



O APAGAMENTO INSTITUCIONAL DOS RACISMOS E DAS LGBTFOBIAS NAS ESCOLAS: PELA CONSTRUÇÃO DE SABERES A PARTIR DAS MARGENS

THE INSTITUTIONAL ERASING OF RACISM AND LGBT-PHOBIAS IN SCHOOLS: FOR THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FROM THE MARGINS

Fernanda da Rocha Fabiano¹

RESUMO

O campo das relações raciais ressignifica o olhar de quem se propõe a discuti-lo com seriedade a partir de epistemologias e saberes “outros”. A partir daí, tem-se como tema principal a inclusão escolar de epistemologias que levem em consideração saberes marginalizados, enquanto forma de enfrentar o apagamento institucional do racismo e das lgbtfobias realizado pela escola. Neste sentido, a problemática do trabalho é: de que forma a construção de novas epistemologias, baseadas em saberes marginalizados, contribuiria no combate ao apagamento institucional do racismo e das lgbtfobias feito pelas escolas brasileiras? O objetivo principal é compreender os saberes “outros” como forma de subversão do processo de apagamento do racismo e das lgbtfobias nas escolas. Para isso, trabalhar-se-á com pesquisa dedutiva de tipo teórica e qualitativa em materiais bibliográficos. Assim, abordar-se-á uma breve perspectiva história do ambiente escolar no Brasil e sua principal finalidade ao longo dos tempos, a existência do racismo na sociedade e na instituição escolar, e por fim, a proposta de epistemologias outras, considerando saberes constituídos pelo Movimento Negro, em luta, e na ancestralidade de um povo escravizado, desumanizado, apagado e que foi e segue com demandas “esquecidas”, dentre elas a educacional.

Palavras-chave: Apagamento. Criança e adolescente. Escola. Racismo. Saberes.

ABSTRACT

The field of racial relations gives new meaning to the gaze of those who propose to seriously discuss it based on epistemologies and “other” knowledge. From there, the main theme is the school inclusion of epistemologies that take into account marginalized knowledge, as a way to face the institutional erasure of racism and LGBT phobias carried out by the school. In this sense, the issue of the work is: how would the construction of new epistemologies, based on marginalized knowledge, contribute to the fight against the institutional erasure of racism and LGBT phobias

¹ Graduanda em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Gênero e Raça - NEGRA e do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania - NUPEC. E-mail: fer.fabiano@hotmail.com.



carried out by Brazilian schools? The main objective is to understand “other” knowledge as a way of subversion of the process of erasing racism and LGBT phobias in schools. For this, we will work with deductive theoretical and qualitative research in bibliographic materials. Thus, a brief historical perspective of the school environment in Brazil and its main purpose over time will be addressed, the existence of racism in society and in the school institution, and finally, the proposal of other epistemologies, considering knowledge constituted by the Black Movement, in struggle, and in the ancestry of an enslaved, dehumanized, erased people and that was and continues with “forgotten” demands, among them the educational one.

Keywords: Deletion. Child and adolescent. School. Racism. Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente é preciso destacar o conceito de lugar de fala, que nada mais é do que entender que cada sujeito pode, e deve, se posicionar acerca de determinados assuntos levando em consideração as suas vivências, suas experiências de vida e o contexto pelo qual está inserido dentro da sociedade. Assim, falar de racismo não é uma exclusividade de pessoas negras, pois a branquitude precisa estar engajada na luta, mas ela deve partir do seu lugar de privilégio (RIBEIRO, 2017, p.36-37). Assim, me constituo enquanto uma mulher cis, negra, bissexual, advinda de escolas públicas, e comprometida com a luta antirracista, antisexista e antilgbtifóbica.

O objeto de discussão do presente trabalho consiste na possibilidade de construção de epistemologias “outras”, dentro do ambiente escolar, para enfrentar o racismo e as LGBTfobias enfrentadas por todos os corpos que diferem do padrão normativo, dito universal, que é produzido e reproduzido pela escola, padrão este que é masculino, cis, branco, héterossexual, cristão e sem deficiências.

