



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I
CENTRO DE ESTUDOS EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA
E SEXUALIDADE DIADORIM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E
SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES)**

DANIELE LOPES FERREIRA

RETRATOS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS: uma reflexão sobre o programa
Novo Mais Educação no Colégio Estadual Antônio Bahia

Salvador - BA

2019

DANIELE LOPES FERREIRA

RETRATOS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS: uma reflexão sobre o Programa
Novo Mais Educação no Colégio Estadual Antônio Bahia

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Zuleide Paiva da Silva

Salvador
2019

DANIELE LOPES FERREIRA

**RETRATOS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS: uma reflexão sobre o Programa
Novo Mais Educação no Colégio Estadual Antônio Bahia**

Monografia submetida à aprovação da Banca Examinadora, como requisito para a obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em:/...../.....

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr. Zuleide Paiva da Silva (Orientadora)

Universidade Estadual da Bahia

Prof.^a Me. Neila Roberta Carvalho Ramos

Universidade Estadual da Bahia

Prof.^a Dr. Valquíria Lima da Silva

Instituto Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

A minha pelo útero, pelo peito e pelos os dias que precisei ficar ausente, enfim pelo amor.

Dedico também a todas e todos que acreditam na educação pública como uma potência para a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Não há nada no mundo exagero mais belo que a gratidão!

Inúmeras foram às pessoas que emanaram energias positivas para realização deste estudo, a vocês sou eternamente grata.

Gratidão a mainha e a painho pela educação que me deram, por me criar com os pés descalços na roça. É dessa terra que vem a força para continuar a labuta por dias mais justos.

Gratidão a minha família pelos incentivos de todas as horas.

Gratidão a Emerson, irmão de alma pela cumplicidade em mais de dez anos de amizade, sou eternamente grata pela paciência de ler cada lauda deste trabalho, por acreditar e me ensinar, sempre.

Gratidão a minha orientadora Zuleide Paiva pela dedicação, paciência, palavras de incentivos. Enfim, por acreditar em mim.

Gratidão as minhas amigas, em especial a Rosiler e a Valquíria pelas energias positivas, pela militância e pelas prosas de mesa de bar. Essas me ensinam a ser e poder.

Gratidão a Gilvado José (sanfoneiro da região) que mesmo sem saber embalou essa escrita.

Gratidão aos funcionários, diretoras e estudantes do Colégio Estadual Antônio Bahia pela acolhida e por colaborar com a pesquisa.

Gratidão em especial as/os estudantes e colegas de trabalho do Novo Mais Educação, sem eles/as nada disso seria possível.

Gratidão Revolution Reggae, ao Movimento Feminista, ao Movimento Negro e o Movimento LGBT pela militância.

Gratidão ao irmão de luta Xande Revolution que no calor dessa escrita sofre ameaças e perseguições por ser defensor dos direitos humanos e lutar por um mundo mais justo. A ele também dedico esse trabalho.

Gratidão aos meus/minhas professores/as da especialização em Gênero, Raça Etnia e sexualidade na formação de educadoras es, em especial a Claudia Pons Cardoso e Zuleide Paiva suas aulas fora dos trilhos contribuíram para que eu virasse água e corresse entre as pedras.

A gente sempre sebe quem trama e quem está com a gente. Para aqueles e aquelas que não esqueci, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa intitulada **Retratos das Pedagogias Feministas: uma reflexão sobre o Programa Novo Mais Educação no Colégio Estadual Antônio Bahia** busca compartilhar experiências de práticas insurgentes que aconteceram durante a execução do Programa Novo Mais Educação no ano de 2017 e 2018 na referida escola. As pedagogias feministas são práticas que problematizam os/as sujeitos/as e seus cotidianos a partir dos marcadores de gênero, raça/etnia, classe, sexualidade, territorialidade, numa miragem das encruzilhadas. Ademais, são pedagogias que buscam visibilizar as experiências localizadas e que valorizam os diversos saberes históricos e político-sociais de corpos generificados e racializados que, ao longo de sua trajetória de vida foram subalternizados (Hooks, 1994; Sandenberg, 2004; Martinez, 2016; Cardoso e Paiva, 2011). Assim, cortejei refletir como essa prática lastreada por esses marcadores deslocou o cotidiano da escola, bem como a formação política dos/as estudantes, tendo como apoio metodológico a História Oral e fontes escritas. Nesse sentido, foi possível perceber, principalmente pelas lentes da oralidade e das produções literárias dos/as estudantes, que as Práticas Pedagógicas Feministas podem ser pensadas como uma possibilidade potente, capaz de dismantelar o construto de sociedade imposta pela colonização que, ao longo de séculos têm norteado de forma violenta o modo de ser e viver das/os sujeitas/os.

Palavras-chave: Pedagogias feministas, educação, insurgência, escola.

ABSTRACT

This research entitled Portraits of Feminist Pedagogies: a reflection on the Novo Mais Educação Program at the Antônio Bahia State College seeks to share experiences of insurgent practices that took place during the implementation of the Novo Mais Educação Program in 2017 and 2018 in this school. Feminist pedagogies are practices that problematize the subjects and their daily lives from the markers of gender, race/ethnicity, class, sexuality, territoriality, in a mirage of the crossroads. Moreover, they are pedagogies that seek to make localized experiences visible and that value the various historical and political-social knowledge of gendered and racialized bodies that, throughout their life trajectory, have been subordinated. Hooks (1994) Sandenberg (2004) Martinez (2016) Cardoso and Paiva (2011). Thus, I wished to reflect how this practice, supported by these markers, displaced the daily life of the school, as well as the political formation of the students, having as methodological support the Oral History and written sources. In this sense, it was possible to realize, especially through the lens of orality and literary productions of the students, that Feminist Pedagogical Practices can be thought of as a potent possibility, capable of dismantling the construct of society imposed by colonization that over centuries have violently guided the way of being and living of the subjects.

Keywords: Feminist pedagogies, education, insurgency, school.

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMC - Educação Moral e Cívica

CEAB - Colégio Estadual Antônio Bahia

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PME - Programa Mais Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

SECADI - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

ROL- Revoltados On-line

MBL - Movimento Brasil Livre

PESP - Programa Escola sem Partido

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

MAFRO - Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia

LGBTT – Lésbicas Gays Bissexuais Travestis Transgêneros

UPT - Universidade Para Todos

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

LISTA DE QUADROS/FIGURAS

Quadro 1 - Propostas de oficinas e atividades pertinentes – Programa Mais Educação (2008)

Quadro 2 - referente as propostas das oficinas e atividades do PNME.

Figura1 - Sitio atelier Pepeu Ramos, Conceição do Coité – Ba

Figura 2 - Museu afro baiano - sala Caribé. Salvador - Ba –

Figura 3 - Cotidiano da sala de aula. CAEB

Figura 4 - Sarau do Mais Educação na praça da babilônia – Conceição do Coité – Ba

Figura 5 - Roda de conversa sobre candomblé – CEAB

Figura 6 – Amigo/a secreto/a poético – CEAB

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. Arquivo vivo: as encruzilhadas de uma sertaneja	20
2. Uma breve reflexão sobre os programas	32
2.1 Os primeiros passos do Programa Mais Educação	32
2.2 Agora é Novo Mais Educação	37
2.3 Considerações sobre como o CEAB acolheu e executou o Novo Mais Educação	45
3. Pedagogias Feministas na sala de aula: mais uma possibilidade	57
3.1 Um dedo de prosa sobre as pedagogias feministas	57
3.2 Carto-foto-grafias das Práticas Pedagógicas Feministas do PNME	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	99

Considerações iniciais

E que a diversidade possa ser vista por nós como um colorido cata-vento, capaz de trazer para o campo da educação novos ares, novas cores, novos sentidos e sentimentos, impulsionando-nos em direção a liberdade, à construção da igualdade social e o respeito às diferenças.

Nilma Lino Gomes

A poesia da professora Nilma Lino Gomes (2011, p.6) nos provoca a pensar que escola e a sala de aula são como colchas de retalhos, mosaicos, arco-íris. Essa metáfora contraria a concepção de um discurso construído durante séculos: a escola como um lugar homogêneo, detentora e transmissora do saber. Afirmar que esses espaços são vistos por mim, como o lugar de pluralidades, de conflitos e acima de tudo de diferenças é uma postura política, assim como alinhar outras narrativas sobre a escola, cujo o olhar nesse momento é de esperança.

Assim, para abrir os caminhos dessa travessia textual, sinalizo que minha linguagem tende a fugir dos trilhos, a ser escorregadia. Nesse bojo, escrevo a partir de minhas experiências cotidianas e a partir dos ensinamentos de Glória Anzaldúa (2000), procurando não permitir que as mordanças asfixiem minha voz, tentando escrever com pus, gozos e transpirações, ainda que escrever pareça ser tão difícil para mim. Certo dia em uma dessas festas literárias que a gente se encanta com o vivido, ouvi Conceição Evaristo falar que “nossa cabeça pensa a partir dos lugares que estão fincado nossos pés”. Essa frase me desconcerta até hoje. Por isso escolhi falar/escrever sobre escola pública e sobretudo sobre as escolas públicas do sertão, pois é nesse chão que piso todas as manhãs e me reinvento na fantasia de ser professora.

Deste modo, escrevo esse texto para falar de mim, para semear girassóis, pois boa parte das coisas que tenho lido e escutado sobre as escolas públicas são narrativas que têm me preocupado. Na maioria das vezes, são dizeres e escritas negativadas, colocando esse espaço somente como produtora e reprodutora de violências. Discursos do tipo: “Professores (as) mal remunerados (as), mal capacitados

(as)”, ou dizeres como: “as escolas estão sucateadas”, “escassez de recursos didáticos e espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico”, dentre outros.

Negar essas questões seria ingenuidade, ou não conhecer a fio o cotidiano caloroso e friorento desses lugares. A escola produz práticas opressoras (vamos perceber isso, nas frestas desse escrito), mas, nós que estamos cá na ponta, no chão e na peleja diária da sala de aula, sabemos que não é só isso. Sabemos também que tem muita gente enfrentando essas práticas opressoras advindas da colonização¹, e visibilizar isso é nosso intento nesse momento. Assim, vejo a escola como um colorido cata-vento, um redemoinho, como lugar de sociabilidades, de possibilidades, dos encontros, encantos e conflitos. Nesse sentido, expandir as práticas insurgentes que estão acontecendo dentro da escola é resistência, sobretudo num contexto de retrocesso, onde a perseguição a professores/as se prolifera e num momento em que o projeto neoliberal racista e excludente não tem se importado com a vida, em particular com as vidas negras.

Nesse sentido, meu lugar de fala é de uma mulher branca (encardida) que ainda assim ocupa um lugar de privilégio na sociedade brasileira. (Schucman 2012), mas esse lugar também é de uma de sertaneja, menina que foi criada entre o velame e a macambira e entendeu desde cedo que a luta por uma educação antirracista não é só das populações negras, assim como a luta por um sertão mais justo não é só dos sertanejos. Concordo com a Djamila Ribeiro que pensar lugar de fala é uma atitude ética, pois saber o lugar de onde falamos é importante para refletirmos sobre as hegemonias, as desigualdades, miséria, racismo e sexismo. (RIBEIRO, 2017).

Entendo, que a proposta dessa pesquisa não foi de romantizar o espaço escolar, mas de refletir sobre as práticas pedagógicas desses lugares com outros olhos e meu olhar é de uma professora e pesquisadora que percebe esse ambiente como

¹ Segundo Aimé Césaire (1978) o processo de colonização executada pelos Europeus, destruiu civilizações extraordinárias deixando-as nas sarjetas, e adverte que Europeus tem contas a prestar pelo maior acúmulo de cadáveres da História. Para o autor: “Entre colonizador e colonizado só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, (...) as elites descerebradas, as massas aviltadas” (CÉSAIRE, 1976, p.26)

um território sedutor no combate as diversas violências, sejam elas de gênero, raça/etnia e sexualidade e também como um campo estratégico de afirmação, formação de redes e de protagonismos. Dito isto, sustento minha opção de desenhar essa pesquisa pelo campo pós-estrutural, e mais estreitamente pelo campo dos saberes feministas que trazem, sem dúvidas, em seu bojo um conjunto de inquietações com a raça, gênero, sexualidade, pertencimento religioso, geração, territorialidades dentre outros marcadores que pulsam no cotidiano da escola e da sociedade.

Nessa perspectiva, gostaria pontuar logo no início deste texto, para que a leitura e o entendimento tornem-se fluidos, sobre os conceitos de raça, gênero e sexualidade, ainda que não seja meu interesse fazer um estudo aprofundado sobre esses marcadores, mas é pertinente situar o/a leitora (ainda que breve) sobre quais lentes usei para trazer esses, que alguns/as teóricos/as chamam de conceitos e outros/as chamam de categorias.

Assim, gosto muito do entendimento de Lia Vainer Schucman quando pensa a ideia de raça. Segundo ela: “a raça e a racialização no mundo é, desde então, uma das explicações encontradas pela humanidade para classificar e hierarquizar os grupos humanos.” (SCHUCMAN, 2012, p.32). Para a pesquisadora, esse processo de categorizar a humanidade colocou o grupo branco europeu numa condição privilegiada em todos os aspectos sociais. Nesse sentido, foi a partir da hierarquização das raças que se reproduzem e se mantêm o racismo. (MUNANGA, 2012). Assim, “no pensamento de uma pessoa racista existem raças inferiores de superiores” (MUNANGA, 2012, p.15).

Quando falamos em sexualidade, pontuamos que está para além da ideia essencialista da biologia, para além do que está dado, pronto e acabado. Parto da compreensão de que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”. (LOURO, 2000, p.6). Para Guacira Lopes Louro, a sexualidade é um aprendizado, melhor dizendo, são construções sociais, arquitetada por códigos e símbolos, que estabelecem assim, relações de poder. (LOURO, 2000).

Do mesmo modo, tomo a ideia de gênero para essa mesma autora: “a inscrição dos gêneros masculino ou feminino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (LOURO, 2000, p.6). Dentro dessas relações culturais, o

masculino foi educado para exercer poder sobre o feminino. Portanto, a ideia de raça, gênero e sexualidade são construtos sociais que constroem hierarquias e opressões que se entrecruzam. Nesse sentido, não podemos problematizá-los de forma isoladas, pois o nó que interliga essa conexão estabelece também um conjunto de esforços da sociedade para a sua erradicação, convidando assim, a não hierarquizar as lutas. (SILVA, 2016).

Nesse seguimento, o objetivo desse estudo é refletir e compartilhar experiências de práticas insurgentes que aconteceu durante execução do Programa Novo Mais Educação no ano de 2017 e 2018 no Colégio Estadual Antônio Bahia - CEAB, situado no sertão baiano, tendo em vista um currículo forjado mediante as práticas pedagógicas feministas. Nos objetivos específicos, cortejei refletir como as pedagogias feministas, lastreadas pelos marcadores de gênero, raça, classe e sexualidade deslocou o currículo técnico do Novo Mais Educação; analisei os impactos das pedagogias feministas para a formação/a dos/as estudantes, tendo como fonte a oralidade e as produções literárias. Matutei ainda, como essas práticas pedagógicas movimentaram o cotidiano da escola, a partir das lentes dos atores e atrizes que tornam esse espaço vivo.

Segundo Scott (1998), quando localizamos e visibilizamos as experiências trazemos à tona as diferenças e criamos mecanismos que nos possibilitam pensar como a diferença constrói os sujeitos e as sujeitas e suas atuações cotidianas. Assim, situar nossos saberes/experiências é também trazer para o miolo da sala as histórias de lutas e resistências das minorias políticas, é fazer um movimento de escuta aos meninos e as meninas que trazem em seus corpos conhecimento, poder e ancestralidade.

O Programa Mais Educação (PME) foi criado pelo Governo Federal em 2007, no curso da gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, (2003 - 2010) gerenciado pelo Ministério da Educação, através da então Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (secretária extinta atualmente). O objetivo do programa nesse período, era expandir o desenvolvimento/formação de crianças, adolescentes e jovens das redes públicas de ensino, movimentando ainda mais o cotidiano escolar suas práticas curriculares,

alargando assim, outras possibilidades de saberes, prática pedagógica e conteúdos educativos. Assim, o programa era executado no contraturno, através de oficinas pedagógicas, fomentando o cotidiano da escola e trazendo aliados, como as artes, as práticas culturais, esporte e lazer.

Em 2016, com o novo cenário político, o programa foi reformulado, passando a se chamar Programa Novo Mais Educação - PNME com outra proposta curricular, cuja a prioridade consistiu nas oficinas de acompanhamento pedagógico de português e matemática, e o campo das artes passou a ser optativo. Nesse sentido, é importante reiterar que essa pesquisa é fruto desse Novo Mais Educação no CEAB, onde foram desenvolvidas, além das oficinas de português e matemática, oficinas de desenho, música, dança e teatro. Cabe ressaltar, que as atividades do PNME aconteciam de terça a quinta-feira, ficando a segunda feira para o planejamento coletivo. O período letivo foi de seis meses, geralmente de junho a dezembro, dependendo dos recursos financeiros.

No PNME trabalhei como monitora de acompanhamento pedagógico de português e assim sou sujeita e pesquisadora dessa narrativa. Nosso planejamento acontecia em coletivo com os monitores de acompanhamento pedagógico de matemática, de teatro, de dança, e de desenho. Tudo que pensávamos era atravessado pelas questões de raça, gênero, sexualidade, classe e território, marcadores basilares para uma educação transgressora. Cada poesia lida, cada texto, cada vídeo, cada roda de conversa, cada música dançada ou cantada, cada performance tinha que ser interseccionada com esses marcadores sociais, e não é vaidade dizer isso, é compromisso político e ético com a educação. Segundo a pesquisadora Jurema Werneck (2007), pensar na ideia de interseccionalidade é refletir de forma simultânea como as múltiplas violências assolam um grupo ou um indivíduo e paralelamente é um mecanismo importante para planejar estratégias de superação dessas violências. (WERNECK 2007).

Foi matutando sobre os ensinamentos de Werneck (2007) e de outras pesquisadoras/ativistas que seguimos os passos das pedagogias feministas. Essas práticas problematizam os sujeitos e os cotidianos a partir dos marcadores de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade numa miragem das encruzilhadas. Paralelo a isso,

são pedagogias que buscam visibilizar as experiências localizadas, que valorizam os diversos saberes históricos e político-sociais de corpos generificados e racializados que ao longo de sua trajetória de vida foram subalternizados no campo escolar e na sociedade como todo. Ademais, as práticas pedagógicas feministas solicitam no dia a dia da sala de aula, pátio e corredores da escola uma escuta sensível das narrativas e memórias que brotam das leituras de mundo e das rodas de conversas entre as pessoas que dela fazem parte. Nessa sintonia, não se trata aqui em dizer que uma prática pedagógica é melhor que a outra, e sim de “escutar outros tantos”, ouvir outras vozes, outros dizeres/discursos e lutas desses lugares, como afirmam Hooks (1994), Sandenberg (2004), Martinez (2016) e Cardoso e Silva (2011).

Assim, esta pesquisa trilhou o percurso metodológico de análises de fontes escritas, especificamente as diretrizes e os manuais tanto do primeiro Mais Educação como do novo programa. Caminhou também pelas veredas da História Oral, essa fonte histórica que nos permite “ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades “indescritíveis”, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono” (JAULARD, 2000, p. 33). A História Oral me possibilitou compreender o programa Novo Mais Educação pelas gretas, pelas fendas, coisa que, de fato, as diretrizes e manuais não conseguem alcançar.

Nas andanças para realização da pesquisa, me comprometi com as escutas sensíveis e atentas, emboquei no mundo do imaginário e do simbólico e percebi que muitos/as dos/as entrevistados/as pontuavam a importância dos marcadores de gênero, raça e sexualidade para uma prática educativa, se colocando politicamente e defendendo que precisava ser continuado o debate sobre o genocídio da população negra, violência contra as mulheres sobretudo as mulheres negras, o enfrentamento a LGBTTFobia² e as outras opressões que assolam as “minorias,” dentro e fora da escola. Afirmaram também que era igualmente importante fomentar no chão da sala de aula as artes, os escritos, as experiências e “outros” saberes desses sujeitos e sujeitas que atuam na escola.

² A concepção dos termos LGBTTFobia, usados aqui é referente ao preconceito e violência direcionado as lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e travestir.

Esse balaio de marcadores sociais entrelaçados é sintoma de práticas pedagógicas feministas. Diante desse cenário, o que propus com essa pesquisa foi me atirar no jogo e na ginga para cartografar as cenas que *a com teceram*. (JESUS, 2012). Segundo Zuleide Paiva da Silva, a cartografia é uma imagem que realça a interação dos acontecimentos do campo pesquisado, namorando chegar nas sensibilidades, para tornar visível o que foi o registrado, o que foi perceptível do chão andado, ou seja, do ambiente investigado. (SILVA, 2016).

