assim os privilégios do patriarcado. Só conseguimos falar a partir de nossa experiência se existir um diálogo efetivo na escola, no qual diversas vozes possam falar e, de fato, serem ouvidas. Buscando sempre uma relação horizontal entre estudantes e professores, existe uma chance menor de repressão e exercício de violência pelo poder, portanto, uma experiência mais igualitária.

2 Metodologia

Como recurso de inserção dentro da escola, começamos nossas atividades no Programa Residência Pedagógica apenas observando o cotidiano escolar e a prática do professor de Artes em sala de aula, bem como estávamos igualmente presentes na qualidade de observadoras nas reuniões pedagógicas e de conselho de classe. Uma vez passado o período de observação, iniciamos nosso trabalho prático em sala de aula, com a preocupação de conhecer as e os estudantes para construir um ambiente de respeito e cuidado. Nos primeiros encontros com as turmas, conversamos sobre suas expectativas com às aulas de Artes, bem como procuramos saber as experiências dentro da escola e saber em que consistia sua visão de arte. No final de cada aula, sentávamos para discutir as propostas junto aos estudantes, como exercício de uma avaliação processual de nosso trabalho, bem como um reconhecimento da participação e pertencimento dos adolescentes neste processo. As reuniões de planejamento de discussão entre as residentes e as professoras orientadoras do programa foram fundamentais para a elaboração das atividades e discussão das propostas; este trabalho contribuiu para que as vozes de todas as residentes pudessem ser ouvidas, bem como a troca de experiência entre duplas diferentes, mas que lecionavam na mesma sala, possibilitando o diálogo entre as proposições de cada dupla atuante. Nestas reuniões, por vezes chamamos formadores em algum debate pedagógico, a fim de incentivar a formação continuada da equipe inteira do Programa: residentes, professores preceptores, professoras orientadoras, estendendo o convite aos gestores e funcionários das escolas. Após o decorrer das primeiras atividades, constatamos a presença intensa de violência de gênero dentro de sala de aula e passamos a nos debruçar sobre a violência patriarcal através de trabalhos artísticos que denunciavam a desigualdade de gênero.



3 Análise de dados

Logo no período de ambientação na escola, percebemos que o ambiente era de muita violência, entre alunos e professores, entre professores e gestoras, entre gestoras e a secretaria de educação; o exercício de poder e o abuso de autoridade são ferramentas de controle à hostilidade cotidiana, que só cresce com a falta de diálogo e respeito. Em sala de aula, o ambiente é tão agressivo que os estudantes e os professores acabam indiferentes à violência, perpetuando um estresse cotidiano que prejudica o trabalho sensível, em detrimento de uma espécie de prestação de contas à direção e coordenação da escola que, por sua vez, respondem à Secretaria da Educação com os mesmos protocolos, diários de turma, relatórios, estatísticas, notas – medidas burocráticas para dizer que tudo funciona bem em defesa de um intenso projeto de precarização que permeia a situação das instituições públicas de ensino deste país.

Nas aulas de Artes, uma destas medidas burocráticas é o preenchimento exaustivo do Caderno do Aluno³, material pedagógico cedido pela Secretaria de Educação, que impede a troca entre conteúdos propostos pela apostila, o cotidiano e as vivências artísticas dos estudantes, uma vez que é utilizado apenas para cumprimento de atividades como prova concreta de trabalho realizado. Os temas são discutidos superficialmente, correspondendo à lógica de transmissão do saber do caderno para o aluno, numa perspectiva unilateral estafante. O Caderno, por sua vez, pouco dialoga com a realidade destes estudantes: as referências eurocêntricas distanciam os adolescentes, que por vezes reclamavam⁴ a posição de “burros” por terem uma dificuldade grande de compreensão do conteúdo proposto; resultante disso é a intensa falta de vontade destes de permanecer naquele espaço, sob a reafirmação de que são incapazes de atingir este conhecimento elevado e virtuoso, o que corrobora com a falta de atenção em aula. No que lhe concerne, o professor utiliza da nota para garantir a disciplina e a ordem, usando-a como moeda de troca para realização das atividades propostas e manutenção do silêncio. A qualquer resposta à atividade, por mais que evidentemente não esteja imbuída de reflexão mais aprofundada ou até mesmo interesse, era atribuída nota. Além disso, a postura do professor se centrava em uma perspectiva hegemônica do romantismo com a figura da arte e do artista, numa tentativa de ganhar respeito dos estudantes, referenciando obras canônicas dotadas de prestígio histórico numa concepção eurocêntrica de arte, que pouco dialogam com o interesse dos adolescentes, representando