Os apagamentos dos corpos marginalizados se refletem de diversas formas, seja quando casos explícitos de racismo são tratados como desentendimentos ou como bulliyng, seja através das piadas usando estereótipos destinados à população negra e à população LGBTQIA+, e também quando se retrata a história pela perspectiva colonialista que só leva em consideração o conhecimento produzido pelo sujeito universal, bem como suas características, desconsiderando a luta e os saberes específicos das populações marginalizadas.



Assim, pretende-se trazer a visão de um povo que segue sendo silenciado, que sofre violências constantemente dentro da instituição escolar, para que um dia, novas formas de construção de saberes sejam consideradas, saberes estes que não se limitam ao dito “conhecimento científico”, mas à formação humana, cidadã e crítica de cada criança e adolescente negro/a e/ou LGBTQIA+.

2. BREVE HISTÓRIA DO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO

O regime escravista durou oficialmente 388 anos no Brasil e foi marcado pela violência, morte e desumanização dos corpos negros. Desde aproximadamente 1535, ano de início do tráfico de escravizados e, durante mais de três séculos e meio, o Brasil recebeu quase 5 milhões de africanos cativos, tornando o oceano Atlântico uma rota de comércio e um grande cemitério de escravizados (GOMES, 2019).

É neste contexto que se dá a origem do ambiente escolar nos moldes em que é conhecido atualmente pois, ele surge em aproximadamente 1549 com a invasão dos jesuítas no Brasil, ainda no início da colônia portuguesa. O principal objetivo dessa escola era controlar os corpos não humanos, catequizando a população indígena e forçando-os a se submeterem à fé cristã, tida como universal, e às exigências dos senhores brancos para que fornecessem mão de obra através da passividade forçada (RIBEIRO, 1993). Em uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática que se sustentava a partir da economia agrícola, as massas populacionais precisavam se manter iletradas e submissas, afinal, sua manipulação seria mais eficiente. Assim, a única forma de “educação” aceita em tal época serviria exclusivamente para incutir o catolicismo na mente e cultura dessa população, mantendo-os sob controle dos interesses portugueses (RIBEIRO, 1993).

Foi somente na primeira metade do século XVIII que uma série de reformas foram feitas neste sistema educacional, sendo uma delas a retirada da igreja católica do controle da instituição, colocando-a sob os cuidados do Estado (RIBEIRO, 1993). Ocorre que, mesmo retirando o poder dos jesuítas sobre a educação, a forma de ensino continuou sendo a mesma, com o objetivo literário e com métodos pedagógicos autoritários e modeladores, não permitindo a criatividade



e mantendo o objetivo de submissão/controlar às autoridades, ao mesmo tempo em que mantinha a população em massa no “esquecimento” e os/as escravizados/as e conseqüentemente, mantendo-a iletrada (RIBEIRO, 1993).

Com a chegada da Coroa Portuguesa em território brasileiro, a visão acerca da educação toma um novo sentido, e passa a ser considerada uma importante aliada na construção da sociedade colonial, devendo ser acessível apenas àqueles que ajudassem na construção da “pátria”. Assim, este ambiente vai se afastando do objetivo inicial (de controle dos dissidentes) e passa a visar a educação das elites, garantindo à escola os lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, obviamente, excluindo os povos originários e a população negra escravizada deste processo. Tal forma de educar perdurou por muito tempo reforçando o sistema político e econômico de base escravocrata, sobrevivendo durante todo o período colonial, imperial e republicano, sem quaisquer mudanças de percurso, tudo graças à Companhia de Jesus, que não media esforços na construção deste ideal social. (RIBEIRO, 1993).

Com o advento da Constituição de 1824, durante a monarquia colonial européia, formalizou-se a ideia de que a instituição escolar seria um requisito básico para formação da sociedade brasileira nos moldes eurocêntricos em que desejavam as elites brancas, detentoras do poder de decisão (VEIGA, 2008). Em 1827 foi outorgada a primeira lei educacional brasileira, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras, visando aumentar a escolarização do país, forçando os alunos a aprender a religião católica e autorizando a punição de alunos/as por atos de indisciplina, eventualmente cometidos (SOUZA, 2018).

Obviamente, este projeto de aprendizagem em leitura e escrita não alcançava a população escravizada, por expressa vedação legal estabelecida pelas leis provinciais de 1837, as quais afirmavam ser proibidos de frequentar as escolas os/as escravizados/as, ainda que livres (NUNES, 2014).