Desse modo, esta reflexão está dividida em três capítulos, além desta **consideração inicial**. O primeiro intitulado: **Arquivo vivo: as encruzilhadas de uma sertaneja**, aqui apresento ao leitor/a um pouco da minha trajetória de vida, minhas andanças pelos sertões, meu ativismo feminista, minha trajetória acadêmica até chegar à prática docente e as experiências vividas no programa Novo Mais Educação.

O segundo capítulo, **Uma breve reflexão sobre os programas**, é um tanto mais denso, mas necessário. Me debrucei em traçar um panorama sobre o surgimento do primeiro programa Mais Educação em 2007, analisando portarias, manuais e diretrizes. Paralelo a isso fiz uma reflexão sobre as mudanças do Programa em 2016, passando a se chamar Novo Mais Educação mediante um o cenário político de muitos protestos e reivindicações. Ainda nesse capítulo me propus a analisar como esse novo programa chegou cá na ponta, nas escolas, especificamente no Colégio Estadual Antônio Bahia e como foi executado em meio a esse contexto político.

No terceiro capítulo cujo o título é **Pedagogias Feministas: mais uma possibilidade** revisito com uma boa xícara de café algumas literaturas de mulheres ativistas e pesquisadoras que se dedicaram a matutar sobre as pedagogias feministas como práticas transgressoras para o campo da educação “formal e Informal.” Faço ainda uma carto(foto)grafia, ou seja, o entrelaço da cartografia com a fotografia (GUEDES, 2018) das práticas pedagógicas feministas na sala de aula e fora dela, durante a execução do Novo Mais Educação no CEAB ousando propor as pedagogias feministas como mais uma prática possível nas escolas. Nas **considerações finais**, retomei proposições discutidas ao longo do trabalho. *Que bons ventos nos tragam essas reflexões! Asé!*

1. Arquivo vivo: as encruzilhadas de uma sertaneja

*Aqui ressurgue mais uma sertaneja
 Filha de mãe preta
 Neta de rezadeira
 Que não vai falar da seca
 Como resistência (...)
 A gente não pega água no cesto
 Pra político bandido
 Que diz que a falta de chuva é castigo divino
 'nós pode até ser matuto'
 Num ter estudo
 Mas de história nós entende
 Porque no nordeste Bolsonaro não é presidente
 E eu bato palma
 Pra esse povo que faz da enxada
 Cajado de resistência.
 (Yas Araújo)*

Começo esse relato com retalhos de poesia de uma sertaneja, e em época de São João. É tempo de ouvir a chuva caindo da goteira, de comer milho assado, fazer canjicas, pamonhas, tomar licor e dançar forró. Esse é o tempo em que as bandeiras colorem as praças e os girassóis com cores do ouro de Oxum embelezam as ruas e nos fortalecem para continuar a labuta diante de um contexto político torpe. Mas ainda assim, escolho o cenário de festa, e de sorrisos largos, para relatar a mim mesma, para dizer das minhas andanças, das experiências e das encruzilhadas que me constituem. Em época de São João é raro ver um/a sertanejo/a triste, com a chuva vem também fartura, partilhas e esperança de dias melhores. E é ao som da sanfona de Givaldo José (sanfoneiro da região) que embalo essa narrativa.

1.1 Aió de memórias que me (re)constitui.

Nasci no sertão da Bahia ano de 1984, no mesmo ano que Audre Lorde disse que as ferramentas do mestre não iriam dismantelar a casa grande. Aprendi a conviver com a seca e com as cercas. A falta de água encanada na roça, me obrigava a pular as cercas de arnes farpados para pegar água nos tanques dos latifundiários.

Muitas vezes disputei água com os sapos e tenho certeza que isso me fortaleceu para os campos de batalha e disputas da vida.

Nunca pensei que relatar a si mesma fosse tão difícil, abrir o aió de memória que me constrói é voltar ao passado e perceber novamente, os gozos e as navalhas no meu corpo. Aió é uma capanga grande tecida com fibras de sisal ou caroá, geralmente usada pelos trabalhadores/as rurais na labuta diária. Lembro que era usada por painho e mainha para levar a marmita para e outras ferramentas para roça. Não é uma capanga fechada, a sua própria tessitura é composta de vários furos, brechas. Vejo a metáfora do aió como várias possibilidades de poder ser, existir e resistir. Não sou uma mulher pronta e acabada, tenho aprendido a me desconstruir pelas frestas, mas muitas vezes tendo que arrombar as portas.

Aprendi a dismantelar o coronelismo logo na adolescência. Lembro-me que aos dez anos de idade, um coronel (já falecido) chegou na casa de mainha e disse: “essa será nossa futura eleitora” referindo-se a mim. Achei aquilo um afronto, respondi de imediato “eu mesmo não, vou votar em quem eu quiser”. Acho que nesse dia comecei a me entender como uma pessoa de esquerda. Sempre achei violenta a forma como o partido político dos “vermelhos³” (esse mesmo partido do dito coronel) tratava minha família. Sempre apareciam em tempos de eleições para pedir votos e todos votavam, menos eu.

Me lembro que, quando criança, chegava na casa de mainha uma comitiva de homens brancos, bem vestidos cujos sapatos chega brilhavam. Ficava olhando os pés dos homens bem vestidos e os pés de painho. Achava tudo tão perverso, tudo tão desigual (nesse momento meus olhos marejam, quem disse que a gente não pode se emocionar num trabalho científico?). Foi olhando para os pés de painho, rachados, cinzentos e cansados do sol quente da roça, e os pés dos homens brancos dos sapatos brilhosos, que vim perceber o quão era injusta a sociedade, e desse dia para cá, comecei a criar arapucas para dismantelar a casa grande, ainda que ser sempre “um/as forte” seja doloroso e muito cansativo.

³ O partido dos vermelhos aqui em Conceição do Coité é intitulado partido de direita.

Pois bem, os anos passaram tive que vim estudar na rua, (na sede do município). Passei um tempo morando com meu irmão. Quando completei dezesseis anos fiz meu título de eleitora e chegando perto das eleições meu irmão me expulsou de casa porque não votava no partido do tal coronel e sua comitiva, os mesmos homens brancos com os sapatos brilhosos. Com dezesseis anos fui morar sozinha, as primeiras noites vi o dia clarear. Uma menina acostumada na roça morando sozinha na cidade, me senti a Macabea de Clarice Lispector, mas com o passar dos tempos me acostumei, fui criando fogo nas ventas⁴. Painho sempre me disse que era uma menina muito libertina.

Completei o ensino médio e consegui um trabalho em uma escolinha de educação infantil, (uma verdadeira máquina de moer gente). Trabalhava praticamente sessenta horas pelo preço de vinte horas, e ainda aos fins de semana quando era forçada a fazer as roupas em “comemorações aos dias do palhaço e do índio”. Achava tudo muito folclore, uma falta de respeito com os povos indígenas, mas precisava do trabalho para poder comer. Foi trabalhando como assistente de sala, que presenciei as primeiras cenas de racismo na escola. Uma criança branca de seis anos se recusou a sentar perto da colega negra (até hoje lembro que criança negra chorou tanto sentada no meu colo que dormiu). Cheguei em casa com os olhos marejados, indignada. Precisava fazer alguma coisa. Conversei com a dona da escola cuja resposta nunca saiu de minha cabeça: “Que nada, isso é coisa de criança”. Respondi que não era coisa de criança, porque tinha causado muita dor na criança negra e que a escola deveria fazer alguma uma coisa, mas não fez. Hoje tenho uma sobrinha de sete anos com cabelos crespos, que um dia chegou em casa aos prantos porque os/as colegas riram dos seus cabelos dizendo que era “cabelo de bombрил”. Lembrei da criança negra que dormiu no meu colo de tanto chorar. Fui parar na escola com a pá virada, e ouvi o mesmo discurso: “é coisa de criança.” Respondi que era racismo e que a escola precisava falar sobre isso cotidianamente. Por essas e outras cenas minha luta por uma educação antirracista tem sido diária.

⁴ Essa expressão é usada aqui no sertão para se referir as pessoas ousadas, que não baixam a cabeça por qualquer coisa.

1.2 Não vou mais lavar os pratos: agradeço a Cristiane Sobral

Não vou mais lavar os pratos. Sinto muito. Comecei a ler. Olho minhas mãos bem mais macias que antes e sinto que posso começar a ser a todo instante. Sinto. (Cristiane Sobral, 2010).

A poesia de Cristiane Sobral representa tudo que me tornei. Não lavar mais os pratos significa dizer que não aceito para mim esse construto de mulher que a sociedade nos impõe. Comecei a pensar que posso ser o que eu quiser a todo instante e minha mãe é minha inspiração diária. Mainha foi a primeira feminista que conheci, uma sertaneja que criou nove filhos, com pés rachados de caminhar para roça com lata d'água erguendo a cabeça e senhora de si, sempre me ensinou que eu só poderia baixar a cabeça para escrever.

Cresci vendo Mainha dizer que homem nenhum mandava nela e isso foi internalizando dentro de mim, essa frase foi me educando. Aos dezenove anos tive o primeiro contato com o movimento social. Na primeira roda de conversa com mulheres feministas, pensei “Mainha é feminista e não sabe” e talvez nem precisasse saber. Meu primeiro contato com o movimento social foi com a Associação Cultural e Beneficente Revolution Reggae, movimento negro fundado em 2003 com o intuito de denunciar o racismo estrutural e por consequência as mazelas que atingem a população negra. O Revolution Reggae foi meu segundo espaço educacional. Nilma Lino Gomes (2018) está certa, o movimento negro é mesmo um educador.

Nesse mesmo período, participei do projeto chamado *Reggae em Ação: capacitando lideranças em identidade negra e mobilização social* e confesso que os debates tecidos me viraram do avesso. Foi durante esse projeto que entendi melhor porque os pés de painho ficavam sempre cinzentos e rachados e os pés dos homens todos brancos eram calçados com sapatos brilhantes. Acho que depois do Reggae em Ação nunca mais fui a mesma pessoa e nunca mais consegui parar de disputar dias melhores para o bem viver em coletivo.

Foi durante o projeto *Reggae em Ação* que me dei conta da importância dos feminismos para minha vida. A cada roda de conversa, a cada debate fui percebendo o quão a sociedade era e é injusta com nós mulheres, sobretudo com as mulheres

negras. Fui percebendo o quanto o sexismo matava um pouco de mim todos os dias. Foi por essas veredas que decidimos criar, em 2007 o coletivo de mulheres do Revolution Reggae. Nosso lema era: precisamos nos juntarmos para não morrermos, assim começamos a desenvolver várias atividades nos bairros periféricos da cidade como rodas de conversa, exibição de filmes, conferências livres, a fim de fazer provocações sobre as diversas violências que assolavam nossos corpos. Esses espaços me forjaram e isso se reverbera até hoje em minha prática cotidiana.

Assim, foi através de minhas vivências no projeto *Reggae em Ação* que entendi melhor as raízes do racismo e o velho mito da democracia racial. Venho de uma família inter-racial, tenho quase a mesma idade de minhas sobrinhas negras, e sempre achei estranho a maneira como erámos tratadas. E como eu sempre tinha privilégios, hoje entendo que todo privilégio branco é exaurido do racismo estrutural. Ter sobrinhos/as negros/as, irmãos e pai, não faz de mim uma pessoa menos racista, mas que todos os dias sinto uma dor no peito, isso eu sinto. Penso que deve ser por isso que faço da luta antirracista e antissexista a minha agenda diária.

Foram os ensinamentos de mainha e as andanças pelos movimentos sociais/feministas que me ensinaram a ser e poder. Com o passar do tempo o coletivo de mulheres do Revolution Reggae foi se esvaziando e nós fomos ocupando outros espaços tão importantes quanto. A universidade é um exemplo, mas sobre isso conto mais adiante. Não é possível narrar todas as coisas que me tocou durante essas andanças, mas gostaria de compartilhar minha experiência de participar da Marcha das Margaridas, em Brasília no ano de 2007.

Foi uma das viagens mais cansativas que já fiz. Imaginem dois dias dentro de um ônibus que mal dava para estirar as pernas. Confesso que o que me movia era o velho sentimento de mudar o mudar. O hino da marcha até hoje não sai de minha memória: “olha Brasília está florida, estão chegando as decididas”. Nunca vi tantas mulheres juntas e potentes em minha vida. Foi a primeira vez que vi um presidente do Brasil de perto, antes só tinha visto nos livros didáticos. Me lembro da ex-presidenta Dilma Rousseff relatando as torturas que sofreu durante a ditadura militar, e os olhos de uma menina que sonhava em mudar o mundo só marejavam.

Ao chegar no local do evento, fui recepcionada com a frase da camponesa Margarida Alves, que jamais se apagou de minha memória. A narrativa era a seguinte: “prefiro morrer na luta do que morrer de fome”. A palavra fome representa para mim vários significados. Penso que não é só fome de comida, mas também anseio de poder viver em condições de igualdade. Margarida Alves foi assassinada por latifundiários e a marcha é realizada em sua memória. Desde a minha chegada no Revolution Reggae/Reggae em Ação que a peleja por um bem viver é diária. Atualmente, além do Revolution, faço parte do Coletivo Marielles do território do Sisal. Criado por mim e por outras companheiras em memória a luta e a resistência de Marielle Franco, que assim como Margarida Alves foi brutalmente assassinada justamente por afrontar as estruturas hegemônicas.

O coletivo é composto por quinze mulheres negras e brancas moradoras da zona rural e das periferias de Conceição do Coité. Nosso intento é tencionar espaços outros de aprendizados e empoderamento em coletivo. Uma prática comum são rodas conversas. Geralmente nos reunimos para dividir as angústias de ser mulher(es) em uma sociedade estruturada pelo racismo, sexismo e a lesbofobia. As vezes essas cirandas são acompanhadas com cervejas e escutas sensíveis. Confesso que esses momentos têm me revigorado, porque a viver no Brasil diante da conjuntura política atual, onde o fascismo tem se disseminado feito pólvora, está sendo enlouquecedor.

1.3 Nasci entre o velame e a macambira quem é você para derrubar meu mungunzá: ao chegar à Universidade.

Ingressei no ensino “superior” (não gosto dessa palavra) aos 26 anos de idade, já tarde para uma sociedade ocidental que valoriza a cronologia, mas os ensinamentos de Mainha novamente me guiam quando me diz: “tudo no seu tempo, menina.” Tenho acreditado que o tempo é o senhor de tudo e não tenho me cobrado tanto, mesmo sabendo que para uma menina da roça e da periferia ingressar na universidade não é tarefa simples, existem várias arapucas. A ideia de fazer um curso “superior” para mim era tão distante, o espaço da universidade não era alcançado por mim. Sempre achei que universidade era coisa de gente rica, e era.

Cresci ouvindo as pessoas dizerem que quem entra na universidade fica louco porque estuda demais. Eu, uma menina libertina como diz painho, ficava pensando, será que os/as filhos/as dessa gente rica que faz esse tal curso superior ficaram loucos/as? Ou será que só dizem isso para as pessoas pobres? Com o passar do tempo entendi, que esse discurso era uma estratégia para nós, pobres e negros/as não ocupar um espaço que historicamente foi pensando para a classe dominante, para os/as filhos/as dos homens brancos dos sapatos brilhosos que visitavam nossa casa em época de eleição.

Lembro-me que a primeira vez que entrei na universidade tinha vinte e poucos anos e foi por intermédio do movimento feminista. As companheiras ativistas sempre me incentivaram a prestar o vestibular e com passar dos dias, isso foi me encorajando. Durante a campanha de 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres, fui convidada pelo grupo de estudo *Consciência Coletiva* – UNEB Campus XIV para falar das minhas experiências no coletivo de mulheres do Revolution Reggae. Nesse dia dividi a mesa com Vilma Reis⁵, minha referência no ativismo. Quase não consegui falar quando vi tanta gente no auditório da UNEB – Campus XIV, “tremi nas bases” (como dizem meus/minhas alunos/as). Foi nesse dia que decidi de vez fazer um curso universitário. Confesso que quando vi gente de minha comunidade, amigas/os de infância fazendo o tal curso “superior”, pensei na hora “então também posso fazer”. Depois dessa roda de conversa, professora Claudia Vasconcelos (que assim como eu é sertaneja) veio me dar um abraço e disse: “você é uma intelectual orgânica, esse aqui é seu lugar.” Depois que entrei na universidade e li Antônio Gramsci que entendi o que ela queria me dizer.

Na semana seguinte, fiz minha inscrição no curso pré-vestibular Universidade Para Todos - UPT (um curso gratuito destinado a estudantes da rede pública de ensino Estado da Bahia). A partir daí a UNEB passou a ser caminho de roça para mim, como a gente diz na parte de cá do sertão. Prestei vestibular três vezes, sem sucesso. Em 2011 passei no curso de licenciatura em História na UNEB Campus

⁵ Vilma Reis é socióloga, ativista negra na luta antirracista, antissexista e antiLGBTTFóbica. Ocupou o cargo de ouvidora do Estado da Bahia por dois mandatos consecutivos de 2015 - 2019.

XIII, na cidade de Itaberaba. Escolhi o curso muito influenciada pelo movimento social e por tudo que acreditava e acredito. Mainha sempre disse que eu seria médica, (acho que quase todas as mães que conheço querem que seus filhos/as sejam médicos/as). Risos!

Em Itaberaba, morei quase dois anos e foi uma experiência fantástica, acho que precisava passar por esse ciclo. De início foi um tanto difícil porque não consegui vaga na residência universitária, tive que morar em república e só Mainha pagava as contas, painho nunca achou importante essa coisa de estudo. Mainha achava tudo caro, imagine se eu fosse fazer o curso de medicina. Risos! No segundo semestre, consegui a bolsa do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID. Foi o que me valeu, talvez sem essa bolsa teria desistido do curso. Quando entrei no PIBID, os/as professores/as de rede Estadual de ensino estavam em greve.

Nossa primeira atividade no PIBID foi ajudar os/as docentes em uma manifestação que aconteceu nas ruas cidade. E eu adorando tudo aquilo, oriunda do ativismo, colocar fogo em pneus era coisa fácil. Guardo uma memória muito bonita dos dias que passei em Itaberaba, tanto do curso, dos/as colegas de curso e da militância. Nesse período, minha irmã também passou no vestibular. A segunda da família a fazer um curso em uma universidade pública. Uma subiu e puxou a outra, mainha ficou feliz (mesmo não sendo um curso de medicina)

Em 2013, solicitei a transferência para Conceição do Coité. Quando pisei no auditório do Campus XIV pela primeira vez enquanto graduanda, lembrei da roda de conversa com Vilma Reis e das palavras da professora Claudia Vasconcelos. Permaneci no curso de História e foi uma experiência completamente diferente da qual tinha vivido no Campus XIII. Acho que lá a cobrança era bem maior e eu senti falta disso. Mais uma vez fiz a seleção do PIBID e fui contemplada novamente. Terminei o curso sendo bolsista e isso foi muito importante para minha permanência na universidade. Uma das tarefas mais difíceis para mim no curso foi escrever a monografia. Nunca tinha lido dentro da academia uma bibliografia que me encorajasse a rasurar a escrita hegemônica, mas ainda assim, minha segunda orientadora (porque o primeiro orientador disse que meu texto era um panfleto) topou borrar junto comigo a linguagem canônica dos escritos acadêmicos.

O título da minha pesquisa foi: Na periferia uma flor: enlaçando o ensino de História com a literatura Periférica. Apaixonada que sou pela literatura das margens, dos becos e vielas, vi nessa literatura uma possibilidade para problematizar a historiografia na sala de aula. Ficou um trabalho muito bonito e me orgulho muito do resultado. Imaginem, uma menina da roça que nem sonhava em cursar uma universidade pública, se tornou pesquisadora e escritora. Em 2018 publiquei um capítulo dessa monografia intitulado: Literaturas das ruas: “na moral, agora, a gente escreve” no livro Contribuições Discursivas Socioculturais através da editora Kawo – Kabiyesile. Salve, salve seu Xangô!

Assim que conclui a graduação, passei na especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na formação de educadoras/es oferecida pelo Centro de Estudo de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (Diadorim) da Universidade Estadual da Bahia. Ainda que semipresencial, essa especialização me tocou bastante, primeiro pelas aulas, cada encontro era um rasuramento novo na minha prática docente, e segundo pelo referencial teórico. Quanta potência! Essa especialização me fortaleceu (ainda mais) a esburacar o currículo eurocêntrico do ensino básico. Ter contato com os escritos de Audre Lorde e Gloria Anzudúa, Claudia Pons Cardoso, Zuleide Paiva, Amélia Maraúx e outras mulheres, foi uma experiência única. Ninguém nunca mais domará minha escrita.

1.4 Minha prática docente não é para “ninar a casa grande, muito pelo contrário é para acorda-los dos seus sonhos injustos”.

Minha primeira experiência com a educação escolar⁶ foi com a escolinha particular (a máquina de moer de gente) como já relatado aqui. Com isso, não quero dizer que todas as escolas particulares escravizam os/as trabalhadores/as, mas dessa, especificamente, guardo memórias traumáticas. Mas o “tempo passa e a folha vira.” No segundo semestre da graduação voltei para sala de aula através do Programa de

⁶ Utilizo as palavras educação escolar para não utilizar educação formal, como professora não gosto da ideia de educação formal e não formal, acho hierarquizante.