³ Para mais informações acesse o link: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno> <último acesso: 15/04/2020>

⁴ No começo da ambientação proposta pelo programa, realizamos conversas com todas as turmas com as perguntas: O que vocês têm feito nas aulas de artes? O que vocês gostariam de fazer na aula de artes? Destas perguntas emergiram uma série de reclamações e manifestações dos estudantes em relação ao uso estafante do caderno, a falta de ligação entre os conteúdos e atividades propostas e inúmeras falas desmerecendo a própria capacidade de manifestar alguma contribuição em aula “*não sei professora, eu sou burra, não entendo*”.



“um artigo de luxo do conhecimento” (RACHEL, 2013, p. 26), distanciando-os ainda mais de um possível reconhecimento destes enquanto artistas ou até mesmo adotando uma postura arrogante que subestima a cognição dos alunos enquanto capacitados a compreender e produzir saber em arte.

Nós, enquanto equipe de residentes, diante deste cenário, entendemos que era preciso primeiramente buscar uma afeição dos estudantes para as aulas de Artes. Uma vez que a própria figura do professor era desrespeitada e a matéria em si desvalorizada, buscamos construir um espaço de respeito ao identificar as referências que cada um compreendia enquanto arte, a fim de reconhecer as especificidades deste coletivo, bem como buscamos conhecer os interesses e expectativas da turma na aula de Artes como estratégia para que os adolescentes se sentissem pertencentes e necessários na composição do coletivo, ao par que se cria uma atmosfera mais zelosa quando as individualidades são tratadas com respeito e cuidado. Um trabalho que demanda um tempo e um processo continuado até que cada agente se responsabilize pelo coletivo, compreendendo o espaço de afirmação de cada indivíduo. Desta forma, almejávamos estimular a vontade dos estudantes nas aulas de Artes, ao retomar o contexto de cada presente e suas vivências artísticas fora e dentro da escola, com o objetivo de valorizar os saberes já construídos naqueles corpos, engendrando-nos afetivamente para construção de um coletivo nas aulas.

Nossas primeiras investidas foram encontros em roda, em que perguntávamos: “Quais foram as experiências que vocês tiveram nas aulas de Artes?”; “O que vocês já fizeram de arte dentro e fora da escola?”; “O que vocês esperam das aulas de artes?”. Nesta atividade, tivemos dificuldade no começo, pois poucos estudantes davam suas contribuições, muitos não falavam e, quando insistíamos que as contribuições de todos eram importantes para nós e para a aula, grande parte respondia com “não sei” e por vezes “sei lá professora, sou burro”. A partir disso, investimos em valorizar suas colocações, quaisquer que fossem, reforçando que nós, residentes, não nascíamos sabendo e que iríamos construir juntos as relações com o currículo, reforçando a importância de que todos vissem sentido e relevância no que estava sendo proposto; a partir dessa investida insistente nossa, mais alunos passaram a contribuir e vozes novas puderam ser ouvidas. Outra coisa que acontecia recorrentemente era de uma parcela dos estudantes não querer fazer as atividades; como estávamos em equipes de 2 a 4 residentes, conseguíamos nos dividir entre orientar a atividade e conversar com os estudantes individualmente. Nessas conversas particulares, conseguíamos mais abertura destes, a fim de que nos contassem por que se sentiam desconfortáveis nas aulas, o que pensavam sobre as atividades, o que ocorria em seu cotidiano fora da escola; o que mais nos chamou atenção foi a quantidade de relatos de violência patriarcal vividas dentro e fora da instituição. Quanto mais nos dedicávamos a esta atenção particular, mais esses traziam narrativas de violência doméstica, preconceito racial, agressão de gênero e sexual. Diversas estudantes confessavam relações abusivas com as pessoas com as quais se relacionavam; era cotidiano estudantes



presenciarem agressões físicas de cunho patriarcal minutos antes de adentrar a escola e, em conversa com os professores, soubemos que todo ano pelo menos duas meninas deixavam de estudar por se encontrarem grávidas. Quanto mais o nosso tempo de atuação na escola passava, pudemos presenciar com maior frequência atos de agressão dentro da sala de aula, como, por exemplo, em enunciações do tipo “Vou te arrebentar pra ver se você vira homem”, “Mulher provoca, depois não sabe porque mexem com ela”, “Vou resolver dando um soco na cara dela”, “Você acha certo, professora, usar essa roupa na escola?”, que permeavam nosso cotidiano dentro da sala.