Em 1879 foi feita uma reforma educacional conhecida como Leônício de Carvalho, que pelos princípios da liberdade de ensino, de frequência e de credo religioso, dizia-se tornar possível que escravizados/as se matriculassem mas, na prática, poucos foram os que realmente tiveram acesso à matrícula da escola



padrão, apenas aqueles/as considerados/as mulatos/as ou os/as que foram criados/as em meio aos senhores da casa grande, e nenhum deles chegava ao nível superior, Isto fez com que várias escolas fossem criadas pelos/as próprios/as escravizados/as, como o Colégio São Benedito, a Escola Primária do Clube Negro Beija Flor de Maio (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria (RS), além dos cursos de alfabetização oferecidos pela Frente Negra Brasileira, na cidade de São Paulo (NUNES, 2014). Segundo Souza (2018, p. 21):

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 – 1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Basta lembrarmos que essa época é fortemente marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades (SOUZA, 2018, p. 21).

A partir daí, entre os anos de 1920 e 1930, várias reformas estaduais foram feitas por influência do cenário político do pós Guerra, condenando o elitismo presente nas instituições e reivindicando por escolas públicas, gratuitas e obrigatórias, sem quaisquer preconceitos raciais ou de gênero (NUNES, 2014). A grande ironia viria através da Constituição de 1934, precisamente no artigo 138, onde ficou designada a incumbência para a União, Estados e Municípios para estimular a educação eugênica, numa evidente institucionalização das teorias raciais aqui existentes (BRASIL, 1934, p.32). Teorias estas que podem ser classificadas em seis vertentes: “1) evolucionista; 2) da eugenia; 3) branqueamento – pelo fator migração; 4) mestiçagem; 5) da democracia racial; e, 6) branqueamento por assimilação cultural” (LIMA, 2018, p. 16).

Mas o fato é que a população negra resistiu, como sempre, criando uma “imprensa negra” que reconhecia a escrita como uma forma de se comunicar e de se fazer presente em espaços sociais tradicionalmente dominados por pessoas brancas, contrariando as alegações de que o/a negro/a detinha uma incapacidade natural para a intelectualidade. O primeiro jornal que se tem notícias, elaborado pela imprensa negra, é “O Menelick”, que desde 1915 até 1963, emitia informações que



interessavam à população negra especificamente, coisa que pode ser considerada uma estratégia política de resistência (NUNES, 2014).

Porém, o progresso conquistado até aqui seria interrompido a partir de 1964, momento em que entraria em cena o ensino tecnicista militar com todas as suas marcas produzidas pelo racismo (insultos, agressões e estereótipos às crianças negras) (NUNES, 2014). O que pode soar estranho à primeira vista, é o fato de que durante o período ditatorial houve uma grande expansão das escolas brasileiras, mas, com um olhar mais atento, pode-se perceber que o que ocorreu foi uma tentativa de construir um “Brasil potência” em curto espaço de tempo, gerando uma McDonaldização do ensino, com construção dos prédios escolares de forma precária, formação de professores/as mais rápida e em menor qualidade, e uma política de desvalorização e arroxo salarial, gerando a diminuição na qualidade de ensino (SOUZA, 2018).

Atualmente, com o advento da Constituição Federal de 1988, houve um grande avanço no campo educacional, fato que não pode ser negado, porém, o elitismo e a exclusão de determinados corpos ainda se mantém, fato que pode ser entendido por dois vieses: 1) a escola particular, que é a instituição que tem formado a elite que estará nos locais de controle populacional e de tomada de grandes decisões; 2) por outro lado, a escola pública “para todos” que se restringe a formar mão de obra para servir ao sistema capitalista vigente, feita propositalmente para que determinadas pessoas não acessem locais específicos (SOUZA, 2018).