Iniciação à Docência, agora com outro pensamento político, por vezes mais fortalecida, pelas andanças pelo movimento social.

Bolsistas do PIBID não podiam ministrar aulas, ou seja, assumir o lugar do professor/a, mas era possível fazer oficinas e rodas de conversas com temas “transversais” com os/as estudantes. Me lembro que a primeira roda de conversa que realizamos no Colégio Modelo em Itaberaba foi para falarmos de violência contra as mulheres. Os/as estudantes não quiseram sair da sala. Foi um desafio, e muito potente. Penso que foi nesse dia minha primeira prática pedagógica feminista na educação escolar (ou será que foi no dia que questionei as práticas racistas da estudante na escolinha particular?).

No quinto semestre da graduação começou o estágio supervisionado. Todo meu estágio foi realizado no Colégio Estadual Antônio Bahia, locus desta pesquisa. Eram quatro etapas, na terceira eu e meu colega “assumimos” a sala. Nosso plano de aula precisava ser de acordo com os assuntos da unidade. Me lembro que o assunto da unidade era *Coronelismo*. Reparem! A turma era de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Durante uma dessas aulas, um senhor que se sentava no fundo da sala, relatou que: “no tempo não que existia água encanada, os coronéis, cercavam os tanques da roça para as pessoas não pegarem água.” Nesse momento, lembrei e falei dos homens brancos com sapatos brilhantes que frequentavam minha casa em tempos de eleições. A prosa calorosa rendeu.

No outro dia, ficamos sabendo que essa aula tinha sido gravada e foi um burburinho na escola. Nesse tempo já se falava em Escola sem Partido, mas continuamos nosso estágio com o mesmo posicionamento político. A última do último estágio aconteceu em formato de oficinas, cuja temática foi “Liberdade pra dentro da cabeça: a influência da musicalidade negra na formação dos/as jovens periféricos”. A música reggae, rap e o samba estavam presentes. Lembrem do *Reggae em Ação?* Pura influência. No último dia das oficinas, convidamos os integrantes da banda de reggae Quixanayah do Açude Itarandi, comunidade rural de Conceição do Coité, para fazer parte da roda de conversa e se apresentar no CEAB, foi uma festa. Sem querer romantizar a escola novamente, mas essa foi outra experiência muito bonita em minha prática docente.

Logo após a conclusão da graduação, fui convidada pela a direção do CEAB para ministrar as aulas de artes das turmas do terceiro ano da EJA. Nessas turmas os/as estudantes eram mais jovens, meninos/as negros/as de bairros periféricos e da zona rural de Coité. Essa foi outra experiência que me tocou e toca ainda hoje. Foi nesse tempo me dei conta (mais ainda) o quanto o racismo tem matado nossas(os) alunas(os) dentro e fora da escola. Nesse momento, meus olhos enchem d'água e a memória reacende o rosto de todos meus alunos negros moradores de periferias e da zona rural que perdi, ora mortos pelas facções, ora mortos pelas pessoas que chegam nas quebradas, na madrugada com carro de vidros fumê atirando e deixando sangue jorrando na calçada. Sabemos muito bem quem são, assim como sabemos quem matou Marielle Franco. Era um sentimento de dor chegar na escola na segunda feira e ver uma, duas cadeiras vazias, os nomes no diário de classe e as aulas seguindo normais como se nada tivesse acontecido. Sim, têm e sempre teve genocídio da população negra nos sertões e é urgente falar sobre isso.

Peço licença, vou dar um pulo no tempo para relatar minha escolha por essa pesquisa. Em 2017 fui convidada novamente pela direção do CEAB para fazer o acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa das turmas do Novo Mais Educação. Meu romance com as artes literárias, sobretudo as artes oriundas das periferias, foi fundamental para a potencialização dessa nova empreitada. Trabalhei no programa em 2017 e 2018, cujo os anos desenharam essa monografia. Logo, sou pesquisadora e sujeita da pesquisa. Foi também ano de 2017 que passei na especialização do Diadorim e primeira disciplina oferecida pelo curso foi As Pedagogias Feministas.

Todo o referencial teórico dessa disciplina era de mulheres, a maioria mulheres negras. Cada texto lido e cada debate foram aguçando minha percepção sobre os feminismos e o entendimento que toda minha prática pedagógica, desde a tal escolinha particular, a cada manifestação de rua, rodas de conversas, saraus culturais, minhas conversas com Mainha fazendo almoço aos domingos, as conversas com minhas amigas nas mesas de bares e até a minha postura política na sala de aula eram Práticas Pedagógicas Feministas. Foi nesse período que comecei a atrelar teoria e prática (se é que é possível separar). Logo associei que as ações que estávamos

desenvolvendo em coletivo no Programa Novo Mais Educação no CEAB eram também Práticas Pedagógicas Feministas, a partir daí comecei a matutar as possibilidades de pesquisar e relatar minhas/nossas experiências na escola. Por isso, lhe convido a continuar a leitura.

Confesso que ao desengavetar partes dos meus arquivos vivos, senti um misto de dor e delícia, ora sorrisos largos, ora olhos de chuva. Passei dias para terminar esse relato, acho que foi a parte mais difícil dessa narrativa. O São João já acabou há dias, foi uma festa muito bonita, algumas ruas continuam enfeitadas e ainda tem milho para colher na roça. E eu, sigo voando com asas de mulher do sertão, lembrando sempre dos conselhos de Mainha “e fazendo da enxada meu cajado de resistência,” como nos ensina a poesia introdutória desse pedaço texto.

2. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS PROGRAMAS

2.1 OS PRIMEIROS PASSOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para iniciar esse capítulo, gostaria de reafirmar que toda experiência visibilizada nessa pesquisa intitulada: Retratos das Pedagogias Feministas: uma reflexão sobre o Programa Novo Mais Educação, aconteceu no Colégio Estadual Antônio Bahia (CEAB)⁷ cujo/as os/as protagonistas foram os/as estudantes, nós professores/as, porteiros, zeladoras, secretários/as e diretoras da escola.

Assim, para engrossar a tessitura desse texto, é imprescindível apresentar ao leitor (a), um pouco da historicidade do programa, a proposta política nas escolas e seus desdobramentos. De tal modo, é pertinente nortear o/a leitor/a, que nesse primeiro momento estou falando/refletindo sobre o Mais Educação, no segundo momento desse capítulo me debruçarei em problematizar as questões relacionadas ao Novo Mais Educação. Paralelo a isso, penso que trazer à cena esse enredo enquanto pesquisadora e sujeita da pesquisa é de suma importância, pois pretendo mostrar no escorregar das palavras as encruzilhadas, as gingas, as mandigas e as arapucas que tivemos que desarmar para que as Pedagogias Feministas se tornassem uma prática cotidiana nas aulas do programa no CEAB. Confesso, que será uma leitura densa, mas necessária. Agô⁸!

Escrever sobre o histórico do *Programa Mais Educação* torna-se um desafio de não falar sobre o mais do mesmo e não cair na mera reprodução dos documentos. Ainda correndo esse risco, me interessa trazer aspectos pertinentes para entender sua proposta política pedagógica. Pois bem! O *Mais Educação* é um programa do Governo Federal criado no presidencialismo de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo o ministro da educação foi o professor Fernando Haddad.

⁷ A escola Antônio Bahia foi fundada em 13 de maio de 1929 na então freguesia Nossa Senhora de Conceição do Coité com os esforços do Professor Sizenando Ferreira de Souza e do Sr. Antônio Bahia o intuito era dar oportunidade aos filhos das famílias carentes da vila. Só recentemente, em 2012 com a implementação do ensino médio, a escola passou a ser chamada de Colégio Estadual Antônio Bahia.

⁸ Agô! Representa para os cultos afro-brasileiros um pedido de licença. Nesse momento peço licença para que passamos prosear sobre minha pesquisa.

O programa foi cunhado em 2007 com intuito de fortalecer a política de educação integral no Brasil⁹. De acordo com a portaria normativa¹⁰ de nº 17, de 24 de abril desse mesmo ano, o objetivo do programa nesse período, era colaborar para a desenvolvimento e formação de crianças, adolescentes e jovens das redes públicas de ensino, desconcertando o cotidiano escolar suas práticas curriculares, alargando assim, outras possibilidades de saberes, práticas pedagógicas e conteúdos educativos. Nessa perspectiva, o programa funcionava no contraturno escolar trazendo para o campo da educação aliados, como as artes, as práticas culturais, esporte e lazer. De acordo com a portaria (2007), o programa almejava ainda melhorias no desempenho educacional, ao tempo em que fortalecia o cultivo de relações dialógicas entre professores/as, alunos/as para além da bolha da escola. Nessa perspectiva, Samira Bandeira de Miranda Lima sinaliza que:

O PME consiste no desenvolvimento de atividades em diferentes áreas, organizadas em Microcampos (...). De maneira geral, o Programa pretende o desenvolvimento das atividades para promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de contribuir para uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas. Propõe, ainda, uma integração curricular, diálogos entre escola e comunidade por meio do reconhecimento de seus saberes locais, no intento de construir novas propostas pedagógicas que venham contribuir para um redesenho da escola, pautado na construção coletiva de conhecimento a partir da participação social. (LIMA, 2015.P.50)

Em suma, o que se pretendia em 2007 para o Programa Mais Educação¹¹ (PME) era uma à formação/educação para a cidadania. Assim, temáticas sobre direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e

⁹. Segundo o manual passo a passo da educação integral de 2009, o princípio da educação da integral é garantir o direito ao aprendizado assim como se garante o direito à vida e a saúde, possibilitando reconhecer as múltiplas dimensões humanas, e as peculiaridades do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Para saber mais sobre a educação integral acesse: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> ou manual de educação integra,l disponível em : ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf.

¹⁰ Ainda de acordo com a portaria, toda gestão do Programa é feita através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) atrelada a Secretaria de Educação Básica (SEB) dos Estados desembocando no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) havendo assim, um trabalho em rede para o funcionamento do programa.

¹¹ Segundo o passo a passo mais educação (2008) o programa atende as escolas com índice de desvelamento da educação básica (IDEB) baixo abrangendo sobretudo, as escolas situadas em comunidades de vulnerabilidade social. Cabe ressaltar ainda que os/as monitores que compõe a equipe do PME nas escolas, fazem trabalho voluntário, recebendo apenas uma ajuda de custo para transporte e alimentação.

consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convívio em sociedade, democratismo, solidariedade comunitária dentre outros estavam presentes no bojo da proposta. Paralelo a isso, cobiçava também colaborar para a diminuição da evasão, reprovação, e distorção idade/série por meio de práticas pedagógicas que pudessem melhorar o rendimento e o aproveitamento escolar¹². Nesse contexto, acredito ser pertinente trazer os objetivos da portaria de 2007, a fim de que possamos perceber as mudanças na proposta pedagógica ao longo do programa:

[...] instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (...)O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2)

Ao revisitar esse documento (2007) percebi uma preocupação com a “diversidade”, com a valoração dos princípios cidadãos e com o fortalecimento de laços entre escola/família e comunidade. Segundo esse documento, a educação é considerada um instrumento transformador, capaz de mudar a vida das pessoas e seu cotidiano. Nessa sintonia, o Caderno Pedagógico da Educação Integral destinado a professores e diretores (2009) aponta que no Brasil a desigualdade social é gritante e como consequência tem gerado a violência e a marginalização, assim, muitas crianças, adolescentes e jovens são excluídas, vivendo exposta à miséria, ao tráfico de drogas e outras mazelas. É pertinente observar que esses documentos não

¹²Nesse sentido, o público alvo do PME são os estudantes que apresentam distorção idade/série; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos) estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), em que existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2008)

apontam o marcador de raça como principal alvo da desigualdade no Brasil, só fazem destacar a importância de uma educação integral como uma estratégia importante para a permanência do aluno na escola. É o que aponta a pesquisadora Viviane Silva da Rosa:

O governo federal tem configurado o PME como sua grande investida na educação nacional. Calçado na educação integral, o programa prevê a ampliação dos espaços e dos tempos educativos através de atividades socioeducativas no contraturno escolar, para crianças do Ensino Fundamental I e II das escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social, com base na articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal, gestados por um planejamento territorial de ações intersetoriais locais, e a participação da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional no país (ROSA, 2012. P.12)

Assim, analisando o manual passo a passo do Programa publicado no início de 2008, notei que foram disponibilizadas várias propostas de atividades para serem desenvolvidas de acordo com a realidade de cada escola dos estados brasileiros. O manual sugere que as escolas proponham uma interação com a comunidade localizada em seu torno, como bem aponta Viviane da Rosa (2012). Nesse contexto, acredito ser pertinente trazer um quadro contendo algumas ações, a fim de refletirmos sobre a proposta curricular do programa.

Quadro I –Propostas de oficinas e atividades pertinentes – Programa Mais Educação (2008)

Proposta de oficinas por microcampos	Atividades
Acompanhamento pedagógico	Aulas de Português com leitura e produção de texto. Matemática com noções básicas, e as 4 operações. História, Sociologia, Filosofia e Ciências e a relação com a sociedade.
Direitos humanos em educação	Direitos Humanos no ambiente escolar, indica-se a organização das atividades por meio de oficinas que vivenciem situações de defesa e afirmação dos direitos humanos; trabalhos interdisciplinares, projetos; grupos de estudos; passeios temáticos; e campanhas em favor dos direitos humanos.

Cultura e artes	Leitura sobre a pluralidade artísticas, incentivos a criação de grupos de fanfarra, Canto coral, Hip Hop, Danças, teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão e Capoeira
Prevenção e promoção à saúde	Oficinas sobre alimentação saudável - Saúde bucal - Práticas corporais e educação do movimento - Saúde sexual, reprodutiva e prevenção do DST/AIDS - Prevenção ao uso de Tabaco e outras.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações contidas no passo-a-passo do Programa Mais Educação (2008).

O que se percebe é a existência de uma sintonia entre os objetivos da portaria (2008) e a proposta curricular exposta no Quadro 1. Os documentos demonstram que a educação é um instrumento eficaz na garantia e no fortalecimento de direitos. Entrelaçar as artes, sobretudo as que brotam das margens (como a capoeira, o hip-hop e o grafite) com o cotidiano da escola, colocando-as como mais um espaço de letramento, não podemos negar, é um avanço na luta por reparação racial e de gênero.

Nota ainda que, a proposta curricular está entrelaçada com a História, Sociologia e Filosofia, campo de saberes para pensar as relações em sociedade. O currículo, vale apontar, é uma invenção social, cultural e política. Sua prática está indubitavelmente ligada às relações de poder, como tal constrói e desconstrói sujeitos/as (SILVA, 2009). À medida que selecionamos conteúdos como esses que estão na planilha, elegemos saberes, valores, símbolos e significados importantes a serem compartilhados na escola e fora dela. Dito isto, precisamos pensar o currículo para além do programado.

É convidativo pensar o currículo pelas frestas, nos entre-lugares (MACEDO, 2018). Nesse sentido, é importante notar que, por mais que se tenha uma preocupação com formação dos/as estudantes e professores/as voltada para cidadania, direitos humanos e o enlace com a comunidade, não foi encontrado durante as análises dos manuais e portarias, interesse em discutir/fomentar de forma mais incisiva o debate/práticas sobre os marcadores de gênero, raça, etnia e sexualidade, questões

lastradoras quando estamos pensando sobre a formação política dos sujeitos e sujeitas, sobretudo no contexto da escola.

Percebe-se que a planilha acima (mesmo no quadro da educação voltada para os direitos humanos) não faz referência à Lei 10.639/03, criada muito antes do primeiro decreto do PME que a obriga o ensino da História da África e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas e que se configura como um mecanismo de suma importância para construção de uma educação antirracista. (SOUZA, 2007). Esse canário tende a ficar mais inquietante quando foi instituído o Novo Mais Educação no ano de 2016. Sigamos!

2.2 “AGORA É NOVO MAIS EDUCAÇÃO”

Certo dia cheguei no CEAB e o que se comentava na sala dos/as professores/as e no pátio da escola era sobre esse *Novo Mais Educação*. “Não está sabendo, pró? Mudou tudo depois do golpe, agora é Novo Mais Educação,” me disse uma funcionária da secretaria da escola. Nesse movimento, é interessante pensar sobre o *Novo Mais Educação* implementado em 2016, no bojo do golpe de Estado sofrido no Brasil¹³, analisando as tretas dessa “nova” proposta política curricular para a formação do/a estudante, trazendo para o corpus do texto uma breve reflexão sobre o cenário político do país nesse mesmo ano.

Embalado pelos protestos de junho de 2013 e protagonizado pelos movimentos: *Vem pra rua*, *Revoltados on-line (ROL)* e o *Movimento Brasil Livre*¹⁴, (MBL), desencadeou no Brasil, no ano de 2016 o que os/as historiadores/a contemporâneos chamaram de “golpe de Estado” (MATOS, 2016; LARA, 2016). A então presidenta eleita Dilma Rousseff, (a primeira mulher presidenta do Brasil) teve

¹³ Se quiser saber mais sobre é importante ler: MATTOS, Hebe. (org) **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo, Alameda, 2016.

¹⁴ Não é meu foco problematizar todo cenário político que desencadeou o golpe, meu interesse para esse tópico, é pensar o novo mais educação no bojo do mesmo. Portanto se te interessar saber mais um pouco sobre, acesse: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/7536/Protestos%20%C3%A0%20direita%20no%20Brasil.pdf>

seu mandato cassado e foi retirada da presidência sem nenhuma comprovação de improbidade administrativa, assumindo o poder o então vice-presidente Michel Temer (MATOS, 2016). Para os/as historiadores/as, o golpe representou uma ameaça à democracia e aos direitos sociais garantidos na constituição de 1988, tão caro aos brasileiros e brasileiras. Segundo Silva Lara (2016):

Nos últimos meses, um grupo de historiadores decidiu se manifestar publicamente em defesa da democracia. Fazendo uso de meios de comunicação alternativo, criou nas redes sociais o grupo “Historiadores pela democracia, produziu vídeos e textos, além de um manifesto em defesa do governo legítimo que está sendo deposto por meio de um golpe. (...) o que nos une é a certeza que o legislativo e o judiciário, com apoio dos grandes meios de comunicação associaram se para afastar do poder a presidente democraticamente eleita que, apesar da crise e vários erros (incluindo relações ambíguas com corruptos) vinha se mantendo na defesa de direitos básicos estabelecidos da constituição. (LARA, 2016, p. 225).

Para a historiadora, o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016 agrediu diretamente os direitos sociais, políticos e civis conquistado com muito sangue e suor por homens e mulheres negros/as e pobres do país. Segundo Lara (2016), defender a continuidade do governo legítimo, eleito pela maioria dos brasileiros/as, é lutar pela permanência de políticas públicas, cujo os direitos humanos ainda que em passos lentos, estavam sendo respeitados. Ainda sobre o golpe, vejamos o que o cientista político Emir Sader (2017) diz:

O período político aberto com a eleição do Lula, em 2002, terminou com o golpe que derrubou a Dilma, em 2016. O Brasil passou do governo de maior representação popular, por seus programas sociais, ao governo de menor legitimidade, desde a ditadura militar. (...). Passamos a viver o paradoxo de uma presidenta eleita pela maioria dos brasileiros pelo voto direto, que foi derrubada sem que houvesse nenhuma caracterização de crime de responsabilidade, e substituída pelo seu vice-presidente, que passou a colocar em prática o programa da oposição, derrotado quatro vezes consecutivas. Só um golpe poderia permitir esse tipo de governo (...). O golpe introduziu um governo que faz um diagnóstico totalmente distanciado da realidade, concentrado em supostos gastos excessivos do governo Dilma em educação e saúde, para poder concentrar sua ação nos cortes de recursos para as políticas sociais, na privatização e no ataque a direitos dos trabalhadores. (SADER, 2017. P. 15).

Nesse contexto, é importante frisar que a educação foi a área mais afetada após o golpe. De 2016 até o calor dessa escrita, o que se vê/lê são perdas de direitos

e retrocessos nesse campo, desde congelamentos de gastos e cortes nos recursos do pré-sal, a episódios corriqueiros de censura, perseguição e ameaças a professores/as discutem as questões de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, projeto de lei Programa Escola Sem Partido (PESP) tramitando no congresso, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada, retirada do termo gênero dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Assim, relembro ao leitor(a) de forma sucinta esses três movimentos que, do meu ponto de vista, se configuram como uma decadência para cenário educacional brasileiro. O projeto de lei denominado Programa Escola Sem Partido (ESP) refere-se a um movimento conservador que tem como base princípios religiosos, salvaguarda da família tradicional brasileira de oposição ferrenha a partidos políticos de esquerda e movimentos organizados de origem popular. A intensão é criminalizar professores/as que tencionem práticas pedagógicas que visibilizam as bandeiras de lutas e as experiências das minorias. Impulsada pela movimentação do PESP, a BNCC é um manual de conteúdos homogêneos e hegemônicos que exclui sobretudo as questões de gênero, raça, sexualidade e territorialidade do currículo da escola (MACEDO, 2016).