Estes enunciados nos preocupavam, pois através deles era possível imaginar quais efeitos empregariam na subjetividade destes adolescentes e como estas interpelações respeitavam um projeto político de sociedade heterossexista. De acordo com Robson Guedes da Silva, “mediante a interação social entre seus atores e práticas pedagógicas, percebemos que a escola tem o papel de definir o sujeito” (2018, p.203). Nas frases acima, é possível perceber as expectativas sobre corpos enquadrados como homem e mulher e que se os corpos não corresponderem previamente ao esperado, a instituição, os professores e até mesmo os colegas irão cobrar conformidade, a fim de enquadrar estas subjetividades às normas de gênero. A instituição escolar, portanto, media a relação do sujeito consigo mesmo, ao mesmo tempo que regulava ou estabelecia a experiência que este sujeito teria de si (SILVA, 2018). Um dos pressupostos que preconizam a instituição escolar é o dualismo metafísico patriarcal e os sujeitos formatados por ela, quando não se aproximam da norma, julgados como errados, problemáticos, indisciplinados, são automaticamente excluídos.

Diante disso, podemos compreender que as enunciações expõem uma estrutura patriarcal de desigualdade. Os sujeitos que não se adequam às expectativas expostas no enunciado, como, por exemplo, performar a agressividade associada à masculinidade ao enfrentar com ímpeto um confronto direto, assumir uma postura retraída e se omitir de qualquer crítica, obedecendo e servindo quando intimada, aceitar as violências com submissão e não manifestar desconforto nem indignação quando for desrespeitada e agredida, usar roupas compridas que cubram a pele e as formas corporais a fim de dessexualizar seu corpo contra a possível enunciação de que aparentam ser “vadias”, para corresponder a cada frase respectivamente; estão submetidos a agressões psicológicas, morais e físicas, ao cancelamento de suas subjetividades e à exclusão dos espaços, vetando sua permanência na instituição, ou seja, sua formação básica.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2000, p.20)



Logo podemos observar outra instância da violência patriarcal: a auto-disciplinarização que empreendemos em nós mesmos a fim de caber às normas de gênero, igualmente violenta às medidas agressivas empreendidas por outrem, evidenciando, no caso da E.E. Benedito Tolosa, a impossibilidade de constituição de um coletivo responsável e respeitoso enquanto este cenário de hostilidade permanecesse nas relações entre sujeitos e na relação dos sujeitos consigo mesmos.

Nossas aulas passaram, também, a discutir violência patriarcal através de trabalhos artísticos que denunciavam desigualdade de gênero, como, por exemplo, o documentário *Lute como uma Menina*⁵ sobre as ocupações das escolas básicas pelas estudantes secundaristas em 2015, sob direção de Beatriz Alonso e Flávio Colombini, poesias de Mel Duarte⁶ e sua participação no Slam das Minas SP⁷ e, por fim, o trabalho da *performer* e artista cubana Ana Mendieta⁸. Do que pôde ser observado a respeito do documentário, a articulação política dos secundaristas foi o tema que tomou maior proporção; os alunos em sua maioria desconheciam o movimento de ocupação das escolas em 2015, admiraram a mobilização e em falas como “Se fosse aqui no Tolosa eu ia é tá torcendo pra fechar” e “Até parece que ia ter ocupação do Tolosa” evidenciam a relação desgostosa destes com a instituição, o desengajamento com a escola e até mesmo a baixa autoestima destes na construção de um movimento; o que acreditávamos que dialogaria com a experiência destes, por se tratar de um movimento de estudantes de escolas públicas, chamou atenção pela diferença na experiência e, portanto, de zelo com a escola. Fenômeno parecido ocorreu com as poesias de Mel Duarte; o Slam também não fazia parte do universo dos adolescentes e pouco comentaram sobre o debate de gênero e raça que propunha performance. Na relação com a obra de Mendieta, pudemos entrar em reflexões mais específicas a respeito da performatividade de gênero, como, por exemplo, a barba como símbolo da masculinidade em *Untitled (Facial Hair Transplant)* e até mesmo em relação à linguagem da performance; iniciamos um trabalho de estudo sobre a história da arte e como a performance nos ajuda a entender o que é arte⁹. Nos debates, percebíamos o interesse e a participação da maioria das mulheres em sala, enquanto os estudantes homens se ausentavam da discussão, muitas vezes numa postura vexatória.