Para a população negra, ter acesso à escolaridade formal significava e ainda significa buscar uma possível melhora nas suas condições de vida, mas o que se constata é que nunca lhes foram dadas oportunidades de acesso ao ensino e, quando raramente conseguiam, acabavam tendo que se ausentar para ajudar a família trabalhando, mesmo que precocemente (LIMA, 2010). Justamente por isto que o Movimento Negro passou a oferecer escolas, na tentativa de alfabetizar os adultos e formar eficientemente as crianças negras, afinal, historicamente, fica evidenciado o objetivo de controle e a repressão à escolaridade, ao acesso a conhecimentos formadores, assim, foi preciso que outros lugares, senão a escola,



passassem a contar e recontar a história a partir da perspectiva que nunca foi contada formalmente, aquela dos povos marginalizados (LIMA, 2010).

3. OS DITOS INDESEJÁVEIS

O racismo molda as relações raciais/sociais desde a invasão colonial europeia até os dias atuais. Ele pode ser entendido como uma forma de discriminação baseada na raça, manifestada através de práticas, conscientes ou não, que trazem vantagens à indivíduos que pertencem a grupos específicos e desvantagens à outros, por idêntico motivo (ALMEIDA, 2019).

Ele se revela, dentre outras formas, institucionalmente, quando a hegemonia branca atuante dentro das instituições, passa a usá-las como mecanismo de imposição de seus interesses políticos e econômicos, dificultando a entrada e participação ativa de indivíduos diversos e naturalizando que determinados espaços de poder sejam ocupados quase que exclusivamente por seu grupo, a branquitude. Ele age sutilmente, o que dificulta a identificação dos indivíduos específicos que estão por trás de toda essa violência (ALMEIDA, 2019).

Mas o racismo também se dá estruturalmente pois fez e faz parte do processo histórico e político brasileiro, criando condições sociais para que esses grupos específicos sejam discriminados, ou seja, da mesma forma que as instituições agem a partir do racismo, elas são alimentadas por ele, afinal, estão inseridas em um contexto social onde o racismo é a regra, e não exceção. Assim, é preciso enfatizar que, pensar o racismo enquanto estrutura não significa excluir a responsabilidade individual de condutas racistas, muito pelo contrário, significa não cair em análises superficiais que o consideram práticas isoladas de sujeitos alienados, significa reconhecer a existência de uma relação social colonialista que inviabiliza demandas da população negra e mantém o controle nas mãos da branquitude (ALMEIDA, 2019).

A professora e antropóloga negra Lélia Gonzalez (1988) já chamava a atenção para a existência de um racismo muito peculiar na sociedade brasileira, que sobrevive a partir da própria negação, e que está amparado na existência de uma democracia racial, onde supostamente todas raças aqui presentes convivem



harmoniosamente, numa constante cordialidade e longe da existência de qualquer tipo de discriminação. A autora deixa claro tal pensamento em outra de suas passagens:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Esta crença na existência de uma “cordialidade racial” e de que no Brasil existe igualdade real entre as raças é, no mínimo, perigosa. O mito da democracia racial é, em verdade, um plano para desarticular as forças emancipatórias pois tenta criar justificativas para desmotivar e deslegitimar a luta do Movimento Negro, usando da cordialidade como subterfúgio de manutenção do status quo, garantindo à branquitude o lugar de poder que sempre ocupou na sociedade (SALES JUNIOR, 2006).

A suposta existência de uma harmonia inter-racial no Brasil é o que vem sendo usado pela meritocracia para afirmar que se a população negra não ascende socialmente e não participa efetivamente nos processos políticos do país é por conta de seus atributos naturais como preguiça e irresponsabilidade pois, caso realmente se esforçasse, alcançaria determinados espaços e cargos (GONZALEZ, 2020). Enquanto isto, o racismo segue moldando o imaginário social e ditando as regras de quais populações serão atendidas e quais serão silenciadas, quais os saberes serão levados em consideração e quais não serão sequer ouvidos.

Neste contexto, a escola não é, nem nunca foi, uma instituição inerte aos problemas e mudanças da sociedade, muito menos ao racismo, afinal, é nela que sujeitos com transversalidades diversas passam a conviver diariamente. Em regra, este é o primeiro espaço social e coletivo que uma criança ocupa fora do ambiente familiar e isto pode significar desde a descoberta de um local de aprendizado, até um espaço de constante mal estar em relação aos colegas e ao próprio corpo. As escolas ainda reproduzem a idéia de que todos os integrantes da instituição são iguais e por isto, possuem idêntica capacidade de aprendizagem, mesma cultura e mesmas experiências, como se tratassem de uma massa homogênea, e isto acaba



contribuindo para que aqueles que assim não se enquadrarem sejam tidos como defasados (LIMA, 2018).