Nesse seguimento, aconteceu no Brasil em meados de 2016 uma intensa disputa sobre os planos nacionais, estaduais e municipais de educação. A proposta defendida sobretudo pela bancada evangélica da câmara dos/as deputadas/os da Bahia, foi a retirada do termo gênero e sexualidade do Plano Estadual de Educação – PEE - Ba, cujo argumento era que “professores/as de esquerda estavam implantando uma ideologia de gênero na escola.” Desse modo, permaneceu a seguinte redação: “É preciso superar as desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral dos sujeitos, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (2015, p.3). Percebam que o texto não trouxe à tona a raça, o gênero, a sexualidade, a classe e a territorialidade de sujeitos e sujeitas historicamente subalternizados/as.

Em Conceição do Coité, cidade em que está localizada esta pesquisa, houve um fervoroso debate na câmara de vereadoras/es, tencionado pelos movimentos sociais, sindicatos do professoras/es municipais e a Universidade

Estadual da Bahia - campus XIV, para que se mantivesse os termos gênero e sexualidade no plano municipal de educação, mas, assim como em várias cidades da Bahia, não se obteve êxito.

Sabemos que a disputa não era só pela grafia dos termos nos Planos Educacionais e sim por uma prática pedagógica contínua onde as desigualdades entre homens e mulheres, sobretudo das mulheres negras, bem como as violências e as mortandades de homossexuais, lésbicas, transexuais, travesti e bissexuais pudessem estar presentes no miolo da sala de aula. Notem a sincronia dos discursos entre a BNCC, os Planos de Educação, e o projeto Escola Sem Partido e o golpe de 2016. Como professora e historiadora, reafirmo que isso têm representado uma digressão para o cotidiano escolar, pois o bem viver dos alunos/as, bem como de ativistas que disputam uma educação transgressora para/com as diferenças está em jogo.

Para não dizer que não falei das flores,¹⁵ voltando a prosa sobre o golpe de 2016, não poderia deixar de narrar que houve resistência. (É importante deixar escrito que sempre houve resistência no Brasil, desde a invasão dos colonizadores até os dias atuais). Para além de muitas passeatas, manifestações pelas ruas do país, aconteceu uma movimentação nas escolas públicas e nas universidades e aqui anoto a Universidade Estadual da Bahia - UNEB e sublinho o campus XIV, de Conceição do Coité, que faço questão de deixar registrado nesse texto.

No bojo do chamado golpe de estado, vários/as estudantes secundaristas e universitários/as protagonizaram um movimento de ocupação tanto nas escolas públicas como nas universidades do Brasil, promovendo debates, aulas públicas, palestras e rodas de conversas com mais variados temas, sobretudo nas questões de raça, gênero, sexualidade e direitos humanos. Reparem no que diz Emir Sader: “Estudantes secundários imediatamente ocuparam escolas em vários estados do Brasil. Uma nova geração de estudantes passou a protagonizar esse movimento, com um grau de maturidade política formidável” (SADER, 2017. P.16). Isso significa dizer que, mesmo diante do empobrecimento dos planos educacionais e base nacional

¹⁵ Trecho da música de Geraldo Vandré, escrita em 1968, perseguida pela censura por ser considerada o hino do movimento estudantil nesse mesmo período.

comum, uma prática antirracista e antissexista estava sendo forjada nas salas de aulas e nas ruas do Brasil. Tamires Sampaio (2017) também afirma isso:

As ocupações de escolas e universidades que acontecem ainda hoje por todo o Brasil, os diversos atos, escrachos e as manifestações demonstram que os estudantes não aceitarão nenhuma retirada de direitos e irão lutar, ocupar e resistir contra o conservadorismo golpista deste governo temeroso. A juventude, ao lado dos trabalhadores, das mulheres, LGBTs, indígenas e negros, que ocupam as ruas contra o retrocesso, que gritam golpe, que lutam em defesa da democracia, estão mostrando que somente com uma construção coletiva, baseada na diversidade que existe em nosso país, iremos construir um sistema político realmente democrático e fortalecido, que nos representará e que garantirá uma educação emancipadora. (SAMPAIO, 2017, P.23)

Pois bem! Foi nesse cenário político de disputas e resistências que surgiu o Programa Novo Mais Educação (PNME). Trazer esse contexto, é de fundamental importância para que possamos perceber que, existia uma preocupação por parte do governo Michel Temer, endossada pelos seus/as aliados/as em retirar dos programas sociais, principalmente os das escolas tudo que, de algum modo representasse uma afronta ao poder hegemônico, aos bons costumes e a moral da sociedade brasileira.

Nesse sentido, o foco do PNME é preparar os/as estudantes para as avaliações educacionais do governo, bem como, para o mercado de trabalho. (BARBOSA e RODRIGUES, 2017). Nesse movimento, foram retirados dos planejamentos curriculares assuntos relacionados a Direitos Humanos, História, Sociologia e Filosofia campos de saberes caros no início do programa, em 2007, em 2016, com a nova proposta curricular, permaneceu obrigatória apenas as disciplinas de Português e Matemática ficando evidente uma desvalorização desses primeiros campos de saberes. As atividades relacionadas as artes, cultura, esporte e lazer passaram a ser ações complementares, ou seja, o/a estudante escolhia se fazia ou não essas oficinas. Vejamos o que diz a portaria de 11 de outubro de 2016:

Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (...) O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura,

esporte e lazer, impulsionando a melhoria desempenho educacional. (BRASIL, portaria de 11 de outubro de 2016, P.1)

Assim, de acordo a portaria (2016), o Novo Mais Educação pretendia ainda, contribuir com o aperfeiçoamento da alfabetização, ampliação do letramento e o avanço no desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e adolescentes por meio de acompanhamento pedagógico específico. Nesse seguimento, vejamos o novo quadro de atividades curriculares enviado pelo Ministério da Educação (MEC) as escolas estaduais que aderiram ao programa em 2016, uma observação importante é que, nesse documento não orientava a participação dos movimentos sociais como nos outros documentos analisados no primeiro tópico.

Quadro II referente as propostas das oficinas e atividades do PNME.

Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Português: Leitura, escrita, alfabetização e letramento. Matemática: Quatro operações, padrões aritméticos, algébricos e geométricos.
Atividades complementares (não obrigatórias)	Cultura, artes, esporte e lazer.
Cultura e artes	Artesanato, banda/canto/coral. Cineclube, pintura, dança e desenhos.
Esporte e Lazer	Atletismo, basquete, futebol, futsal, handebol, natação, Voleibol, xadrez e capoeira

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações contidas no Programa Mais Educação - documento orientador versão – adesão I. (2016).

Fazendo uma análise das atividades curriculares apresentadas nos quadros I e II, me interessa pontuar novamente, a retirada dos conteúdos relacionados os direitos humanos. Segundo, Macedo e Ranniery (2018, p.743) “as políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações”. Sabemos que fomentar no miolo da sala de aula questões relacionadas aos direitos humanos, é visibilizar as mazelas, a exclusão e as bandeiras de lutas históricas das minorias políticas. Assim, é pertinente a provocação: quem tem medo

da proliferação desse debate na sala de aula? Ademais, qual o interesse em excluir os campos de saberes como História, Filosofia e Sociologia? É importante lembrar que durante a ditadura Civil Militar (1964/1985) a disciplina de História passou por mudanças significativas, a exemplo da unificação com a Geografia passando a se chamar Estudos Sociais.

Nesse ínterim, o governo militar reativou a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e implantou a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), ambas com o intuito de educar para manutenção da moral, ordem e do desenvolvimento da nação. Paralelo a isso, cabe frisar que, a historiografia na sala de aula, sobretudo as que visibilizam as rebeliões e os motins organizados por pobres e negros/as representam uma ameaça política e ideológica na desconstrução das relações do poder eurocêntrico. Assim, “Sem espaço para interpretação e análise crítica, não há como instrumentalizar o indivíduo para questionar a ordem” (FONSECA, 2006, p. 56). A ditadura Civil Militar (1964/1985) representou para os/as brasileiros/as suspensão dos direitos constitucionais, censura as manifestações culturais e muita perseguição política (FERREIRA, 2018). Dito isto, vamos retomar nossa a prosa sobre o Novo Mais Educação forjado no bojo do golpe de 2016, reparem o que dizem os/as pesquisadores/as (BARBOSA e RODRIGUES, 2017):

Não é possível compreender o Novo Mais Educação, sem delinear os postulados que orientam o atual governo (ilegítimo). Com uma pequena diminuição nas taxas dos lucros e de acumulação, os empresários resolvem não apostar mais no modelo neodesenvolvimentista e pressionam o governo por políticas que atendam aos seus interesses, voltando aos princípios neoliberais nos mesmos moldes dos anos 1990 (...) O golpe no Brasil faz parte de um cenário mais amplo de hegemonia de uma Nova Direita, um novo conservadorismo. (...) as medidas tomadas pelo atual governo demonstram o distanciamento do projeto de sociedade excludente com viés conservador, classista e autoritário. (BARBOSA e RODRIGUES, 2017, P. 7).

Nesse sentido, a citação acima desenha o interesse político do plano de governo de Michel Temer, e como esse plano se reverbera no currículo do novo programa para as escolas públicas. Ademais, ousado dizer que essas “novas concepções” curriculares enxertadas pelo conservadorismo e tirania, direcionadas, não só às políticas de educação integral, a exemplo do PNME, mas em toda rede

educacional, contribuíram significativamente para o aumento das desigualdades de classe, raça e gênero, bem como para o esfacelamento de políticas educacionais antirracistas, antissexistas, e anti-LGBTTFóbicas conquistadas a duras penas pelos movimentos sociais organizados desse país. “Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônico e contra hegemônicos da nossa sociedade”. (GOMES, 2017, P. 16). Fazendo uma análise das propostas políticas pedagógicas tanto do PME (2007) como do PNME (2016) nos atentemos novamente para o que dizem Barbosa e Rodrigues:

A melhoria da aprendizagem também aparecia como central no Programa anterior, bem como a diminuição da reprovação, distorção, abandono, no entanto, o caminho para se atingir essa “melhoria” estava baseado em princípios bem distintos, como se poderia notar nos diversos documentos e no próprio Decreto que instituiu o Mais Educação, em 2010. O documento apontava para: articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas. (BARBOSA e RODRIGUES. 2017. p. 10)

Diante do narrado sobre os dois programas e amparado pelo trecho acima, é notável que o Programa Mais Educação (ainda com muitas falhas como pontuado no primeiro tópico) tinha compromisso com a educação para as diferenças e com o estreitamento das relações entre escola, universidade, comunidade e agentes culturais, enlace indispensável na construção de práticas pedagógicas insurgentes lastreadas nos saberes críticos e emancipatórios. Cabe aqui perguntar como a escola acolheu e executou o Novo Mais Educação, num contexto de pós golpe e consequentemente em um cenário de perseguição a educação como uma prática liberdade?

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE COMO O CEAB ACOLHEU E EXECUTOU O NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Nesse tópico, cortejo tecer uma reflexão de como o Colégio Estadual Antônio Bahia recebeu e executou o PNME em meio ao cenário de ataques aos direitos constitucionais relacionados a educação. Cabe ainda lembrar que o marco temporal dessa pesquisa é 2017 e 2018. Foram nesses dois anos letivos que identificamos práticas pedagógicas feministas no Programa Novo Mais Educação.

Para engrossar o caldo dessa narrativa, recorro à História oral, trazendo para o palco do texto as experiências situadas de mulheres e homens que protagonizaram o programa na escola. Assim, essa narrativa é permeada pelos testemunhos orais de sujeitos e sujeitas curriculantes¹⁶ desde o professor/a até o agente de portaria, ressaltando que esse último muitas vezes é menosprezado e excluído como fonte significativa para compor os estudos sobre as práticas pedagógica na escola. Sobre a importância de escutar “outros tantos”, os/as excluídos/as gosto da forma sensível como Marieta Ferreira e Janaina Amado (1998) refletem a História oral:

o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos (FERREIRA e AMADO, 1998, p.7)

Nessa sintonia, me apoio na História oral não apenas como um dispositivo metódico de pesquisa, mas, sobretudo, para afirmar um posicionamento político, que defende oralidade como outra possibilidade de reinventar a História, como outra perspectiva de encanto, a partir das escutas atentas, dos olhares trocados, das

¹⁶ Segundo a pesquisadora Maria Goretti Ramos de Almeida (2019) os/as sujeitos/as da comunidade escolar são seres curriculantes, pois trazem para o cotidiano da escola suas experiências mundo que cria, recria, forja, tenciona conflitos e dar significados a esse espaço. Nesse sentido, “é pertinente compreender que o processo formativo do sujeito está atrelado ao processo de aprendizagem escolar a as experiencias vividas e que, este último elemento, interfere na forma com as pessoas compreendem o mundo e a si mesmas. (ALMEIDA, 2019, p. 24)

subjetividades e de experiências de mulheres e homens que historicamente foram deslegitimada/os pelo modelo de cartilha ocidental - branco – heterossexual - cristã de produzir se ciência.

Assim, é ético reiterar que, essa cartilha hegemônica validou um discurso historiográfico como modelo único de desenvolvimento da nação, em detrimento das lutas dos povos insubalternizados. Sim, ousou dizer insubalternizado porque “em nenhum momento, esta imposição foi aceita pacificamente. As sociedades colonizadas, historicamente resistiram, imprimindo derrotas aos poderes hegemônicos” (CARDOSO, 2012, p.144). Sobre a importância da História Oral, a historiadora Claudia Pons Cardoso (2012) sinaliza que:

(...) recorro à História Oral, ultrapassando, porém, os limites de vê-la somente como suporte metodológico para o trato de temas recentes da história. Recorro à oralidade como uma opção epistemológica que fornece sustentação para uma investigação politicamente comprometida com a valorização e a recuperação das maneiras diversas de viver a história, conforme o gênero, a idade, a sexualidade, a classe, a raça, possibilitada pelo testemunho oral. Construída sobre pessoas, e não só os líderes, mas os integrantes da população, que se transformam de objetos de estudo, em sujeitos da história. (...) (CARDOSO, 2012, p. 28).

É pertinente notar que, não se trata aqui de sobrepor as fontes, nem tão pouco colocar a fonte oral numa posição secundária. Como historiadora seduzida pela oralidade, recorro a História oral como mais uma possibilidade de investigação, que me permite entender o espaço escolar pelas frestas, pelas brechas, pelos becos e vielas das memórias dos sujeitos que experienciam esse cotidiano, coisa que os documentos escritos, com suas limitações não conseguem alcançar. Nesse sentido, gosto da reflexão de Marli de André (2015) sobre os estudos de práticas escolares. Segundo a autora, não é possível pensar o cotidiano da escola, sem um olhar sensível para os diversos atores e atrizes que mantem esse espaço vivo:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2015, p.33).

Nesse movimento, coloquei a lente de aumento como bem sugere Marli André e fui conhecer as tretas, os acordos, os confrontos e os encantos da execução do Programa Novo Mais Educação - PNME no Colégio Estadual Antônio Bahia - CAEB. “Os estudos do cotidiano escolar, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação. Tenta-se evidenciar não só o rotineiro, mas os conflitos.” (GATTI, 2012, p.26). Procuo aqui, entender as estratégias de enfretamento que a escola adotou para executar o PNME dentro da perspectiva pedagógica feministas em meio ao cenário de pós golpe e proliferação do movimento Escola sem Partido, como foi colocado no tópico anterior. Gatti (2012) aconselha ainda que, uma pesquisa no campo da educação precisa ser realizada em coletivo, em ciranda.

Assim, é ético apresentar ao leitor(a) os diversos sujeitos/as que teceram a rede dessa narrativa. Situar os lugares de fala dessas pessoas “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p.37). Trazer outras vozes existentes na escola, além da direção e do corpo docente, significa pensar a educação como um ateliê, onde vários artistas atuam no fazer/ser pedagógico. Ademais, nomear os/as entrevistados/as¹⁷ imprescindível porque as mensagens das falas expressam posicionamentos políticos, visões de mundo diversos, heterogêneo, e que, por isto mesmo, carecem de ser expostos para que essas vozes muitas vezes invisíveis se tornem conhecidas (CARDOSO, 2012). Assim, vos apresento:

Emerson Carneiro Santana É branco, é estudante de História, é capoeirista e trabalha na secretaria do CEAB há mais de oito ano.

Geruso Lima Miranda É negro, tem o ensino médio completo, é capoeirista e trabalha na portaria do CEAB há mais de quatro anos.

Tamires Araújo É branca, professora e vice-diretora do CEAB há mais de dez anos. Atualmente cursa o mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

¹⁷ As entrevistas foram feitas na escola, no final do ano letivo, priorizei por fazer apenas dois questionamentos a saber: como você percebe a acolhida e a execução do PNME no Colégio Antônio Bahia? Correndo o risco de chegar, ou não ao objetivo. As entrevistas duraram em média 20 minutos, e foi transcrita na íntegra, aceto as frases repetidas.

Anderson Felipe É branco, artista plástico, tem o ensino médio completo e trabalha como monitor do programa Mais Educação no CEAB há quatro anos.

Uma pesquisa que se propõe implicada, engajada em visibilizar as práticas pedagógicas feministas seja nos “espaços formais e não formais” de educação, precisa assumir sobretudo, o compromisso ético de colocar o dedo nas feridas que estão abertas no dia a dia desses lugares. Deste modo, não poderia passar despercebido uma provocação sobre as funções de trabalhos que os/as entrevistados/as assumem na escola (ainda que isso não seja nosso foco de pesquisa).

Durante minhas andanças no CEAB como professora e pesquisadora, fui tomando nota do pátio, dos corredores, da sala de aula, secretaria e dos lugares sociais dos/as funcionários/as e estudantes. Nesse momento, volto a lembrar dos ensinamentos de Marli André (2015) sobre a pesquisa das práticas escolares, onde a autora aponta que em um estudo sobre a escola, o/a pesquisador (a) precisa tomar nota das relações institucionais, relações pedagógicas, e a relações políticas e culturais desses ambientes (ANDRE, 2015).

Fiquei durante dias atinando as ideias e fotografando meus olhares sensíveis. Percebi que as pessoas negras ainda ocupam os lugares não “consagrados” desse ambiente, pude perceber ainda que a maioria das mulheres que trabalhavam na limpeza eram negras, enquanto os/as professores e a direção da escolar eram maioritariamente brancos/as. Se compararmos ainda as condições sociais dos/as entrevistados/ acima, vamos perceber que: Geruso Lima Miranda é um jovem negro, com o grau de escolaridade menor do que a professora Tamires Araújo que é uma mulher branca e mestrande, por exemplo.

Nesse ponto de vista, revisei os estudos da psicóloga Lia Vaine Schucman (2012) quando afirma que a população branca historicamente é munida de privilégios. Os privilégios tanto materiais como simbólicos que a branquitude carrega são fruto do racismo estrutural da sociedade brasileira. Segundo Schucman (2012), os não-brancos sofrem discriminação racial em diferentes lugares das experiências do dia a dia, como na educação, na ocupação e nas vagas de emprego, na distribuição de renda e moradia.

Em meio a tudo isso, vamos continuar nossa prosa para entender, através das falas dos/as entrevistados/as, como a escola acolheu e executou o Programa Novo Mais Educação. A fim de não engessar a entrevista, priorizei a fluidez das palavras, fazendo apenas duas perguntas: como você percebe a acolhida e a execução do PNME no Colégio Antônio Bahia? A História Oral, assim como todas as metodologias, proporciona possibilidades para a realização do estudo, cabe a/o Historiador (a) escolher de forma ética, qual a melhor maneira de fazer as entrevistas e as análises, desde que fique claro suas implicações para a pesquisa. (FERREIRA e AMADO, 1998).

Como já sinalizei, as experiências dos sujeitos/as envolvidos/as no CEAB foram indispensáveis na composição dessa narrativa. Essa tessitura dialógica servirá como gatilho para percebermos como conseguimos driblar o cenário caótico apontando no tópico anterior, e desenvolvemos no programa práticas pedagógicas feministas. Assim, vejo muita potência nas falas dos/as entrevistados/as ainda que, em muitos momentos, essas falas ressoe um tom de desmotivação sobre o espaço escolar.

Aliás, abro um parêntese para dizer que, em nenhum momento dessa pesquisa tive a intenção de holofotizar a atuação do Programa Novo Mais Educação em detrimento do ensino "regular" da escola. Até porque, não vejo o programa como um anexo e sim como um conjunto da prática educacional do CEAB. Nesse seguimento, acho muito pertinente sinalizar que, tanto Emerson Carneiro como Geruso Lima mesmo na condição de agentes da secretaria, e portaria respectivamente, acompanharam de perto a execução o novo Mais Educação, lembro-me que participavam das nossas festas, viagens e as vezes, almoçava com a gente na escola. Estavam presentes também em algumas rodas de conversas interagindo no debate, as vezes esqueciam que tinha outros afazeres nas suas funções de trabalho.