Certo dia, após a ocorrência de uma agressão física em sala de aula entre dois meninos negros, onde um ameaçou e empurrou outro aluno negro sob o enunciado heterossexista “Vira homem”, decidimos intervir nesta questão e abordar violência sexual e de gênero em sala de aula, sob o olhar da

⁵ Para mais informações acesse: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/11/documentario-lute-como-uma-menina-e-lancado-no-youtube-3726/> <Último acesso: 15/04/2020>

⁶ Para mais informações acesse: <https://www.melduarteoesia.com.br/> <Último acesso: 15/04/2020>

⁷ Para mais informações acesse: <https://www.melduarteoesia.com.br/slam-das-minas-sp> <Último acesso: 15/04/2020>

⁸ Para mais informações acesse: <http://www.artnet.com/artists/ana-mendieta/> <Último acesso: 15/04/2020>

⁹ Este trabalho foi interrompido devido a um caso no qual um docente agrediu fisicamente um estudante em sala próxima a nossa. Mediante a este conflito interrompemos nossas atividades e procuramos tratar do assunto específico que a todos teria desestabilizado.



masculinidade do homem negro. Até então os trabalhos artísticos que havíamos trazido eram de mulheres ou sobre a perspectiva das mulheres em relação à violência de gênero; optamos por mudar a investida e trazer uma referência audiovisual que trazia as contribuições masculinas para o debate. Assistimos, então, o começo do filme *Moonlight*, um filme estadunidense lançado em 2016 que conta a história de um menino afro-americano e homossexual da periferia de Miami. Do ponto de vista da discussão que pretendíamos travar, o filme foi muito proveitoso; os estudantes gostaram muito do filme e permaneceram atentos e concentrados durante toda a exibição do longa metragem. No debate traçado ao final das aulas, nos debruçamos sobre a relação entre masculinidade, agressão, invisibilização de sentimentos como tristeza e carência afetiva, necessidade de se mostrar sempre feliz ou bravo e dificuldade de se aprofundar em conversas que diziam respeito a questões mais complexas, quando não correspondiam à raiva e ao ódio. Os estudantes se mostraram animados com a continuação do filme, os meninos pela primeira vez contribuíram para a conversa, colocando suas experiências; as meninas também se mostraram curiosas e faziam paralelos com suas vivências. Chegamos juntos na compreensão da potência opressora que o patriarcado empreende em corpos generificados, sejam eles mulheres ou homens.

No entanto, do ponto de vista estrutural, o filme causou um rebuliço que nos levou a uma reunião com a diretora da escola, coordenadoras pedagógicas, vice-diretor, professor preceptor do programa na escola e professora orientadora do programa na universidade. Uma conversa extensa, na qual nos foi colocado o perigo da doutrinação na sala de aula, subentendendo-se que a discussão sobre gênero era um debate inserido por nós e não uma demanda trazida pelos estudantes; havia o receio da represália dos pais dos estudantes e da Secretaria de Educação. A diretora disse evidentemente que estava apreensiva com a possibilidade de perder seu cargo, em detrimento do desagrado que o assunto do qual estávamos tratando poderia culminar. Instituiu-se, então, que deveríamos enviar nossos planos de aula com uma semana de antecedência, sob o aval ou não da direção da escola.

A administração da escola escolheu ignorar a violência patriarcal recorrente por medo de uma pressão social, que aumenta a cada dia devido à influência do conservadorismo crescente, cuja ação se dá pela adesão de certos grupos da sociedade civil a programas como, por exemplo, o Escola Sem Partido, idealizado por Miguel Nagib e que pretende combater a chamada “doutrinação política e ideológica” nas escolas¹⁰. As colocações da direção da instituição em questão reprimiam nossa preocupação com o sexismo, sob o discurso de que estávamos intervindo ideologicamente na educação destes adolescentes, ignorando o fato de que a violência de gênero é recorrente na instituição, em um apego às normas vigentes.