A professora Nilma Lino Gomes (2003) afirma que a escola é um espaço de coexistência sociocultural com símbolos, rituais e crenças diversas, e isto precisa ser valorizado como riqueza na produção de saberes/conhecimentos coletivos pois, caso continue se adotando a padronização de corpos, todos aqueles que divergirem, continuarão sendo vistos como patológicos, anormais e desiguais.

O grande problema reside na visão colonial impregnada dentro deste ambiente, fruto do sistema racista brasileiro que parte do sujeito universal branco, heterossexual e cristão para selecionar saberes, valores e práticas a seu critério, desconsiderando os saberes “outros”, de origem popular, descendentes da ancestralidade (MOREIRA, CANDAU, 2003). É neste ponto que o racismo se mostra às claras, presente nos livros didáticos que desconsideram a luta e resistência dos escravizados, nas atitudes de professores quando desconsideram saberes e ignoram situações de racismo explícito, e também nos momentos de recreação (GONZALEZ, 2020).

Já dizia o professor Abdias do Nascimento (GONZALEZ apud NASCIMENTO, 2020, p. 39):

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência do africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (GONZALEZ apud NASCIMENTO, 2020, p. 39).

Uma das manifestações mais comuns do racismo dentro do ambiente escolar é de forma recreativa, através da reprodução de “piadas” repletas de estereótipos destinados à população negra, envolvendo seu tom de pele, cabelos, cultura e religiosidade, na tentativa de inferiorizar crianças e adolescentes negros/as por adjetivos do grupo a que pertencem. Assim, o humor é usado como subterfúgio na destilação do racismo, ódio e violência contra suas vítimas, preservando os



estigmas ao povo negro e também para manter os privilégios raciais da branquitude, impondo à vítima qual é seu “devido lugar” (MOREIRA, 2019).

Segundo Moreira (2019, p. 85):

O humor racista não pretende apenas fornecer gratificação psicológica para pessoas brancas, ele também almeja garantir a preservação de uma estrutura social baseada no privilégio racial, o que requer a constante circularização de estigmas sobre negros (MOREIRA, p. 85).

A perpetuação destes estereótipos com representações negativas dos grupos “minoritários” causa a autodepreciação e a não identificação daquela criança/adolescente com sua própria identidade, num sentimento de desprezo a ela própria, fazendo com que para que seja minimamente respeitada na sociedade, se submeta ao processo de branqueamento, na tentativa de se enquadrar em um padrão colonial eurocentrado (SCHUCMAN, 2010). O fato é que construir uma identidade negra positiva é extremamente difícil para qualquer criança/adolescente que está inserido em uma sociedade que, historicamente ensina os/as negros/as a negar sua identidade (MEC/SECAD, 2005).

Cabe à escola e ao/a professor/a de qualquer disciplina reconhecer, valorizar e empoderar essas crianças e adolescentes e sua negritude, dialogando a partir de diferentes saberes, com linguagens plurais e estratégias pedagógicas com vistas a combater toda discriminação no ambiente escolar, adotando ainda, uma postura ativa diante desses casos, parando de tratá-los como mero desentendimento de colegas ou como bullying (CANDAUI, 2011).

Dentro deste contexto, a Lei 10.639/2003 representa um dos grandes avanços advindos da luta intensa do Movimento Negro, que por muito tempo vêm buscando uma educação não eurocêntrica e anti-racista nas escolas, uma educação que efetivamente respeite a população negra e seus saberes. Esta lei institui a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano, da cultura negra e o papel exercido por tal população na formação da sociedade brasileira (LIMA, 2018) propondo a reformulação dos currículos acerca da diversidade cultural para diminuir o impacto da cultura eurocêntrica e propagar uma nova racionalidade que valorize a diversidade (LIMA, 2010).