O grupo que executava o programa via com bons olhos o envolvimento dos funcionários, pois entendia que uma prática pedagogicamente implicada nos saberes feministas, tende a ser desenvolvida no coletivo como recomenda Zuleide Paiva da Silva e Claudia Pons Cardoso: "mesmo reconhecendo os limites da educação e, conseqüentemente, das pedagogias feministas, defendemos essa prática como um

fazer engajado, articulado em rede”. (CADOSO e SILVA, 2011, p.66) Nesse sentido, vejamos o que o funcionário da secretária, Emerson Carneiro narra sobre o Programa Novo Mais Educação:

Assim, é... acho que o Mais Educação, principalmente essas duas últimas edições de 2016, e 2017 foram um dos mais importantes, como estou na secretaria da escola há algum tempo, eu vi outras edições. Essas últimas edições do novo Mais Educação conseguiu ir direto ao ponto e botar o dedo na ferida, discutir o centro do problema que diz respeito ao machismo, ir ao centro do problema que diz respeito ao racismo que acontece, inclusive dentro da escola. Então acho que o Novo Mais Educação fomentou uma discussão com aqueles meninos que eles nunca virão na escola. Sem contar o afronto que foi atuação desse novo Mais Educação nesse contexto de escola sem partido, e de retirada da discussão gênero do plano municipal e vocês estavam lá atuando. Pelo que conheço a escola ela ia deixar esse debate que considero importante para debaixo do tapete. Eu vi esse Mais Educação discutindo com os estudantes sobre o golpe de 2016 também, isso é fundamental. Sem falar no projeto escola sem partido que a gente sabe que é uma escola com outro partido (risos) um partido de quem sempre oprimiu perdeu o poder por um determinado tempo, quer voltar ao poder e sabe que a melhor forma de voltar e se manter nesse poder é minando os campos de discussões, de debate e de construção do conhecimentos ou seja as escolas e as universidades. Então... eu tô aqui na escola desde quando vem discutido essas problemática de escola sem partido eu não me lembro de ter visto outros professores fazer esse debate com estudantes, não me lembro, a não ser as atividades da Mais Educação, então a escola vem sendo conivente com um processo que é para amordaçar ela. Então volto a dizer, debater essas questões de machismo, racismo, homofobia nesse cenário é um afronto, é isso. (Entrevista feita em 20 de fevereiro de 2019).

É notório que o entrevistado não respondeu como a escola acolheu o programa, mas respondeu incisivamente em qual cenário político o CEAB executou PNME. Se voltarmos ao tópico anterior, quando falei da transição do Mais Educação para o Novo Mais Educação em meio a égide de um golpe de Estado, vamos perceber que as narrativas coadunam. A oralidade de Emerson Carneiro, descortina o palco educacional brasileiro, aponta questões pertinentes para pensarmos como o coletivo do novo Mais Educação executou uma prática pedagógica insurgente, diante dos obsoletos planos municipais e estaduais de educação e das amordaças do Projeto Escola sem Partido. Para Tamires Sampaio (2017), “o Projeto Escola Sem Partido

nada mais é do que a construção de uma escola desigual, conservadora e preconceituosa”. (SAMPAIO, 2017, P.23).

É através da fala de Emerson Carneiro, que vamos perceber, como o currículo técnico/ conservador do novo Mais Educação foi deslocado/rasurado. Se voltarmos novamente ao tópico anterior, vamos notar que o currículo disponível pelo MEC em 2016 para as escolas que aderiram o novo Mais Educação, é um currículo, cujo o único interesse, é preparar o/a estudante para o mercado trabalho, sem possibilitar outras formas de leitura de mundo. Para o entrevistado a atuação desse mesmo programa foi um afronto, pois conseguimos borrar o currículo técnico e desenvolver uma prática pedagógica onde as questões de raça, gênero e sexualidade estivessem presentes, mesmo diante de um cenário político perseguição a profissionais da educação, sobretudo de escola pública. Além disso, podemos avistar, por intermédio da História Oral, ou seja, por meio da fala de Emerson os primeiros rastros das pedagogias feministas na escola como promete esta pesquisa. As pesquisadoras Zuleide Paiva da Silva e Claudia Pons Cardoso (2011) apontam que:

Para uma ação pedagógica feminista, se faz necessário estar atento aos modos pelos quais gênero, raça, classe e sexualidade se apresentam em sala de aula, delineando estereótipos que sustentam discriminações de grupos específicos das(os) educandas(os): negras(os), mulheres e homossexuais. Raça, classe e sexualidade reconfiguram a forma como vivemos o gênero, sendo essa reconfiguração dada por outros significados e representações construídos pela interseccionalidade desses eixos de poder ou marcadores sociais. (CARDOSO e DA SILVA. 2011. P. 10).

Segundo a vice-diretora Tamires Araújo, o CAEB sempre acolheu de bom grado todos programas educacionais, sempre procurou executar da melhor forma possível tanto o “antigo” como o novo Mais Educação, mas fez uma ressalva com o semblante franzido. Segundo ela, no primeiro Mais Educação a escola recebia mais recursos financeiro, mas não tinha uma equipe de trabalho que se preocupasse com o currículo do programa, nos últimos anos aconteceu ao contrário, a verba foi completamente reduzindo e o currículo esvaziado, mas o CEAB conseguiu reunir um grupo de monitores com compromisso político que forjou uma prática pedagógica potente. Reparem:

Bom... estou há três anos na vice direção da escola. No geral acho que a gente sempre acolheu bem, tanto o velho (entre aspas) como o novo Mais Educação. Mas, queria começar falando sobre o orçamento. No antigo Mais Educação do governo de Dilma, a gente tinha muito recurso para compra de material para as oficinas de teatro, de dança e para viagens, era tudo mais fácil, nesse novo Mais Educação, mudou tudo, acredito que é por conta da mudança do governo, né? Cortou muito recurso, a gente que tem se virar para fazer o programa andar, mas em meio a isso tudo, vocês conseguem uma prática pedagógica com os alunos muito potente, porque a escola tem muita dificuldade de trabalhar assuntos ainda “tabus”. Nós que somos professoras sabemos que não é fácil. Como tava dizendo, a escola tem muita dificuldade de falar de religião de matriz africana, de questões polêmicas (entre aspas), a escola muitas vezes não dava importância, como as questões de gênero, sexualidade de negritude mesmo. Questões que o Mais Educação nesses dois últimos anos trabalhou e muito. Com relação a sexualidade também a gente observa que muitos alunos já nos procuram pra conversar sobre suas orientações sexuais para que possamos conversar com pais, isso por quê? por que percebeu essa abertura, é uma abertura que tem a ver com a postura dos professores dos Mais Educação com a prática na sala de aula. Eu vi mesmo a potência de vocês, vocês conseguiram coisas que nós professores no dia a dia não conseguimos, não como vocês conseguiram (risos). Isso é um avanço, ainda mais diante de tudo que está aí. (Entrevista, 05 de fevereiro de 2019)

Segundo a historiadora Claudia Pons Cardoso (2012), recorrer a História Oral autoriza o/a pesquisador/a escutar outros tantos, outras possibilidades, outros pontos de vistas. Nesse sentido, foi possível perceber os olhares tensos de Tamires ao desnudar o cotidiano da escola, ao assumir que o Novo Mais Educação, mesmo com os entrescos conseguiu fazer coisas que ela, considera importante para a educação. Reconhece enquanto vice-diretora, que CEAB ainda considera “tabu” uma prática pedagógica que dialogue sobre religiões de matrizes africanas, gênero, raça e sexualidade.

Como professora e feminista, noto na fala de Tamires que: o que a escola vê como “assuntos polêmicos” são assuntos que estão na encruzilhada dos saberes feministas, e questionar as ausências desse debate na escola, como ela fez, do meu ponto de vista, é um passo importante. Nós que estamos cá na ponta, no miolo da sala de aula, sabemos que tencionar um rasgo no currículo ainda canônico, não é uma

tarefa fácil, sobretudo numa conjuntura política encharcada de conservadorismo, como foi apontando no tópico anterior.

Para Bell Hooks (2013) uma prática educacional para liberdade, se constrói em atelier, em coletivos comunitários, onde todos os sujeitos da escola confeccionam a pólvora que destrói as opressões, as hegemonias. Segundo a autora, ensinar a transgredir é assumir uma prática pedagógica crítica/feminista e anticolonial, para isso, é preciso “incluir um verdadeiro conhecimento das diferenças determinada pela classe social, pela raça e pela prática sexual” (HOOKS, 2013, p.16). Pensando nessa educação construída em cooperativas que alavanca uma prática transgressora, vamos ver o que Geruso Miranda, agente da portaria do CEAB nos diz sobre o PNME:

Então... acho o novo Mais Educação é válido na escola, apesar que o trabalho aumenta aqui na portaria (risos) porque fica mais meninos nos horários que não são deles, mas é prazeroso. O novo Mais Educação pelo que percebo as movimentações daqui, mostra também a visão de mundo, então acredito que muitos vão se descobrindo o que querem da vida, aí a gente pode descobrir vários talentos, não só na arte artística, mas na política e pra vida de escritor essas coisas, né? E o que vejo também poderia ser melhor, se partisse da gente funcionários da escola, infelizmente alguns vira a cara não quer ajudar já cansei de ver os eventos do Mais Educação dentro e fora da escola, e ver um ou dois professores prestigiando o trabalho de vocês acho isso feio. Fato é que muitos acham o projeto uma coisa besta, sem importância, que não era para acontecer na escola. Tem outra coisa que quero falar, eu percebi muita coisa que vocês fizeram, vi que vocês falaram muito sobre os negros e as mulheres acho isso válido, porque isso não pode ser falado só em um dia, não só em novembro ou em março como vejo aqui, mas tem que ser o ano todo. Eu vejo que só chamam a gente da capoeira para fazer apresentação em novembro, isso é uma palhaçada, um menino para cantar reggae ou algo relacionado ao negro, só em novembro, eu vi que vocês faziam isso o tempo todo. Eu vi que vocês tocavam no respeito a diferença aqui na escola, o respeito aos homossexuais e a outras pessoas diferente entre aspa, que a sociedade encara como diferente, então acho isso muito válido, a escola deveria falar mais das diferenças, de gênero, eu acho, porque eu aqui no portão sei de tanta coisa que esses meninos passam. (Entrevista realizada 15 de fevereiro de 2019).

O lugar de fala de Geruso é um lugar que muitas vezes não é autorizado quando vai se discutir uma prática pedagógica dentro da escola. Segundo Djamilia Ribeiro é importante perceber qual grupo racial que historicamente teve o direito a fala.

(RIBEIRO, 2017). A portaria da escola é um locus despercebido ou quase invisível para pesquisadores/as da educação. Aprendi com Conceição Evaristo (2017) que os becos da memória têm muito a nos ensinar, e como podemos ver no relato do entrevistado, o portão da escola vai muito além de um local de entrada e saída dos estudantes, é um espaço que assim como o pátio, banheiros, quadra de futebol produzem sentidos na escola. (AUAD, 2014)

Nesse movimento, a fala Geruso sobre a execução do Mais Educação fez revisitar a minha própria memória, quando observa que muitas vezes nossas ações na escola não eram vistas com bons olhos por parte dos professores e professoras, nossas memórias se cruzam quando lembra que durante as atividades do programa fora da sala de aula, era contado de dedo os/as docentes que estavam presentes, essa foi mais uma arapuca que tínhamos que pular para fazer acontecer o programa, pois, de fato, poucos colegas de profissão valorizaram nosso trabalho. Mas sabemos que a escola é um colorido cata-vento, um redemoinho. É o lugar de sociabilidades, dos encontros, encantos e conflitos, como bem lembra Bell Hooks: “A escola é o lugar do êxtase do prazer e do perigo”. (HOOKS, 2013, p.16).

Ademais, é inegável que afirmação de Geruso revela experiências cotidianas de resistência e rebeldia contra o racismo, sexismo e a LGBTTFobia durante a execução do programa no CEAB. Como é igualmente notável o convite do entrevistado, para que demais atores e atrizes da escola possam desembaçar a vidraça e notar as diferenças que povoam esse espaço. Nesse sentido, o pensamento de Geruso Miranda sobre prática escolar se enlaça com o pensamento das pesquisadoras Iris Verena Oliveira e Maria Juceline Ferreira ao ressaltar que é importante “elencar possibilidade de leitura sobre educação e diferença, ao pensar formas de significar o espaço escolar e as relações que nele se estabelecem reconhecendo suas desigualdades e normatizações. (OLIVEIRA e FERREIRA, 2019, p.49). Nesse contexto, vamos observar a fala de Anderson Felipe, professor de educação artística do PNME.

Quero começar dizendo que existe muita diferença entre o velho e o novo Mais Educação. O velho era restrito somente as atividades extras, como sendo um apoio as aulas normais do dia a dia. O novo é

mais focado, ao meu ver, muito mais do que na formação escolar do aluno, mas também como ser humano, com atividades não só dentro do ambiente escolar, mas também fora. No antigo, como participei dos dois posso dizer, né? no antigo a gente tinha mais dinheiro, a gente tinha grana pra tudo, até a comida acho que era melhor, (risos), mas nesse novo a gente não tem essas granas toda, deve ter sido com essa loucura de mudança de governo. Mas nesse novo tem uma galera que mesmo sem grana tem vontade de fazer as coisas. As viagens, o sarau, as rodas de conversas a gente fez tudo isso sem grana. Lembrei de outras coisas, no antigo a gente falava muito de direitos humanos e de cidadania, a gente ensinava a respeitar o próximo isso é importante, mas nesse a gente fala de direitos humano, tocando no assunto de racismo, homofobia, violência contra mulher e sexualidade. Isso tudo acho que é muito importante na escola. Nesse novo Mais Educação eu trabalhei esses assuntos através de história em quadrinhos ou em desenhos feitos pelos meninos e meninas. (Entrevista realizada 11 de fevereiro de 2019)

As experiências vividas pelo professor de educação artística lhe permitem falar sobre os dois programas. Do coletivo de monitores que trabalhou no PNME, Anderson foi o único que também exerceu a função no Mais Educação durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, uma gestão que se dizia zelar pela cidadania e por educação com princípios Freirianos. Nesse sentido, é possível perceber que as narrativas de Anderson cruzam de algum modo com as narrativas construídas sobre o programa no primeiro tópico deste capítulo, quando apontamos que a preocupação política das primeiras diretrizes do Mais Educação em 2007 era com a formação cidadã e volta para valorização dos direitos humanos. Notem ainda que a fala do professor cruza novamente com o depoimento da vice-diretora Tamires Araújo, ao dizer que, esse novo Mais Educação, por conta da “mudança de governo”, não tinha recursos financeiros o suficiente para desenvolver as atividades planejadas, mas ainda assim foi possível realizar viagens, saraus, festas e rodas de conversas. Sobre essas experiências, falaremos no próximo capítulo. Aguardem!

Ao relatar suas memórias de infância sobre escola, Guacira Lopes Louro, diz que são “marcas que nos fazem lembrar, que essas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”. (LOURO, 2000, p.11). Nesse sentido, ao ler as recordações de Guacira Louro, me reporto novamente ao depoimento do professor de desenho. Ao

relatar sua prática pedagógica, ele sinaliza que a arte foi uma ferramenta importante para impulsionar um diálogo com os estudantes sobre sexualidades, assunto que do meu ponto de vista e de minha experiência como professora ainda é muito cristalizado no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, concordo com Debora Britzman (2000) quando afirma que, ainda é muito difícil alargar um debate ético sobre sexualidade no campo da educação, isso porque existem muitos empecilhos tanto na construção mental dos professores e professoras como estrutura física da escola. (BRITZMAN, 2000). Assim, a atuação do professor Anderson é uma postura implicada com a educação transgressora. É uma postura engajada com as propostas pedagógicas feministas.

Nesse capítulo traçamos a trajetória do programa, e a transição do para o novo Mais Educação em meio ao cenário de golpe político e midiático, retrocessos na educação e a resistência constante das minorias políticas historicamente insubmissas. Paralelo isso, cortejei mostrar pelas frestas, pelas gretas, pelo encanto da oralidade como foi possível desenvolver as práticas pedagógicas feministas no PNME mediante a essa conjuntura. Nesse próximo capítulo, vou me debruçar ainda mais sobre as práticas pedagógicas feministas, visibilizando dentro uma perspectiva “carto(foto)gráfica” as ações realizadas dentro e fora do cotidiano da escola. Laroyê!

3. PEDAGOGIA FEMINISTA NA SALA DE AULA: MAIS UMA POSSIBILIDADE

3.1 UM DEDO PROSA SOBRE AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS

É uma arrogância da academia, em particular, assumir qualquer discussão sobre teoria feminista sem examinar nossas várias diferenças, e sem uma perspectiva significativa das mulheres pobres, Negras e Terceiro-Mundistas, e lésbicas. (Audre Lorde)

Gosto de gente que palavreia com coragem. Por isso escolhi Audre Lorde (1984) para abrir os caminhos desse capítulo. Assim, a epígrafe não é uma mera ilustração, ela encandeará toda a narrativa deste texto. É nessa perspectiva proposta Lorde (1984) de esmiuçar as diferenças que vejo a prática pedagógica do Programa Novo Mais Educação no CEAB. Nesse movimento, esse capítulo foi pensado para que possamos conhecer mais de perto algumas atividades desenvolvidas durante a execução do programa. Para isso, o enlace com a fotografia e a poesia foi de fundamental importância.

Assim, antes de relatar nossas experiências, acho pertinente fazer uma breve reflexão sobre que seriam as pedagogias feministas. Aliás, meu intento não é especificar de forma fechada o que são essas pedagogias, ouso dizer que isso não é possível, pois, essas pedagogias estão nas encruzilhadas, nas brechas, nas frestas, nas sensibilidades, no entre lugar. Portanto não é uma proposta pronta e acabada. As pedagogias feministas estão no encanto de uma postura ética do fazer/saber educacional. Com tudo, acho pertinente trazer para o miolo dessa prosa algumas literaturas que tecem a rede de fiação desse campo do conhecimento.

Nesse sentido, acho importante fazer uma breve observação sobre os feminismos e suas propostas políticas,¹⁸ pois acredito que não dá para pensar uma educação entrelaçadas por essas experiências, sem saber o que elas representam. Assim, me toca muito a “definição” de Feminismo tecida pela ativista negra Pearl Cleage (1993) conforme citada por Patrícia Hill Collins (2017) no texto: *O que é um*

¹⁸ Cabe ressaltar que não é meu objetivo nessa pesquisa traçar um contexto histórico do surgimento dos feminismos. Intento nesse tópico revisitar algumas teóricas que estudam essa prática.

nome? Mulherismo, Feminismo Negro além disso, publicado recentemente pelo editorial dos cadernos Pagu (2017). Reparem o que ela diz:

O feminismo é a crença de que as mulheres são seres humanos plenos, capazes de participação e liderança em toda gama de atividade humana – intelectuais, políticas, sociais sexuais, espirituais e econômicas. (...) O feminismo nada mais ou nada menos do que uma crença na igualdade política, social e jurídica das mulheres. (CLEAGE, 1993, p.28. citada por COLLINS, 2017, p.12).

Segundo Patrícia Hill Collins, o feminismo seria na sua interpretação geral um movimento político e ideológico de enfrentamento ao sexismo sistêmico. Ou seja, grosso modo, o feminismo surge para rasurar/borrar ou talvez apagar o pensamento, também ideológico, de que homens enquanto sujeitos sociais exercem poder sobre as mulheres que também são sujeitas sociais (COLLINS, 2017). O pensamento de Bell Hooks e Patrícia Hill Collins se coadunam. Para a primeira, o feminismo é um movimento para abolir a dominação sexista e a opressão. (HOOKS 2017). Nesse movimento, sigo os rastros de Pearl Cleage, Collins e Hooks e penso que o feminismo no sentido genuíno da palavra é uma estratégia das mulheres organizadas em coletivos ou não, para driblar as tretas imperiais que oprimem nossos corpos, tanto fisicamente como simbolicamente.

Dito isto, cabe agora salientar que existem várias perspectivas de feminismo(s): a partir das experiências das mulheres Negras, das Lésbicas e Transexuais, das mulheres indígenas, das camponesas, das mulheres Brancas dentre outros. Essas mulheres, a partir dos seus diferentes lugares de fala – pensando lugar de fala pelas lentes de Djamila Ribeiro (2017) – enfrentam as ideologias hegemônicas que as violentam. Assim, não podemos pensar o feminismo (no singular) pois dessa forma não é possível esburacar as diversas opressões que assolam os corpos retalhados pelo racismo, sexismo e LGBTTFobia.