¹⁰ Para mais informações acesse: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/entenda-o-que-propoe-o-programa-escola-sem-partido/> <Último acesso: 16/06/2020>



Considerações finais

Durante todo nosso trabalho na Residência, fomos reiteradamente interrompidas; qualquer trabalho que dependesse de uma continuação era impedido ora pela falta de sala, ora pelo professor, ora pela coordenadora, ora pela professora de outra matéria que nos questionava sobre o valor da disciplina de Artes no currículo, ora pela data comemorativa, ora pelas semana de provas, ora por imprevistos da ordem da sociabilidade (brigas, conflitos, discussões); de forma que cada tentativa de ruptura contava com medidas de conservação dos regimes escolares disciplinares (RACHEL, 2014), ou seja, a resistência à educação feminista teve sua manifestação mais objetiva na repressão em abordar o tema de gênero em sala de aula, como foi o caso da repercussão do filme *Moonlight* e a censura aos nossos planos de aula. No entanto, esta recusa já se manifestava de outras maneiras, como no vício do professor preceptor às medidas disciplinadoras. Nossa investida em valorizar as contribuições de todos fez com que estudantes justificassem com isso suas “zoeiras”, ações de cunho cômico que chamavam a atenção da turma ou destituíam de controle o professor sobre a mesma, características da faixa etária que estávamos trabalhando, o que, de acordo com minha análise, também era uma fuga das responsabilidades novas de contribuição com o currículo proposto que estavam sendo colocadas por nós, este fato fazia com que o professor preceptor recorresse ao currículo, à nota ou à advertência para garantir a disciplina e a ordem. No entanto, sem garantia de controle, às vezes um silêncio logo era quebrado por mais um comentário engraçado dos adolescentes; o comportamento, portanto, continuava por parte dos estudantes em nossas investidas e nas medidas disciplinadoras do professor, com a diferença de que na primeira conseguíamos a contribuição de mais estudantes e até mesmo agregar os comentários pitorescos à atividade, tornando o ambiente em sala mais leve e divertido, uma vez que o olhar para estas contribuições consistia na perspectiva de valorizar os saberes dos corpos envolvidos, ao passo que a atitude disciplinadora se sustentava no julgamento moral, abrindo terreno à ordem coercitiva do professor sobre os alunos, o sentimento de incapacidade dos estudantes, o silêncio destes e a tramissão unilateral de saber característica do dualismo metafísico patriarcal. Atitude disciplinadora esta que ocorria também da instituição sobre o professor, pois a falta de controle era comumente associada à incompetência profissional, o que fazia com que este sempre optasse por regimes disciplinares a fim de evitar situações vexatórias. O mesmo ocorre da pressão social conservadora sob a diretora no caso de *Moonlight*, que, de acordo com o que nos foi dito na reunião citada, esta havia recebido ligações dos pais desgostosos com a exibição do filme.

Dentro do espaço escolar, por muitas vezes, os corpos passam por um processo de silenciamento – determinação do silêncio social sobre questões que não podem ser retomadas e problematizadas, porque um discurso dominante as subjugou como impróprias de se falar ou questionar. Michel Foucault ao tratar sobre os procedimentos de interdição e exclusão da fala, afirma que: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer



circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2013, p. 9) apud (SILVA, 2018, p.204)

Por questionarmos os princípios que estruturam o dualismo metafísico patriarcal na escola, recusando sermos coniventes à opressão e violência – pois é através da manutenção da norma e dos princípios vigentes que determinados grupos se mantêm privilegiados e dominantes, e outros, subalternos e vexados – , fomos silenciadas e orientadas a fechar os olhos para o fato de que a violência patriarcal existe e é recorrente no cotidiano escolar, vide a postura corporal silenciadora, disciplinadora e depreciadora de todos os envolvidos. Cada corpo faz o exercício de poder repressor naquele que se sucede tendo, por sua vez, início no descaso do poder público: pouca infraestrutura, superlotação das salas de aula, contingenciamento de funcionários, atraso e congelamento de salários, dentre outras medidas estruturais que evidenciam a desvalorização da educação pública no país. No caso da E.E. Benedito Tolosa, percebe-se o abandono na corporeidade desestimulada do corpo docente; estes, apegados ao *status quo* das conveniências e impulsionados pelo medo de um dano imediato e total, vão se dissolvendo pouco a pouco, efetivando em seus corpos o desmonte da educação pública.