Mas a legalidade não é o suficiente para garantir o acesso à dignidade de tais populações. O/a educador/a precisa estar comprometido/a com a luta antirracista e disposto a romper com o padrão de normalidade e de enquadramento de corpos, questionando as estruturas existentes. Isto significa pensar em outras epistemologias, que também levem em consideração experiências coletivas, desobedecendo as normas colonialistas pré-existentes e incluindo os ditos indesejáveis (FARIAS, LINS, BRIÃO, 2021).

E o problema se agrava ainda mais quando colocamos em pauta as discussões de gênero e sexualidade de corpos que não se encaixam no padrão cishéteronormativo imposto pela escola, e pela sociedade como um todo, pois à eles é negado até mesmo o direito de existir, afinal:

A Ciência Jurídica, ao determinar quem seriam as pessoas aptas a exercerem direitos, o fez baseando-se apenas na ideia da diferença sexual entre homens e mulheres, não reconhecendo todas as possibilidades identitárias, agora reivindicadas pelo movimento “Queer” (NETO, 2018, p. 04).

A obrigatoriedade de enquadrar-se ocorre desde que se descobre qual órgão genital aquela criança possui, antes mesmo do nascimento, momento em que são lhe inculcidos desejos, expectativas, jeitos e modos de ser. Portanto, quando a/o médica/o/e afirma ser uma menina, na verdade, ela/e está criando diversas expectativas sobre aquele corpo que será construído como menina, (e vice-versa) e a partir do momento em que essas crianças divergem, os pais são alertados sobre estes comportamentos “estranhos”, numa tentativa de correção para o que é considerado “normal” (BENTO, 2011). Neste sentido:

Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo (BENTO, 2011, p. 550).

Assim, o significado de transgredir a cishéteronormatividade está além da individualidade, significa também, desestabilizar toda a estrutura social, política e jurídica vigente, que nos impõe trajetórias, comportamentos e decisões. Para tal estrutura, qualquer decisão contrária coloca este/a sujeito/a/e em um rol de seres



humanos de segunda categoria, passível de repressão através da violência física, moral e psíquica (NETO, 2018). Portanto, construir narrativas a partir da teoria queer dentro da escola é refutar um modelo rígido que só atende a determinadas pessoas, é também “bagunçar a ordem da heteronormatividade e da cisgeneridade que pauta o discurso da nossa disciplina” (DANIEL, 2020, p. 04).

Nesse sentido, a instituição escolar precisa admitir a existência e acolher estes corpos que não mais se escondem, que trazem suas demandas para dentro da instituição exigindo que sua presença seja reconhecida, num apelo para que os conhecimentos sobre suas identidades e suas histórias parem de ser omitidas (DANIEL, 2020). Porém, o que acontece verdadeiramente é que as imagens apresentadas dentro do ambiente escolar retratam a população homossexual como sinônimo de feiura, criminalidade e submissão, como se toda sexualidade que divergisse do padrão normativo fosse uma doença contagiosa que devesse ser evitada (RAYARA, 2017). Já dizia a Prof.^a Dr.^a Megg Rayara (2018, p. 173) que:

Os padrões de normalidade tomam como modelo a “infância universal” e que deve servir de modelo para todas as outras. À medida que se afasta desse modelo – branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média –, a criança passa por um processo em que é vista como representante de uma “infância perigosa” por colocar as infâncias universais em risco.

Desta forma, os corpos de gays afeminados, lésbicas masculinizadas, transexuais femininos, masculinos e travestis são inseridos utilizados por um discurso que ora os hiper expõe, ora os silencia e invisibiliza, referenciando-os como exemplos de comportamentos inapropriados, que não devem ser seguidos. E é por tal motivo que a instituição escolar em tanto se parece com a instituição prisional, afinal, possuem os mesmos objetivos: disciplinar e normatizar (moldar, diria) os corpos que estão sob seu controle (ACOSTA, 2019).

Esses corpos dissidentes (negros, bichas, viados, deficientes físicos, gordos, etc) tem sua humanidade negada e continuam invisibilizados por um “cistema” social e escolar onde suas vidas simplesmente não importam, um “cistema” que controla seus gestos, cortes de cabelo, roupas e forma de falar,



impedindo-os de transitarem em determinados espaços caso não “endireitem” tais características (RAYARA, 2017).