Antes de debulhar sobre as pedagogias feministas, acho pertinente tocar em uma questão que ainda é cristalizada dentro do feminismo branco e que é questionado pelo feminismo negro. Longe de querer alimentar desarmonia, nem entrar num debate de polarização, mas a crítica se faz necessária, numa pesquisa que se

propõe implicada. Nesse mesmo texto, Patrícia Hill Collins (2017) ao falar sobre o feminismo na perspectiva das mulheres brancas, ressalta que este é um movimento excludente, pois não dá conta de englobar as mazelas que afetam as mulheres negras e mulheres de cor. Segundo Claudia Pons Cardoso, esse nome, mulheres de cor, representa “uma coalizão orgânica entre mulheres mestiças, indígenas, negras, mexicanas, toda a trama complexa daquelas vitimadas pelo colonialismo. CARDOSO, 2012, p.86)

Nesse sentido, o feminismo branco, construído a partir das experiências de mulheres brancas acadêmicas e letradas, é questionado por muitas pesquisadoras negras, a exemplo de Hooks (2017), Lorde (1984) e Collins (2017) por ser um movimento político e ideológico elaborado pela branquitude¹⁹ que não questiona seus privilégios. Para essas autoras, o feminismo branco se apresenta historicamente como um movimento racista por alimentar uma epistemologia feminista eurocêntrica, que não se importou com a vida das mulheres negras, deixando de lado as opressões que atravessam especificamente esses corpos.

Audre Lorde (1984) ao falar sobre o feminismo branco, é enfática ao afirmar que as mulheres brancas não repensam suas regalias, os lugares que ocupam socialmente por conta de sua cor. Segundo a autora, esse mesmo movimento hegemônico e universal não reconhece outros marcadores da diferença a exemplo da raça e sexualidade, ou seja, não reconhece como feminismo experiências de luta das mulheres negras e lésbicas. A autora denuncia ainda que as mulheres brancas não revisitam seu pensar/agir feminista ao deixar as mulheres negras em suas cozinhas, cuidando de seus filhos, enquanto gritam liberdade para as mulheres nos espaços que, durante muito tempo só elas foram autorizadas a falar. (LORDE, 1984). Por outro lado, pensando no feminismo na perspectiva das mulheres negras, vejamos como a filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro (2018) descreve esse movimento. Antes disso,

¹⁹ A branquitude é entendida aqui como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos. (SCHUCMAN, 2012, p.7).

gostaria de dizer que as palavras sensíveis da autora me tocam muito, porque também lembro de minha avó, uma mulher sertaneja e benzedeira.

O feminismo negro que me ensinou a reconhecer diferentes saberes, a refutar uma epistemologia mestre, que pretende dar conta de todas as outras. O saber da minha avó, benzedeira, é um saber como qualquer outro. Até hoje sei que chá de boldo é infalível para curar ressaca e que álcool com arnica cicatriza picadas de mosquito. Valorizar o saber das ialorixás e dos babalorixás, das parteiras, dos povos originários é reconhecer outras cosmogonias e geografias da razão. Devemos pensar uma reconfiguração do mundo a partir de outros olhares, questionar o que foi criado a partir de uma linguagem eurocêntrica. (RIBEIRO, 2018, p.15)

Nesse sentido, o Feminismo Negro alimentado ao longo de séculos pelas mulheres negras organizadas ou não, representa a continuidade dos saberes ancestrais na diáspora. Assim, o Feminismo Negro assume uma postura ética de trazer cena as experiências coletivas das mulheres negras que protagonizam um legado de resistência histórica contra o sexismo, o classicismo e o racismo estrutural. Por isso, que, para Djamilia Ribeiro: “pensar no feminismo negro é pensar em um projeto democrático”. (RIBEIRO, 2018, p.6). É pensar em reparação para as mulheres que são maioria na sociedade brasileira e que ainda está na base da pirâmide social.

Como professora que assume uma agenda diária de uma educação antirracista e antissexista, concordo com Zuleide Paiva Silva ao afirmar que “longe do feminismo negro não há feminismo.” (SILVA, 2016, p. 314). Entendendo as pedagogias feministas como uma encruzilhada, como possibilidades, vejo no feminismo negro uma possibilidade de caminho para trilhar essa prática, pois o feminismo negro converte a luta política se opondo às estruturas racistas, sexistas e heterossexistas que afetam mulheres negras em conhecimentos localizados capazes de mudar o cotidiano das mulheres negras (CARDOSO, 2012, apud SILVA 2016). Ademais, sustento dizer que, a prática pedagógica feminista executada no Novo Mais Educação no CEAB teve alicerce nos saberes localizados do feminismo negro, na medida que trouxe as experiências das putas, sapatonas, pretas, faveladas e ousos acrescentar, das sertanejas para o miolo do debate político/educativo. Nessa

perspectiva, o termo pedagogias é usado aqui, baseado nos ensinamentos de Catherine Walsh (2017):

Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que sentretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, Tombo I, 2017 p. 29).

Segundo a autora, as nossas práticas pedagógicas precisam assumir compromisso ético com a luta pela libertação e emancipação dos corpos que ao longo de séculos foram moldados pelo colonialismo. As pedagogias propostas por Walsh, são estratégias de metodologias subversivas, que despertam nos sujeitos e sujeitas os diversos modos de viver, ser, sentir e estar no mundo. Para a autora essas práticas que instigam homens e mulheres a (re)existir, são chamadas de pedagogias decoloniais. Nesse sentido, afirma que:

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (WALSH, Tombo I 2017, p. 63/64).

Partindo do entendimento de Catherine Walsh, as pedagogias decoloniais, perturbam/rasuram o projeto político colonial do ocidente, que invadiu as américas, matou milhares de indígenas e consequentemente africanos. Nesse sentido, a autora defende essa prática como uma ferramenta de luta e rebeldia importante para dismantelar o projeto epistêmico colonial que racializou mulheres e homens na diáspora. Assim, Catherine Walsh (2017), baseada no pensamento de Paulo Freire, descreve as pedagogias decoloniais como possibilidades de caminhos outros para ler o mundo, de reinvente de uma outra sociedade, apontando para um outro projeto horizontal de humanidade.

Deste modo, as pedagogias feministas aqui defendidas desaguam do pensamento decolonial, do feminismo negro apresentado acima, bem como do pensamento engajado de Paulo Freire, onde defende pedagogias que possibilitem ao educando/a autonomia, liberdade e criticidade. (FREIRE, 2007). Dialogando com

Freire, a pesquisadora Cecília Sandenberg (2004) afirma que as pedagogias feministas são práticas políticas e educacionais que se agregam às pedagogias críticas ou pedagogias alternativas. São práticas que tem se preocupado com a educação emancipadora e têm sido praticadas tanto no trabalho diário dos movimentos sociais, quanto na esfera da educação formal. Nessa perspectiva:

As pedagogias feministas integram as chamadas “pedagogias críticas” ou “pedagogias libertadoras” – conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado, formuladas para propiciar a conscientização das condições de opressão em que vivem as/os educandas/os. Seu propósito maior é desencadear um processo de liberação pessoal por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica, como um primeiro passo essencial para ações coletivas e transformadoras (SANDENBERG, 2004. P. 23)

Compreende-se assim que se educa para os mais diferentes fins em diferentes espaços e tempo. A educação, como prática emancipatória, carece de agrupar interesses de anticonformismo, resistência e transgressão. Nessa perspectiva, as pedagogias feministas questionam os esparros das histórias únicas, homogêneas e o eurocentrismo, despontando como possibilidades e caminhos para uma prática que visibiliza e enfrenta o racismo, sexismo e LGBTTFobia nos cotidianos, tendo como intento a construção de uma sociedade arrojada, contra-hegemônica e transformadora. Assim, a feminista e pesquisadora Irene Martín, ressalta que:

Al optar por una práctica pedagógica feminista reconocemos que es necesario romper las barreras y narraciones androcéntricas y coloniales, donde se prima una única manera (blanca y masculina) de conocer y donde se legitima una única forma de conocimiento valioso. Por el contrario, reconocer la existencia de una diversidad de saberes que incluya subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos y experienciales (...) (MARTÍN, 2016, P.141).

Para Martín (2016) as pedagogias feministas miram provocar debate e ação entre os mecanismos de luta pela igualdade e assim construir uma educação despatriarcalizada, ao tempo que provoca emancipação e a transformação social. Segundo a autora, quando se fala/escreve sobre as pedagogias feministas não só se refere a uma disciplina científica, mas também uma dimensão

política/poética/engajada em todos os espaços de articulação/reflexão e produção de saber, que almeja o arrombando das fronteiras e imaginários hegemônicos, construindo assim, sociedades mais justas e livres de derreamentos de sangues.

Nessa sintonia, Bell Hooks, (2013) sinaliza que a educação feminista é e carece de ser um lugar marcado pelo sentimento de luta e resistências, na qual há uma consideração notável da adesão entre teoria e prática e um trabalho em diálogo com o educador e o educando. Paralelo a isso, nota-se que para uma “prática para liberdade”, lastreada num planejamento antirracista, antissexista, e anticolonial, é preciso um tensionamento no currículo, exigindo assim, um olhar atento frente a realidade sociocultural, geográfica, de raça e gênero dos estudantes dentro das escolas públicas. É o que também sinalizam Claudia Pons Cardoso e Zuleide Paiva da Silva (2011).

As pedagogias feministas enquanto práticas educativas possibilitam o rompimento com o pensamento dicotômico, hierarquizante e excludente e permitem arranjos mais diversificados e inclusivos. O pensamento dicotômico produz a ideia do binário, masculino/feminino, branco/preto, heterossexual/homossexual, teoria/prática, ensinar/aprender, sendo que o primeiro elemento da dicotomia é o valorizado, o que assume o lugar de referente: homem, branco, heterossexual. As pedagogias feministas e todas as práticas educativas libertárias possibilitam a pluralização do pensamento, o questionamento de representações sociais estereotipadas e preconceituosas. (CARDOSO E SILVA, 2011, p. 53).

Como professora sei que a escola é um campo fértil, tanto para produzir como para enfrentar e superar práticas opressoras. As diversas violências que assolam corpos dentro do espaço educacional, e aqui sublinho o racismo, sexismo e a LGBTTFobia, variam desde piadas cotidianas a um currículo não fixo que ignora a existência desses corpos vistos como os “outros” pelo pensamento hegemônico/colonizador de fazer educação. Assim, para dismantelar o projeto colonial da casa grande como sugere Audre Lorde (1984), é preciso utilizar outras ferramentas, outras narrativas, outras práticas educativas que afrontem essa casa grande, acordando de seus sonhos injustos, como recomenda Conceição Evaristo²⁰.

²⁰ Fala de Conceição Evaristo no programa estações plurais, sendo possível acessar através do link: <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>.

A feminista e educadora popular Claudia Koro (2007) ressalta as pedagogias feministas como uma ferramenta estratégica na luta contínua contra as discriminações e as desigualdades. Reparem:

Como feministas y educadoras populares, nos proponemos elaborar colectivamente herramientas y caminos que apunten ala construcción de relaciones sociales emancipatorias. Pensamos, imaginamos y proyectamos una emancipación integral, múltiple, compleja, dialéctica, alegre, colorida, diversa, ruidosa, desafiante, libertaria, ética, polifónica, insumisa, rebelde, personal, colectiva, solidaria. Buscamos una emancipación que cuestione y vaya quebrando las miradas, prácticas y representaciones sociales dicotómicas, opresivas, haciendo caminos hacia la creación de un feminismo socialista, latinoamericano; revolucionário y revolucionado en sus propuestas y conceptos; claro y consistente en sus definiciones y búsquedas; transparente en sus opciones éticas; reconstructor de los procesos históricos; transformador. (KOROL, 2007, p.3)

Nessa citação, concordo com Claudia Koro (2007) ao defender as pedagogias feministas como um campo híbrido e revolucionário na construção de saberes e práticas insubmissas e revolucionárias. Nesse movimento, cortejo as pedagógicas feministas como mais um instrumento de enfrentamento ao projeto político etnocêntrico branco – homem – hétero e cristão que ainda faroliza o ensino e o aprendizado. Dito isto, acredito ser pertinente compartilhar nesse momento, as narrativas de quem viveu no dia a dia as experiências do Programa Novo Mais Educação executado no Colégio Estadual Antônio Bahia, norteado pelas propostas pedagógicas feministas.

Retomando os princípios da História Oral que, segundo Claudia Pons Cardoso (2012), é uma prática que possibilita dividir saberes, entrevistei alguns e algumas estudantes²¹ no último dia de aula, no intuito de saber como o programa refletiu nas suas vidas ou não. Vejamos o que Camila Maria da Silva²² adolescente, estudante da oitava série, nono ano do ensino “regular” no CEAB, moradora da periferia de Conceição de Conceição do Coité, respondeu:

Posso começar dizendo que aulas de reforço, de desenho e teatro só acrescentaram na minha vida. Sem contar as poesias de Yasmim que

²¹ São várias entrevistas, mas para não estender muito o tópico e ficar cansativo resolvi compartilhar apenas uma.

²² Nome fictício por ser menor de idade.

indiretamente me faziam e fazem refletir sobre a nossa sociedade e sobre mim. As aulas de matemática foram muito boas, agradeço ao professor pelo sorriso carismático que carregava no rosto e levava para as aulas. As aulas de português, me faziam sair da sala pensando e agindo diferente, cada poesia, cada roda de conversa, cada vídeo assistido, senti fora de mim. Não esqueço daquela roda de conversa sobre o candomblé, eu tinha preconceito, mas acho que todo mundo tem quando não conhece algo, né? Mas fiquei anestesiada com tudo que aprendi. Agora tem um assunto que foi tocado nas aulas desse Mais Educação que jamais esquecerei, tudo que foi falado eu ia pra casa pensando, isso me fortaleceu. O assunto é o movimento LGBT. E sim, faço parte, ou pelo menos me considero parte, apesar de não participar de manifestações e não poder me expressar publicamente por conta da família e os outros. Cada morte, cada crime, cada comentário homofóbico aqui na escola e os discursos de ódio contra os homossexuais me matam por dentro. E aí eu penso será que eu vou passar por isso? Tenho muito medo. Tenho medo de minha família também e eu não conto a eles agora porque acho que minha vida viraria do avesso. Acho que é isso que queria falar. (Entrevista realizada em 28 de novembro de 2018).

Confesso que durante a entrevista nossos olhos ficaram turvos e logo depois marejados. O arranjo de palavras sentidas e tecidas pela estudante me fazem refletir o quão é importante uma prática pedagógica que toque os sujeitos/as. Assim, essas palavras me fazem acreditar na escola como mais uma ciranda potente de desconstrução e dessilenciamento da LGBTTFobia, do racismo, sexismo e outras opressões. Segundo Bell Hooks (2013), não é possível se pensar em uma educação como prática libertadora e transgressora da sociedade sem dialogar com a realidade e com o contexto no qual o/a indivíduo/a esteja inserido.

O sentimento angustiado da entrevistada, cujo o medo da morte estremecia seus lábios, é o sentimento de milhares de Lésbicas, Homossexuais, Travestis e Transexuais por morar no no país que mais mata essas pessoas no mundo, segundo os sites O Globo, El País e Catraca Livre²³. É o que também afirma o relatório de pessoas LGBTT mortas no Brasil em 2017, elaborado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Segundo esse documento: “a cada 19 horas um LGBTT morre de forma

²³ Segue os links: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-segue-no-primeiro-lugar-do-ranking-de-assassinatos-de-transexuais-23234780><https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-mais-mata-lgbts-1-cada-19-horas/>; https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/17/opinion/1526578355_596099.html

violenta vítima da LGBTTFobia, o que faz do Brasil o campeão de mundial de crimes contra as minorias sexuais” (GGB, 2017, p.1). Esse mesmo documento aponta que:

445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior) em 2017 vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. (GGB, 2017, p.2).

Fazendo uma ligação desses dados com a narrativa do segundo tópico do primeiro capítulo deste texto, percebi que as estatísticas aumentaram justamente no ano em que o Brasil sofria perdas estrondosas de direitos. Segundo esse mesmo relatório (2017), umas das alternativas emergenciais para cercear os crimes LGBTTFóbicos é a educação, uma prática pedagógica onde a educação sexual e de gênero possam educar aos jovens e à população como um todo e fomentar o respeito aos direitos humanos das pessoas LGBTT. Nesse sentido, penso que educar é uma prática fundamentalmente política e precisa ser embebecida por uma luta antirracista, antissexista e antiLGBTTFóbica. Para Hooks (2017), aprender isso desde cedo é um ato de rebeldia contra as estruturas hegemônicas.

Assim, o desafio das pedagogias feministas é borrar o conhecimento historicamente autorizado e o conseqüente domínio político firmemente situados nas mãos de homens brancos, cristãos e heterossexuais. Nessa perspectiva, essas pedagogias na sala de aula, apontam outros olhares, outros horizontes, apontam para as encruzilhadas do ser/ saber no “novo mundo”. A proposta poética/engajada das pedagogias feministas se pretende como mais uma possibilidade política de enfrentamento práticas racistas, sexistas e LGTTfóbicas, no intento, de reinventar as relações, para o bem viver em sociedade.

Pensado ainda a oralidade como uma conexão no compartilhar de experiências vividas. Vejamos o que a coordenadora pedagógica falou sobre as práticas educativas do programa no CEAB. Yasmim Araújo é feminista ativista periférica, poeta, escritora e estudante de letras com Inglês, da Universidade Estadual da Bahia. Trabalhou no Programa Novo Mais Educação nos anos de 2017 e 2018. Yasmim observa que:

Foram dois anos problematizando as questões que os rodeavam o cotidiano dos alunos, uma vez que Guacira Lopes Louro disse num livro lançado em dois mil, que são especialmente essas práticas rotineiras e comuns que devem se tornar alvo de atenção, de questionamento e desconfiança. Assim fizemos. trabalhar com as crianças para além dos muros da escola, integrando as em outros espaços fez com que desse certo o PNME pensamos a educação como libertadora ao invés de opressora, construindo identidades múltiplas nos mais diversos espaços. E nesse percurso construímos relações de afeto, sem deixar que as diferenças se tornem desigualdades, sem delimitar espaços pra não haver hierarquização, e combater as relações de poder que a escola reproduz. Ao meu olhar, foi um trabalho significativo, de respeito, de tolerância, ao debatermos sobre racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia e religiões de matrizes africanas construímos de fato uma educação libertadora, mas não posso garantir que conseguimos tudo isso com êxito, falhamos muitas vezes. E quanto á nos professores/as e mediadores/as seremos os eternos jardineiros dessas flores que brotarão mais tarde. (Entrevista realizada em 28 de novembro de 2018).

As palavras poéticas da coordenadora pedagógica do programa me fazem acreditar que educar pelo afeto é um possível, ao transcrever na integra essa entrevista, lembrei de cada momento vivido com os estudantes (esses foram cartografado em fotografias que vocês conheceram no próximo tópico). Me recordei de cada roda de conversa, de cada debate caloroso e de alguns alunos/as saindo da sala porque íamos falar de macumba, e outros/as fazendo a proposta de irmos conhecer um terreiro de candomblé, são as negociações e os conflitos da escola.

Percebo ainda na fala de Yasmim uma resistência ao cenário político brasileiro cujo o projeto Escola Sem Partido estava e ainda está aflorado. Noto que borramos o currículo técnico/colonizado do Novo Mais Educação, na medida que reinventamos o programa dentro de uma proposta pedagógica decolonial como aconselha Catherine Walsh (2017). Nesse sentido, Alice Casimiro Lopes (2003), sinaliza que é preciso afastar-se das concepções de currículos imposta pelas instituições oficiais que restringem os saberes dos sujeitos ativos no cotidiano da sala de aula. Assim, se faz necessário construir políticas curriculares que se emancipem das concepções capitalistas hegemônicas, para isso, é preciso valorizar o hibridismo existente no cotidiano escolar, na tentativa de desconstruir hierarquias de culturas e povos historicamente estabelecidas.

Nesse sentido, as pedagogias feministas cruzadas com o debate de raça, classe, gênero e sexualidade, como apontou Yasmim Araújo, provocam reflexões e deslocamentos que problematizam a condição social das pessoas que estão na base da pirâmide. Assim, a pedagogia aqui pontuada como mais uma possibilidade, tem como um dos objetivos visibilizar os retalhos marcados nos corpos das mulheres negras tendo como lastro racismo sistêmico. É uma prática que causa rachaduras no projeto político da casa grande. Nesse sentido, essa prática busca desnaturalizar as opressões ao tempo que visibiliza as ações cotidianas para superá-las. Claudia Koro (2007) ao defender os objetivos das pedagogias feministas aponta que:

Hacia una pedagogía feminista intenta ser un espacio de encuentro entre diversas experiencias, prácticas y búsquedas feministas que venimos desarrollando desde el Área de géneros y educación popular de Pañuelos en Rebellía. (...) una pedagogía que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no sólo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos generales y particulares que atraviesan el aquí y ahora de las batallas contra la cultura patriarcal. (KOROL, 2007, p.3)

Concordo com Koro (2007) que as pedagogias feministas almeja ser um espaço de rebeldia e de trocas de experiências, mas discordo do final desse trecho, onde sinaliza apenas o patriarcado como marcador de desigualdade. Nesse sentido, reclamo que não podemos pensar as pedagogias feministas somente pelo viés das relações de gênero e do patriarcado. Essa proposta alimentada pelo feminismo branco não dá conta de abarcar as diversas as opressões existentes nas sociedades.