As medidas coercitivas dos regimes disciplinares escolares, sob análise da educação feminista, privilegiam um tipo de sujeito, o homem branco rico, e formatam indivíduos subordinados a este abastado. O discurso da escola é a formação de estudantes de sucesso, mas na realidade este prestígio não será alcançado, uma vez que por mais que determinados indivíduos se assemelhem mais ao homem branco rico, nenhuma pessoa presente nesta escola se enquadra nesta categoria. A escola privilegia um tipo de sujeito que essencialmente não está ali, se almeja alcançar um lugar que não se sustenta e que controla e destrói toda a comunidade escolar dado o ambiente desestimulador, agressivo e deprimido, o que comprova a falência, ou sucesso, do modelo patriarcal da educação pública, uma esquizofrenia que invalida os estudantes, deprime os docentes e destrói a comunidade pedagógica. A escola trabalha para formar estudantes que repliquem o que é tido como homem de sucesso, mas nenhum dos agentes escolares é este homem e bem provavelmente nenhum destes estudantes se tornará este homem. Enquanto se replica a lógica do patriarcado, uma vez que apenas o homem branco rico terá este privilégio, o que se efetiva é então uma réplica de indivíduos que servirão de escada a estes sujeitos abastados.

No que se refere à experiência no Programa Residência Pedagógica e a minha formação enquanto arte educadora, as censuras aos planos de aula, por sua vez, mobilizam pensar os assuntos de gênero de maneira mais ampla, levando à integração do corpo professor como potência de ruptura com a divisão corpo mente que estrutura as relações de poder e opressão em sala de aula, uma forma de construir outro fazer pedagógico na atenção às performances corporais, construir saberes no e com o corpo e refletir a formação dos corpos professores.

Um adolescente de 13 anos nervoso e revoltado se ausenta da aula após presenciar seu pai recém-liberto agredir sua mãe minutos antes de entrar na escola; uma adolescente de 15 anos para de



frequentar a escola por vergonha de estar grávida; outra de 13 anos, ameaçada pelo parceiro com o qual divide sala, mantém-se calada durante todo o período escolar. Estas são algumas das interferências de cunho sexista que ocorriam no processo educativo dos estudantes, às quais pudemos ter conhecimento graças à atenção e ao cuidado que empreendemos durante as aulas nas atividades e conversas individualizadas, na valorização dos relatos e no trabalho com obras de arte que discutiam violência de gênero. Das tantas estratégias que iniciamos para a construção de uma sala de aula feminista, a única certeza que tenho é de que a confiança dos estudantes se manteve, as conversas a respeito das interferências de conflitos pessoais no processo educativo perduraram durante toda nossa experiência e os mesmos, reconhecendo o cuidado para com eles, se responsabilizaram pelo decorrer da aula, participando e dando suas contribuições, chegando a pedir atenção e silêncio quando as vozes se sobrepunham, complexificando e fazendo pensar: quando o pedido de silêncio é silenciamento e quando é um pedido por escuta? Muito ainda havia de ser feito, no entanto devemos valorizar o processo de transformação que se dá feito vagalume, em lampejos, ainda que efêmeros, como no caso da estudante que, mediante ao enunciado “O que te indigna na escola?”, levanta-se da cadeira, anda até o centro da roda de estudantes e escreve do cartaz disposto no chão “Ninguém vai me dizer que vai resolver as coisas dando um soco na minha cara”.

AN EXPERIENCE OF FEMINIST EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL

Abstract

Based on bell hooks' contributions to Feminist Education, this article follows a team of women from the Pedagogical Residency Program in a public school in São Paulo, SP and attempts to implement a curriculum built on affection and care in a context of constant exposure to gender violence. This work discusses the relevancy of the gender debate within schools from shared experiences in academic contexts and school workers' response to the project.

Keywords: Feminist Education. Public School. Gender Violence. Pedagogical Residency.

Referências

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2017.

HOOKS, b. **O feminismo é pra todo mundo:** Políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, G. L. **Um corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RACHEL, D. P. **Adote o artista não deixe ele virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579835995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>.



SILVA, R. G. Quando os anormais vão para a escola: identidades precárias, subjetivação e exclusão escolar. **Revista Aspás**. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v8i1p200-209, outubro, 2018.