4. CONCLUSÃO

A escola é fruto das mudanças sociais acumuladas ao longo dos tempos, mas, também atua enquanto agente político de transformação social ao permitir com que pessoas imbricadas de diversas transversalidades possam conviver e aprender a partir de comportamentos e saberes diversos, afinal, os saberes são aqueles advindos da ancestralidade, mantidos ou adaptados a partir de diversas gerações (RIBEIRO et al, 2018).

Cabe ressaltar que, quando profissionais da educação deixam de abordar tais questões a partir de novos olhares, não utilizando a pedagogia decolonial contra-hegemônica, acabam contribuindo para um genocídio epistêmico que exclui os saberes advindos da margem e, com eles, toda a tradição cultural e de resistência da população negra periférica, que segue sendo colocada na posição de “outra” (PRADO, 2020). O conhecimento colonial eurocêntrico não é, nem nunca foi, a única forma de saber existente na sociedade.

Desta forma, a educação de qualidade, que visa a formação de cidadãos com capacidade crítica, perpassa os mais diversos campos, sendo responsabilidade da escola e da família assumir e desempenhar sua função no processo de ensino-aprendizagem da criança/adolescente, permitindo que os laços se estreitem e respeitando os saberes produzidos além da escola (RIBEIRO et al, 2018, p.78).

A partir daí, a Prof^ª. Dr^ª. Fernanda da Silva Lima chama atenção para o fato de que:

A escola, portanto, não pode mais ser o espaço das perversidades e das discriminações. As crianças e os adolescentes negros precisam sentir-se acolhidos numa proposta educacional que considere sua trajetória de vida e sua cultura. Os profissionais do ensino cada vez mais devem se engajar numa proposta pedagógica que atenda à tríade liberdade-respeito-dignidade em relação às crianças e aos adolescentes (LIMA, 2018, p. 67).



A instituição escolar está imersa na cultura da sociedade e no momento histórico em que está inserida, assim, não há como se pensar em uma educação puramente mecânica, onde os conteúdos são repassados sistematicamente sem que sejam levados em consideração o meio social daquelas pessoas que a frequentam diariamente. Porém, o sistema colonialista, fruto do longo período escravocrata, ainda está presente dentro das instituições de ensino quando os saberes “outros”, vindos daqueles tidos como “diferentes”, são desconsiderados simplesmente por não se enquadrarem ao padrão de conhecimento branco e universal que é base metodológica dos planos de aulas (MOREIRA, CANDAU, 2003).

Os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, vêm tensionando os currículos escolares, cobrando das instituições e dos professores para que lidem com a pluralidade de culturas, que reconheçam a existência de diferentes formas de ver o mundo a partir de pontos de partida diversos, e que abram espaço para a valorização das diferenças existentes em cada indivíduo. Mas, a escola eurocentrada colonialista sempre teve dificuldades em lidar com estes “outros”, homogeneizando-os e padronizando-os, silenciando suas particularidades, cultura, religiosidades e saberes (MOREIRA, CANDAU, 2003).

É preciso confrontar a estabilidade do sistema que produz e reproduz o conhecimento a partir do que o ocidente valoriza, precisa-se compreender o mundo pelo olhar daquele que foi e segue sendo silenciado/subalternizado pois o colonizador destrói o imaginário do outro e reafirma o próprio, impondo seus modos de produção de conhecimento e seus saberes (MOREIRA, CANDAU, 2003) (OLIVEIRA, CANDAU, 2010). Não há como continuar perpetuando a ideia de “neutralidade” no ensino, afinal, todo saber é produzido por alguém que está inserido em determinado contexto, com determinada vivência e visão de mundo, e é influenciado por tais circunstâncias. Quando a comunidade escolar, principalmente professores, inviabilizam e banalizam conhecimentos, estão, ainda que inconscientemente, fazendo com que as estruturas de poder sejam mantidas nas mãos de determinados grupos sociais/raciais (PRADO, 2020, p. 113-114).