Assim, a proposta aqui é pensar as pedagogias feministas pelas encruzilhadas, pelas transas, pelas tramas de raça, gênero, territorialidade, classe e sexualidade, visto que, os diferentes corpos, sobretudo os corpos negros e dissidentes, são marcados/as socialmente e racialmente por diversas violências. Paralelo a tudo isso, defendo que as Pedagogias Feministas são giras, são prosas, são cirandas. São os encantos dos saberes ancestrais das pretas velhas preservados nos espaços das matas. São gingas, mandinga na teimosia de driblar o ser/ saber e na tentativa de se reinventar no cotidiano. São práticas de resistências.

3.2 Carto-foto-grafias das Práticas Pedagógicas Feministas do PNME

É tanta coisa que eu nem sei o que dizer sobre o Mais Educação. De início, afirmo que é cooperativa de conhecimento e motivo da minha inspiração diária. (Camila Maria, estudante do novo Mais Educação).

Aqui, desejo compartilhar as nossas vivências, relatar algumas experiências de dois anos de execução do programa no CEAB. De certo que não daria conta abarcar todas as ações/ atividades realizadas dentro de fora da escola, escolhi algumas. Escolhi aquelas que, ao revisitar as fotografias, a memória acenou e o sorriso se alargou de forma involuntária. Nesse sentido, intento narrar o que “a-com-teceu” no cenário investigado. Segundo Rosane Vieira de Jesus (2012) o “a-com-tecer” é caracterizado por permitir que as coisas aconteçam (com) ou seja, juntos/juntas, não existe um barema de como deve ser feito, não há uma tabela de perguntas e respostas. O “a com tecer” flui das experiências em cirandas, em coletivos.

Em harmonia com o objetivo que promete este tópico, tomei emprestado as concepções de cartografia Suely Rolnik (2011) e a concepção carto (foto) grafia tecida por Lidiane de Fatima Barbosa Guedes (2018). Para Suely Rolnik a prática de um cartógrafo/a é tomada fundamentalmente pelas estratégias de transformação e desejo no campo social, pouco importando que campo da vida social ele/ela tome como objeto. Nesse sentido, interessa sobretudo, que o cartógrafo/a sinta excitação, tensão em qualquer fenômeno da existência humana que ele/ela se proponha a analisar/pesquisar, desde os movimentos sociais, organizados ou não, violências, grupos de massas ou até mesmo alienígena. (ROLNIK, 2011). Alimentada pelo pensamento Suely Rolnik, Lidiane Guedes (2018) aposta na carto (foto) grafia como um artifício consequente da cartografia. Vejamos:

(...) a carto(foto)grafia derivação de uma metodologia que tem como aporte o método cartográfico aliado ao dispositivo da câmera fotográfica. Uma composição entre grafias-escrita-narrativa e imagens fotográficas como recurso para acompanhar o processo de pesquisar, pensar e interferir no mundo. (GUEDES, 2018, p.100).

Segundo a autora, a carto(foto)grafia, possibilita alcançar através de imagens fotográficas estilhaços de emoções, dores ou afeto ativados pelo exercício do olhar. Assim, um registro fotográfico é capaz brotar outras imagens carregados de potência e sentidos no mundo das fantasias e das memórias. Nesse sentido, minha escolha pela carto (foto) grafia²⁴, cuja a metodológica é o enlace da fotografia a com cartografia, se deu pela excitação de movimentar uma escrita ética, estética e insurgente sobre as práticas educativas do programa novo Mais Educação, situada nas experiências dos saberes feministas, através das lentes de uma cartógrafa/fotógrafa principiante. Nesse sentido, vamos conhecer algumas experiências carto (foto) grafadas que se deu dentro e fora dos corredores da escola, durante os anos de 2017 e 2018 no curso do PNME²⁵.

Figura1: Sítio Atelier Pepeu Ramos, Conceição do Coité - Ba



²⁴ Artigo disponível em pdf file:///C:/Users/Daniele/Downloads/10499-29835-1-SM.pdf . Para uma leitura mais aprofundada acesse a dissertação de mestrado disponível: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5957>

²⁵ É importante frisar que foi concedido pelos responsáveis dos estudantes o uso da imagem para essa pesquisa.

Foto: Daniele Ferreira, 2017.

A ida ao atelier²⁶ do artista plástico coiteense Pepeu Ramos foi nossa primeira atividade escolhida pelos estudantes e planejada pelo coletivo, cuja proposta política pedagógica foi de conhecer os/as artistas e práticas culturais sertanejas. O intuito era perceber esse lugar com outros olhos, “outros tantos”, para além dos rótulos e dos estigmas construídos. Assim, as aulas acompanhamento pedagógico de português, matemática e as oficinas de desenho, dança e teatro eram entrelaçados com a proposta. Isso aconteceu com todas atividades de campo. Até chegar o dia da “visita”, estudamos sobre a pluralidade cultural e as pelejas históricas existentes no território do Sisal. Desse modo, conhecer sobre a vida de Pepeu Ramos e suas obras era fundamental. Para isso, estudamos sua biografia produzida pelo historiador e conterrâneo Robenilton Carneiro²⁷. Durante as aulas, assistimos também o vídeo documentário Faces da Negritude do Sisal²⁸, uma película que traz a cena mulheres e homens negras e negros que forjaram na labuta diária lutas por um sertão mais justo com reparação racial social e de gênero. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), as ações dos movimentos sociais organizados, em especial ao movimento negro que luta por diversas políticas de reparação, têm contribuído de forma significativa para tencionar uma educação antirracista.

A visita aconteceu num dia de sábado à tarde. Marcamos de nos encontrar na frente do centro cultural que fica perto da escola/CEAB. Durante a viagem o barulho era quase insustentável, o som do pandeiro quase não se ouvia, perto da euforia dos/as estudantes que estavam revendo os/as colegas de sala em um sábado à tarde, algo que não era rotineiro. Ao chegar no atelier todos/as cumpriram a promessa de respeitar o espaço, o artista e os/as colegas quando estavam falando,

²⁶ O sitio atelier de Pepeu Ramos fica localizado no povoado de Goiabeira, na zona rural do município de Conceição do Coité.

²⁷ A biografia se encontra disponível no blog <http://blogdorobenilton.blogspot.com/2017/01/biografia-de-pepeu-ramos-pedro-ramos.html>

²⁸ O documentário se encontra disponível no youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=m4lbgo9oxfc>

(afinal estava programada a viagem ao Museu Afro, em Salvador e ninguém queria perder).

Dividimos a turma em pequenos grupos para apreciar as obras, ao final fizemos uma grande roda conversa no terreiro, onde Pepeu Ramos falou sobre suas experiencias de vida, e seu interesse de retratar em suas telas o cotidiano dos trabalhadores/as dos motores de sisal, a cultura sertaneja e a cultura afro-brasileira. Os/as estudantes, entusiasmados/as perguntaram tudo que tinha estudado sobre a vida do artista. Na volta para casa, era possível perceber os sorrisos largos, e o entusiasmos de quem esperava com anseio a próxima viagem.

“Não é de hoje que a educação vem sendo considerada, pelos atores da luta contra o racismo, como um espaço estratégico de atuação” (Nascimento, 2005, p. 27). Para a autora, a escola ao tempo que propaga um ensino embasado nos valores civilizatórios europeus, valores esse que rejeita e desvaloriza as culturas africanas e indígenas, é também um campo tático para a positivação dessas culturas. Foi baseado nos conselhos de Valdeci Nascimento (2005) que decidimos que nossa próxima visita seria ao Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia – MAFRO, situado no centro histórico, Salvador- BA.

O proposito desta atividade foi pensar o MAFRO, como mais um espaço educacional contra hegemônico, onde é possível refletir sobre o continente africano pelas lentes das culturas afro-brasileira. Nesse sentido, fizemos um estudo um sobre importância do museu como guardião da memória ancestral dos povos africanos que foram escravizados por mais de trezentos anos no Brasil. Intentamos ainda visibilizar as lutas históricas dessas populações, assim como, as estruturas racistas que tem matado mulheres e homens negros na contemporaneidade. Segundo Audre Lorde, o sexismo e racismo “é a crença em superioridade inerente ao sexo e a raça sobre todas as outras e então seu direito a dominância” (LORDE, 1984, p.1).

Nesse sentido, acho importante sinalizar que, os diálogos ferverosos sobre esses dois marcadores das desigualdades, deram origem a um vídeo documentário produzindo pelos estudantes e a equipe do Novo Mais Educação. O documentário desnuda as práticas racistas e sexistas sofridas por meninas e meninos negros dentro

da escola, traz a cena também a proposta política do programa para enfrentar essas opressões²⁹.

Figura 2: Museu Afro Baiano – Sala Caribé. Salvador - Ba



Foto: Gabriel Valentim, 2017³⁰.

²⁹ Para assistir o documentário acesse o link <https://www.mediafire.com/file/bju4n3g6x7e7p4m/Document%C3%A1rio+-+Racismo+-+Mais+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28Col%C3%A9gio+Estadual+Antonio+Bahia%29.mp4>

³⁰ Essa é a única foto que não foi registrada diretamente pelos meus olhares de fotógrafa aprendiz, pois essa sala é escura para um registro nítido de uma câmera de celular, mas é uma fotografia que me toca pelo encanto do olhar.

Pois bem! essa viagem foi a mais esperada. Afinal, muitos/as nunca tinham ido nem a um museu, nem a capital. Só se ouvia os burburinhos pelo pátio e corredores da escola: “O povo do Mais Educação vai a Salvador”. Todos os dias na sala, algum/a estudante vinha me perguntar se tinha conseguido o transporte, pois queriam ter certeza se a viagem iria realmente acontecer. No último de dia aula que antecedeu a viagem, não foi possível pensar em outra coisa. Meu olhar de cartógrafa principiante observava a sala em foto panorâmica, o mosaico de emoção e ansiedade. Marcamos para sair as cinco da manhã na frente do centro cultural que perto da escola. Assim como na viagem ao atelier de Pepeu Ramos, não houve atrasos. Novamente o som do pandeiro foi ofuscado, as gargalhadas e as músicas foram o ritmo preponderante.

Ao chegar à capital, observei os olhares imobilizados de quem estava vendo o mar pela primeira vez. Ao descermos no centro histórico, continuei a fotografar com olhos os semblantes atônitos de quem só tinha visto aquele lugar em miniaturas de camisetas. Seguimos juntos e juntas até o museu, todas/os professoras/os estavam tensos/as com medo de algum estudante se perder em meio multidão. Ao visitarmos o MAFRO, em cada sala de exposição, percebia os olhares atentos as aulas da museóloga, mas foi na sala Carybé, que reúne um conjunto de 27 talhas monumentais do artista plástico Hector Julio Páride Bernabó – Carybé, representando os Orixás do Candomblé que os/as estudantes não piscavam os olhos.

As perguntas, ainda que tímidas, sobre as representações dos Orixás eram constantes. Foi nessa sala que alguns estudantes fizeram a sugestão de realizarmos uma roda de conversa sobre as religiões de matriz africana, essa atividade só foi possível realizar no ano seguinte, como veremos mais adiante. No calor da viagem foi gravado outro documentário³¹. Nesse os/as estudantes falaram de suas experiências ao visitar o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia.

Como já sinalizado, as práticas pedagógicas feministas cortejam uma luta diária por uma educação antirracista, antissexista e antiLGBTTfóbica, cooperando

³¹ Deixo o link, caso o/a leitor/a queira assistir:
<https://www.mediafire.com/file/4qq5fbat0q2g757/Visita+Ao+Museu+Afro+-+Antonio+Bahia.mp4>

para disseminação de valores que construa igualdade e respeito às diferenças. Essa próxima foto retrata o cotidiano da sala de aula, especificamente nossas aulas de acompanhamento pedagógico de Português.

Nesse dia combinamos de levarmos para aula livros de poesias. Todos/as estudantes disseram que tinham esquecido. Levei de casa todos que tinha e que foram produzidos por poetas – homens e mulheres (a maioria dos livros eram de mulheres negras) das periferias do Brasil. Os palcos da literatura marginal/periférica “são os becos e vielas, as favelas de palafitas, as calçadas sujas de sangue, as lajes onde as crianças soltam pipas e as ruas onde os artistas da lida contracenam com a realidade” (FERREIRA, 2018, p.71). A literatura marginal/periférica nos permitiu problematizar e desconstruir as narrativas colonizadoras sobre as populações pobres e negras, construindo novas versões que denunciam as condições sociais de opressão, violência e injustiça a que estão submetidos esses/essas sujeitos/as, ao tempo em que valoriza e reafirma positivamente as lutas desses povos, já que a literatura marginal/periférica na sala de aulas autoriza o/a subalternizado/a falar sem necessidade de agenciamento. (SPIVAK, 2010).

Figura 3: cotidiano da sala de aula. CAEB



Foto: Daniele Ferreira. 2017.

Assim, solicitei que se sentassem em duplas e escolhessem um livro dentre os expostos e dos livros escolhessem as poesias que mais lhes tocaram. Com as poesias escolhidas foi possível fazer um ensaio de um sarau poético na sala de aula, seguido de uma roda de conversa sobre racismo, sexismo e as rivalidades entre os bairros periféricos aqui na cidade de Conceição do Coité. Para a pesquisadora Mei Hua Soares (2008), a aproximação da literatura marginal/periférica no contexto da aula, em diversos campos de conhecimentos possibilitará aos/as estudantes uma maior percepção crítica, pois, essa literatura tem o caráter questionador as estruturas de poder que hierarquizam a sociedade.

Notei, portanto, que as poesias escolhidas provocaram significados nos/as alunos e alunas, justamente por referenciar seus lugares sociais que são as periferias,

logo, os/as estudantes movidos pela identificação foram laçados pelas narrativas e delas apoderaram. Nesse dia, sugeri ainda, que eles/elas produzissem suas próprias poesias, músicas ou cordéis, a partir das suas experiências cotidianas e ou dos debates em sala de aula. Assim, vejamos a poesia produzida pelas estudantes do programa:

Me respeite

*Sou gay, sou lésbica, sou bi
Me orgulho do meu jeito
Vou voando, vou lutando
Pego homem, pego mulher
Esse é meu gênero
Sou gay, sou lésbica
Sou pan, sou trans
A todo instante sei do meu valor
E sua ideologia de gênero
Não vai mudar quem sou
A cada dia me fortaleço
Para lutar pelo que sou³².*

Segundo as autoras, a poesia foi fruto dos debates tecidos tanto nas aulas do Mais Educação, como em rodas de conversas com os amigos/as no pátio da escola. Me lembro que essa poesia foi a que mais ferventou o debate na sala de aula. Pois, nos provocou a pensar sobre o aumento dos índices de mortes contra as pessoas LGBTT, diante de um cenário político de incertezas e de perdas de direitos, como sinalizado no capítulo anterior. A narrativa poética, serviu ainda de ensejo para que estudantes LGBTTfóbicos/as expusessem seus sentimentos de ódio e num processo

³² Autoras: Yasmim Silva, Camila Ramos e Isnaila de Oliveira, estudantes da 8º série do ensino “regular” e alunas do Novo Mais Educação. Poesia produzida no segundo semestre de 2017.

de reeducação revessem suas práticas. Como professora penso que a escola se oferece como frestas, como possibilidades de reinvenção dos/as sujeitos/as. Nela está um pedaço da sociedade híbrida, marcado pela diferença da vida pulsante.

Nesse sentido, a educação se apresenta como alicerce no combate às múltiplas violências oriundas do preconceito e do ódio e se apresenta, sobretudo, como perspectiva de desconstrução das desigualdades, incitadas pelo sexismo, racismo, LGBTTfobia e classe. Ainda num movimento de carto(foto)gráfica aprendiz, convido a continuar conhecendo nossas práticas realizadas numa perspectiva Pedagógica Feminista. Nesse bojo, apresento ao leitor/a o Sarau do Novo Mais Educação, realizado no segundo semestre de 2018, cujo o intento foi estreitar os laços da escola e a comunidade coiteense. O evento aconteceu no salão de exposição, na praça da babilônia,³³ onde o pôr do sol também se ofereceu como cenário.

Nessa “estripulia epistêmica”, fechamos a rua principal que liga a praça, colocamos várias cadeiras e as pessoas que passeavam pelo jardim sentavam-se e com olhares direcionado ao palco, esperavam das apresentações, (ver anexo I). Para Bernadete Gatti (2012) não se pode pensar a educação escolar, sem pensar nos estreitamentos com as demandas socioculturais que envolve a sociedade. Nesse sentido, poetas, cantores/as e grupos teatrais da cidade foram convidados/as a realizar o sarau, friso apenas alguns/algumas, o grupo de teatro Quaisquer Fulano³⁴, associação cultural beneficente Revolution Reggae³⁵ e Orquestra Santo Antônio³⁶ e Keu Silva³⁷ além das/os alunas/os do PNME e do ensino “regular” do CEAB.

³³ A praça fica situada na cidade de Conceição do Coité, próxima da escola, e é um espaço onde se costuma realizar atividades artística.

³⁴ Grupo teatral criado por jovens de Conceição do Coité, cujo o intuito é falar do cotidiano sertanejo de forma positivada.

³⁵ Associação cultural e beneficente, criada em 2003 por jovens moradores das periferias da cidade de Conceição do Coité, cujo o objetivo é promover o debate da Raça, Gênero, Sexualidade e Território pelo viés da musicalidade Reggae.

³⁶ O projeto Orquestra Santo Antônio foi criado em 2007 com objetivo é proporcionar formação artística e cultural a jovens oriundos de periferias da região do sisal.

³⁷ Jovem poeta e mobilizadora cultural da cidade. Suas poesias são direcionadas a mulheres camponesas.

Figura 4: sarau do Mais Educação na praça da babelônia – Conceição do Coité - Ba



Foto: Daniele Ferreira, 2018.

É importante destacar, que essa atividade sociocultural foi dedicada a memória de Marielle Franco, mulher negra, lésbica, socióloga assinada em 14 de março de 2018. Marielle Franco era ativista na luta antirracista, antissexista e antiLGBTTFóbica. Em 2016 foi a quinta vereadora mais votada do Rio de Janeiro e fazia parte e comissão da mulher e da comissão criada para monitorar a segurança pública do estado³⁸. Segundo a filósofa Sueli Carneiro³⁹, a morte de Marielle Franco incidiu num momento em que o protagonismo das mulheres negras consegue seu maior grau de visibilidade, num momento que esse protagonismo demarca as condições imprescindíveis para que o feminismo possa se tornar um mecanismo emancipatório e efetivo para todas as mulheres. Durante o sarau, falamos sobre sua

³⁸ Site Gelédes Instituto de Mulher Negra: <https://www.geledes.org.br/marielle-franco-foi-assassinada-na-noite-desta-quarta-14-no-centro-do-rio-aos-38-anos-principal-suspeita-e-execucao/>.

³⁹Palavras proferidas por Sueli Carneiro, em uma roda de conversa intitulada: "Diálogos socioespaciais: racismo institucional e ações de inclusão. Sendo possível acessar através do site: <https://fundacaotidesetubal.org.br/videoteca/play/2645/>

trajetória de vida e de militância de Marielle Franco e indagamos o público com a pergunta lançada pelos movimentos sociais e defensores/as dos direitos humanos de todo país: “quem matou Marielle? Nesse momento as palmas e os gritos estrondaram a praça e num só ritmo responderam: “Marielle presente, hoje e sempre”

Nesse sentido, a socióloga Ana Lúcia Silva Souza (2001) sinaliza que os saraus se configuram como mais um campo de “letramentos de reexistência” e de rebeldias as opressões. O conceito corresponde a um conjunto de práticas sociais e culturais a exemplo de músicas/hip-hop, poesias, grafites, danças e outras, cuja construção pode se dar em esferas institucionalizadas, como a escola, ou em outros espaços não formais de aprendizagens. Para Souza (2001), os espaços de letramentos constroem a sensibilidade crítica de contestação e de subversão dos/as jovens, esses/as, sujeitos/as de direitos e produtores/as de conhecimentos passam adentrar os ambientes e atuar de forma organizada dentro e fora das comunidades em que vivem. Assim, Souza (2001), afirma que reexistência são as ações que levam mulheres e homens a se apropriarem e protagonizar papéis sociais nas suas comunidades e ou nos lugares com os quais se relacionam.

Segundo Ana Lucia Souza (2001) a escola é um desses lugares que cada vez mais se torna chão de múltiplas culturas, preenchidas com diferentes sujeitos/as, com dizeres e saberes diversos, com os quais ela ainda não consegue dialogar. Assim, o sarau do Mais Educação construído no enlace da comunidade com a escola, foi pensado como mais um espaço de aprendizados e de reexistência contra as estruturas hegemônicas. Nesse sentido, essa prática, lastreada nas pedagogias feministas, cortejou ainda ser um ponto de escambo de saberes entre os/as artistas da escola e os/as artistas da comunidade que fazem a educação popular. Assim, é importante frisar que o sarau contou com várias apresentações: teatro, dança, coral, show musical, batalha de rap, apresentação da orquestra citada acima, exposição de desenhos feitos pelos alunos/as do CAEB, varal com roupas customizada, estande de comidas oriundas da região do sisal e recital de poesias.⁴⁰

⁴⁰ Gostaria de sinalizar que entramos em contato com o artista plástico Pepeu Ramos para que suas obras pudessem ser expostas, mas não foi possível no momento.