Portanto, conclui-se que as crianças e adolescentes negras/os e LGBTQIA+ sofrem constantemente com o apagamento dos racismos e das LGBTfobias, respectivamente, dentro do ambiente escolar, seus corpos são constantemente subjulgados e desumanizados caso não tentem se enquadrar em um padrão branco, cis, heteronormativo que lhes é imposto. Assim, se vê como alternativa para tentar devolver a humanidade desses indivíduos marginalizados, a construção de saberes “outros”, juntamente com o Movimento Negro e a Teoria Queer, e que levem em consideração as diversas transversalidades que atingem estes indivíduos, não universalizando-os.

Ainda que pareça utópico, haja vista a instituição escolar ser construída com base nos moldes ocidentais, racistas e LGBTfóbicos, é preciso que os movimentos sociais tenham espaço dentro da instituição escolar, que eles tragam seus conhecimentos à toda a comunidade escolar, envolvendo pais/mães, professores/as, alunos/as e funcionários/as.

REFERÊNCIAS:

ACOSTA, Tássio. Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 13, n. 20, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 ago 2021.

BRASIL, Constituição Federal (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 26 ago 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf>. Acesso em: 23 jul 2021.



DANIEL, Joice Farias. **Corpos Dissidentes ao longo do tempo: “É necessário quebrar os padrões”**. In XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Anais Eletrônicos**, Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605291895_ARQUIVO_51819cfba12a8439c89a9310acd7b029.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FARIAS, Carla Cristina Goulart, LINS, Monica Regina Ferreira, BRIÃO, Gabriela Félix. **Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa**. Revista @ambienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110, jan/abr, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1018>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade étnico-cultural**. In Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf>>. Acesso em: 23 jul 2021.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Zahar, 1 ed., org. Flávia Rios e Márcia Lima, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura Brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Brasília, Anpocs, p. 223-244, 1984.

LIMA, Fernanda da Silva. **Racismo e Antirracismo no Brasil: Temas emergentes no cenário sociojurídico**. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018. Disponível em: <<https://unesac.academia.edu/FernandadaSilvaLima>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LIMA, Fernanda da Silva. **Proteção Integral de crianças e adolescentes negros: um estudo do sistema de garantia de direitos para a promoção da igualdade racial no Brasil**. Orientadora: Profa. Josiane Rose Veronese. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93741>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização**



e Diversidade, p. 167-184, 2005. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai/jun/jul/ago 2003.

NETO, Clarindo Epaminondas de Sá. **A cidadania sexual fraterna:** por uma concepção de dignidade para as pessoas “trans”. Revista RJLB, ano 4, n. 3, p. 269-310, 2018. Disponível em: <https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2018/3/2018_03_0269_0310.pdf>. Acesso em: 25 ago 2021.

NUNES, Ranchimit Batista. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. In XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, **Anais eletrônicos**, Natal: 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/_arquivos_b8c37e33defde51cf91e1e03e51657da_1001_HISTORIA_DA_EDUCACAO_BRASILEIRA_O_NEGRO_NO_PROCESO_DE_CONSTITUICAO_E_EXPANSAO_ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRADO, Kelvin Oliveira do. **Genocídio Epistêmico e novas possibilidades:** por uma pedagogia decolonial. Revista Em favor da igualdade racial, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 106-121, ago/dez 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4121/2509>>. Acesso em: 26 ago 2021.

RAYARA, Megg. **O diabo em forma de gente:** (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Orientadora: Profa. Dra Maria Rita de Assis César. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 ago 2021.

RAYARA, Megg. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 161–191, 2018. Disponível em: //periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762. Acesso em: 27 ago. 2021.



RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível

em: <<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 21 jul 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto) [online], n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrzrm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 27 ago.2021.

RIBEIRO, Mônica Alves et al. **Escola e família:** uma aproximação necessária. 2018. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/revista-espaco-academico-v05-n01-artigo-06.pdf>>. Acesso em 28 jul 2021.

SALES JUNIOR, Ronaldo. **Democracia racial:** o não-dito racista. Tempo social, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/K6nMrtbTHFH6Pp6GbH5QRVN/?lang=pt>>. Acesso em: 28 jul 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e Antirracismo:** a categoria raça em questão. Psicologia Política, v. 10, n. 19. p. 41-55, jan-jun, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X20100010100005>. Acesso em 25 jul. 2021.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, ano 12, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416#>>. Acesso em: 01 nov. 2021.