Diante dessa “estripulia epistemológica”, acho pertinente trazer para o corpo deste texto algumas poesias recitadas durante o sarau. A primeira foi produzida por Bianca Araújo, estudante da sétima série do CEAB e estudante do PNME. Reparem:

Mãe preta

Experimenta ser mulher
 e ainda ser mulher preta
 ter cabelo crespo
 e alisar pra ser aceita
 Experimenta ser olhada dos pés à cabeça
 e não ser o padrão ideal de beleza
 Experimenta não se sentir representada porque o único
 papel que lhe resta na novela das 9, é o da empregada
 Experimenta vestir roupa curta
 sem ser taxada de puta
 Experimenta ser desejada pelo que
 tem no corpo e não pelo que tem na alma
 Experimenta ser abordada na porta da loja, na fila do banco,
 no caminho da escola.
 Experimenta ser mãe preta
 E vê seu filho esticado na vala
 Onde o sangue derrama e a mãe preta
 Aos prantos mira seu filho
 Escravejado de bala
 Experimenta!⁴¹

⁴¹ Poesia feita por Bianca Araújo durante as aulas de acompanhamento pedagógico de português e recitada pela autora no sarau do novo mais educação.

Segundo a autora, a poesia foi elaborada após assistir, nas aulas de acompanhamento pedagógico de Português, o videoclipe *Cota não é esmola*⁴² de Bia Ferreira, mulher negra ativista, que utiliza a música como instrumento político de denuncia as mazelas sociais que assolam as populações negras. Essa aula aconteceu no segundo semestre de 2018, quando estávamos estudando os gêneros textuais. A música engajada de Bia Ferreira, forjou um debate pujante sobre a condição das mulheres negras na pós abolição da escravatura, no Brasil. Para a historiadora e ativista Beatriz Nascimento (2006), as mulheres negras nos dias de hoje, ainda continuam ocupando uma condição social parecida com a que ocupava na época da colonização. Segundo ela, isso “é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados”. (NASCIMENTO, 2006, p.104).

Nesse sentido, “acreditamos que a escola exerce um papel preponderante na formação dos cidadãos, logo, entendemos que ela não pode se omitir diante de atitudes discriminatórias, como as de cunho racial.” (GADIOLI e MULLER, 2017, p. 291).

A poesia *mãe preta* abriu os caminhos do sarau do *Mais Educação*⁴³, as palavras potentes escritas pela estudante Bianca Araújo deixaram o público boquiaberto. As linhas poéticas são enfáticas ao visibilizarem o papel das mulheres negras nas telenovelas, a objetificação dos seus corpos, assim como o genocídio das populações negras, que segundo o atlas da violência cresceu estrondosamente em 2018, sendo que o estado baiano ocupa a oitava posição nos estados brasileiros⁴⁴. Ainda pensando os saraus como espaços de empoderamento coletivo para a reexistência, vejamos a poesia feita e recitada por Yasmim Araújo, coordenadora pedagógica do PNME:

14 de maio de 2018

Morre uma preta militante

⁴² É possível acessar através do link <https://www.youtube.com/watch?v=QcQLaoHajoM>.

⁴³ Gostaria de frisar que no cotidiano na escola era muito normal pronunciar “ mais educação” (nome antigo) raramente falávamos “novo mais educação”.

⁴⁴ Segundo o

http://www.ipea.gov.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432

mais um troféu na estante
 mais um colarinho branco
 disfarçado de santo
 de terno e colete a prova bala
 sangra mais uma na quebrada
 da maré, da rocinha.
 é proposta do estado
 o confronto armado
 financiar o tráfico
 arrecadar dinheiro é mais fácil
 do que assegurar direitos
 manter o estereótipo do medo
 a favela grita em segredo
 em silêncio absoluto

LUTO

é ordem de quem governa o Brasil
 militarizar o Rio
 e ao invés de distribuir caderno
 distribuem fuzil.

Marielle Presente!⁴⁵

A poesia *14 de maio 2018* faz referência ao assassinato brutal da vereadora Marielle Franco. Escrita num contexto de golpe político e midiático, a narrativa denuncia ainda a perseguição a ativistas dos direitos humanos, assim como a ação truculenta dos agentes de segurança pública do Estado nas periferias do Rio de Janeiro. Segundo a própria Marielle Franco, em sua dissertação de mestrado, intitulada: *UPP a redução da favela em três letras: Uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*, apresentada em 2014, depois da

⁴⁵ Yasmim Araújo, feminista, poeta, professora e coordenadora pedagógica do programa.

instalação das Unidades de Polícias Pacificadoras as taxas de homicídios e desaparecimentos de moradores aumentaram nas periferias do Estado.

Nesse sentido, Franco (2014) afirma que o projeto de segurança pública do Rio de Janeiro representa a continuidade de uma lógica racista cujo o interesse é exterminar e encarcerar em massa negros e pobres no Estado. Dona de uma escrita sensível e corajosa, Marielle Franco é incisiva ao afirmar que, as feridas do genocídio não estão presentes apenas nas estatísticas, nos números e nos índices. Elas estão presentes sobretudo no coração de cada mãe moradora de favelas e periferias que perderam seus filhos para o Estado bélico. (FRANCO, 2014). Como ativista dos direitos humanos, não contive as lágrimas ao ler tanto a poesia acima, como o texto de Marielle Franco cujo a narrativa insurgente, alinhavava seu próprio destino. O sarau foi finalizado com a batalha de rap, cujas rimas visibilizava as lutas históricas das minorias políticas no território do sisal.

Dando continuidade à minha tímida carto(foto)grafia sobre práticas pedagógicas feministas no PNME, apresento ao leitor/a o retrato da nossa roda de conversa sobre as religiões de matriz africana, especificamente o candomblé. Como já frisado, essa roda foi sugerida por estudantes durante a visita o Museu Afro-brasileiro em Salvador no ano de 2017. O intuito foi tecer uma prosa onde nosso racismo e o nosso preconceito sobre essa religião pudessem ser desnudados.

Figura 5: roda de conversa sobre candomblé - CEAB



Foto: Daniele Ferreira, 2018.

Para tencionar o diálogo convidamos Rosiler dos Santos, candomblecista, professora/ativista por uma educação antirracista, antissexista e antiLGBTTFóbica. Antes de iniciar o diálogo, percebi uns três estudantes saindo da sala, alegando que não iria participar daquele ato “satânico.” Começamos a roda falando o nosso nome e o nosso pensamento sobre o candomblé. No meu caderno cartografei algumas falas: *“penso que o esse tal candomblé é coisa de macumba⁴⁶.”* *“Minha mãe me disse que o povo do candomblé faz mal as pessoas⁴⁷.”* A roda de conversa foi iniciada a partir dos relatos de experiências dos/as participantes. Se eu fosse definir a roda, definiria como uma colcha de retalhos onde vários assuntos foram emendados. Retomamos o diálogo sobre a colonização e a reinvenção das tradições africanas na diáspora, incluído o Brasil.

Segundo Stela Guedes Caputo (2008) “quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam nos seus corpos e nos seus espíritos suas

⁴⁶ Gabriel da Silva Souza, (nome fictício) estudante da sétima série e do novo mais educação.

⁴⁷ Yara Bispo Oliveira, (nome fictício) estudante da oitava série e do novo mais educação.

relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família e ancestralidade” foram trazidas ao Brasil. (CAPUTO, 2008 p.153). Para a autora esses povos que foram sequestrados de suas comunidades, levaram consigo seus saberes e recriaram aqui no Brasil o culto aos ancestrais e aos *Òrìsà*, chamada em Pernambuco de *Sàngó* e na Bahia de *candomblé*. (CAPUTO, 2008).

A roda de conversa tencionou ainda o debate sobre o racismo e o sexismo estrutural e estruturante que engatilha o pensamento hegemônico, pensamento esse que marginaliza/deslegitima tudo que não se inscreve no construto de homem – branco - hétero – cristão na sociedade. Vários estudantes relataram durante a conversa que o preconceito relacionado ao *candomblé* era fruto de suas religiões cristãs “*que ensinava que os cultos afros cultuavam o satanismo*”⁴⁸. A mediadora Rosiler dos Santos expôs várias matérias publicadas nas redes sociais sobre os ataques a terreiros de *candomblé* em 2018. Segundo ela: *o cenário político de perdas de direitos civis, tem contribuído para o fortalecimento, não só da cultura do ódio aos povos de religiões de matriz africana, mas também para fortalecimento do racismo, sexismo e a LGBTTFobia*⁴⁹.

Nesse sentido, ousou dizer que essa ciranda forjou debate contra-hegemônico, e provocou deslocamentos nas pessoas que estavam presentes. Se voltarmos ao tópico anterior, vamos perceber isso no depoimento da estudante Camila Maria de Silva. É pertinente frisar que, muitos estudantes ficaram até o final e sugeriram uma visita, sinalizando seus desejos de conhecer um terreiro de *candomblé*. Outra menina esperou todos/as saírem da sala para me falar que era do *candomblé*, mas não teve coragem de falar nada na hora da roda de conversa, porque segundo ela, “*tinha medo do preconceito dos/as colegas na sala de aula*”. Assim, termino o relato dessa experiência com as palavras da pesquisadora Stela Guedes Caputo: “as crianças e jovens de *candomblé* estão na escola, mas a grande maioria oculta uma guia do *Òrìsà* que ama, bem escondida embaixo do uniforme. (CAPUTO, 2008, p.178).

⁴⁸ Palavras de Ana Marcia de oliveira, (nome fictício) se diz ser evangélica. É estudante do nono ano e do programa mais educação.

⁴⁹ Palavras de Rosiler dos santos em roda de conversa sobre religiões de matriz africana, durante a execução do Programa Novo Mais educação no Colégio Estadual Antônio Bahia, Conceição do Coité.

A próxima atividade que poetizei com os olhos, aconteceu no encerramento do programa, em dezembro de 2018. Nesse dia, os sentimentos afloraram a pele. Teve lágrimas, risos, alívios e angústias, afinal o cotidiano escolar é um misto de dor e delícia, é encanto e conflito. Era o último dia de aula do PNME e os nossos semblantes já sinalizavam cansaço e saudade ao mesmo tempo.

Figura 6: amigo/a secreto/a poético - CEAB



Foto: Daniele Ferreira, 2018.

Denominada de *amigo/a secreto/a poético*, essa prática pedagógica começou no pátio e finalizou na quadra poliesportiva da escola. Foi um dia inteiro de atividades com todas as turmas do PNME, aliás juntar as turmas era uma labuta, porque os/as estudantes do turno matutino “não gostavam” dos/as estudantes do vespertino, logo “não queriam se misturar”. Em 2017 esse conflito era mais constante,

já em 2018 não houve muita resistência, muitos/as estudantes sinalizaram que as viagens coletivas, e a proposta pedagógica na qual executamos o programa na sala de aula, ajudaram a amenizar essas divergências. Durante a manhã realizamos a avaliação oral, onde em ciranda/roda todos/as nós falamos sobre o que achamos do PNME e em que o programa nos tocou ou não. Além das palavras de Camila Maria cuja epígrafe introduz esse tópico, registei ainda no meu diário de cartográfica aprendiz algumas palavras de Maria Alice Carneiro, estudante do programa. Reparem:

Bom, no começo eu achei meio estranho, mas depois de um tempo ficou muito bom. O Mais Educação me fez aproximar de alguns colegas que antes eu tinha muito preconceito, por se relacionar com homem e com mulher. Também consegui me divertir e aprender muito, apesar de parecer que não, (*todos/as riram*). Aprendi respeitar as pessoas mais, aprendi até fazer poesia, (*todos/as riram*). Mas foi cansativo passar o dia todo na escola, aff, mas vocês vão ficar na memória, aulas, os filmes. As viagens, essas foram as melhores (*todos/as riram*). Pena que tá acabando⁵⁰. (Os grifos são meus).

A narrativa de Maria Alice se aproxima com as outras avaliações orais. Muitos/as estudantes falaram o quanto o PNME foi cansativo e que as vezes pensava em desistir, mas gostavam das resenhas com os/as colegas na hora do almoço, do futebol na quadra da escola na hora do intervalo. Estudantes e professores/as relataram que o novo Mais Educação foi muito importante para percepção dos seus preconceitos e conseqüentemente tentar desconstruí-los. Muitos/as relembram das “resenhas” das viagens, da confraternização que fizemos com direito a banho de piscina em uma chácara da cidade de Conceição do Coité, e da nossa visita a exposição fotográfica na Universidade Estadual da Bahia - UNEB, campus XIV, em 2018. Onde é possível ver as fotografias nos anexos II e III respectivamente.

Durante a tarde realizamos o/a amigo/a secreto/a poético. Fizemos o sorteio dos nomes na aula anterior e a dinâmica era que cada um/a dedicasse uma poesia, música ou cordel para o/a amigo/a sorteado. Todos/as quiseram participar, inclusive aqueles/as que não gostavam de falar em público. Ouvimos muitas poesias

⁵⁰ Avaliação oral da estudante Maria Alice Carneiro (nome fictício, por ser menor de idade) estudante da oitava série do ensino “regular” do CEAB. Escolhi essa avaliação porque Maria Alice participou dos dois anos do programa.

e músicas a exemplo do rap *Negro drama* dos Racionais Mc's⁵¹ que o estudante Wesley Santos dedicou ao colega João Lucas de Oliveira. A música denuncia o racismo estrutural construído desde colonização, bem como as estratégias de resistências das populações negras até os dias atuais.

Confesso que foi um dia bastante cansativo, mas de muita potência, onde arte novamente protagonizou pelas frestas a esperança de dias melhores. Pela lente sensível da fotografia acima, percebo que a escola pública como um espaço possível de reinvente do ser e do saber. Assim, terminamos o/a amigo/a secreto/a de poesia na quadra poliesportiva escola, onde compartilhamos bolos, cujo recheio desenhou se nos rostos das pessoas presentes, como é possível ver no anexo IV.

Ainda pensado a cartografia como escolha política para compor esse texto, me apego as palavras de Ana Lucia Gomes Silva, Valdina da Costa, Diego Carlos Pereira (2018) onde apontam que, a pesquisa cartográfica no campo educacional se propõe um método insurgente e engajado, pois oferece atalhos para se esquivar de narrativas hegemônicas e corriqueiras sobre esse espaço. Assim, a cartografia possibilita um mergulho no universo da escola pelas brechas, pelas frestas, permite ainda narra as experiências híbridas, convidando a/o pesquisador/a refletir sobre a importância da produção coletiva do conhecimento. (SILVA, COSTA e PERREIRA, 2018).

Nesse sentido, esse capítulo arranjado de palavras e fotografias revisitou algumas tessituras literárias sobre os feminismos e pedagogias feministas, pedagogias que se inscreve no miolo da proposta política decolonial como propôs, Catherine Walsh (tombo I). Cortejou ainda visibilizar num movimento de enlace carto(foto)gráfico as experiências coletivas das pedagogias feministas, praticadas durante a execução do Programa Novo Mais Educação no Colégio Estadual Antônio Bahia, como possibilidade de encanto para construção de uma educação antirracista, antissexista e antiLGBTTFóbica.

⁵¹ É possível ouvir a música através do link <https://www.youtube.com/watch?v=1DybpDjuxBY>.

Considerações finais

“A nossa luta é todo dia, contra o machismo, o racismo e a LGBTTfobia.” “Se liga, se liga, se liga seu machista a América Latina vai ser toda feminista”.

Intentei aqui fazer uma “estripulia epistemológica” ao visibilizar as práticas insurgentes de uma escola pública. Essa traquinagem me permitiu vislumbrar outros olhares e horizontes na tessitura resistente do fazer pedagógico, sobretudo no contexto político atual baiano/brasileiro que estamos vivenciando, cujo o projeto de lei Programa Escola sem Partido se alastra feito pólvora, e nesse bojo os episódios corriqueiros de censura, perseguição e ameaças a professores/as que discutem as questões de gêneros e sexualidades no cotidiano híbrido na escola. Desenhei essas linhas porque como feminista - ativista - professora de escola pública me recuso ver esse ambiente somente como o lugar do conflito e da precariedade, narrativa essa enfadonha (mesmo ciente que tudo isso existe). Ousei tecer essa reflexão, por entender que é preciso fazer o contra discurso. Dizer “outros tantos” sobre esses espaços, é necessário em tempos sombrios, semear girassóis, afrontar e esperar, como bem me ensinou o velho mestre, Paulo Freire. (2011) esse, também execrado hodiernamente.

Essa astúcia desobediente, chamada pela academia de pesquisa, mostrou ao longo da narrativa as arapucas, as cercas de arames farpados que nós (coletivo) professores/as e estudantes do PNME tivemos que pular/esquivar para pensarmos juntos/as outras possibilidades de ensinar e aprender, na peleja diária de rasurar/borrar o projeto político de educação cunhado pelo colonialismo que tem sangrado corpos, sobretudo corpos de mulheres e homens negras/os e LGBTTs ao longo da História. Como pontuei no primeiro capítulo, o PNME foi executado num contexto político, cuja conjuntura brasileira estava sendo marcada pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático e agenciado por mentalidades conservadoras e reacionárias que buscam extirpar da sociedade tudo que não está alinhado com pensamento etnocêntrico, racista, sexista, e heteronormativo de ser e viver.

Nesse sentido, praticar uma pedagogia lastreada pelos saberes feministas, cuja proposta é provocar rachaduras e conseqüentemente o desmoronamento da ideologia política (ainda) dominante, não foi uma tarefa fácil. Incontáveis os dias em que pensei que os/as fiscalizadores/as do projeto escola sem partido empurraria a porta da nossa sala de aula, esses/as que estão muitas vezes na sala ao lado, na espreita, na escuta ao pé da parede vigiando nossas práxis. Lembro que em 2015, no afloramento do golpe, meus/minhas alunos/as da Educação de Jovens e Adultos do turno noturno do CEAB, fizeram um cartaz com a hashtag *não vai ter golpe* e coloram na parede do pátio da escola, no outro dia pela manhã, uma colega de profissão retirou o cartaz da parede, alegando “proselitismo político.” Ou seja, as tretas e as arapucas estão no cotidiano, como igualmente estão os enfiamentos.

Nessas frestas, essa pesquisa se propôs relatar o que a- com- teceu (Jesus, 2012) no cenário investigado. O cruzo com a História Oral foi de fundamental importância, pois permitiu ouvi as diferentes vozes que, na empreitada diária, fizeram a execução do PNME. Foi pelas lentes da oralidade, da fotografia e da poesia que do meu ponto de vista, se configuram como possibilidades epistêmica, que cartografei as Pedagógicas Feministas essas que são teorias e práticas que visam uma educação antirracistas, antissexistas e antiLGBTTFóbica. Pedagogias construídas por um conjunto de estratégias que miram desobedecer às ordens, fortalecer e convidar as/os sujeitas/os a saírem das caixinhas e fazer o levante para a construção de uma sociedade melhor para o bem viver.

No calor dessa escrita, a pesquisadora e ativista Sueli Carneiro Fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra na Cidade de São Paulo, em palestra numa festa literária no Rio Grande do Sul, convocou o levante da sociedade brasileira com a seguinte: “organizem se porque não há mais limite para a violência racista.”⁵² Para Sueli Carneiro, seus escritos e sua luta são argamassas das dores provocadas pelo racismo e pelo sexismo. Em sua fala pontou a necessidade de um novo pacto racial e de gênero que desorganizem todas as hierarquias opressoras produzidas historicamente

⁵² É possível ler o texto e assistir a transmissão através do próprio site do Geledés <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-organizem-se-porque-nao-ha-mais-limite-para-a-violencia-racista/>.

pelo racismo e pelo sexismo na construção de outro modo de viver onde a diferença possa ser preservada. Pontuou ainda a necessidade uma outra educação, pois segundo ela o racismo e sexismo é uma construção social, logo somos capazes de fazer um movimento contrário, ensinando o respeito e a valorização da diversidade étnica, racial e cultural.

Nesse sentido, “as nossas pesquisas, mais do que potencializar nosso curriculum Lattes, devem potencializar a vida a partir do reconhecimento das diferenças que constituem xs sujeitosxs” (Silva, 2016, p. 349). Foi com esse pensamento, que resolvi escrever sobre os retratos das Pedagogias feministas numa escola pública, porque acredito que essa prática se reverberou na vida dos/as sujeitos/as que dela fizeram parte. As palavras de Camila Maria, transcritas no último capítulo e outras não ditas aqui, são flechas também das provocações tecidas na sala de aula. Nesse tocante, acho importante dizer que, após o término do Programa Novo Mais Educação os/as estudantes organizaram um encontro em abril de 2019, num sábado de fim tarde no Colégio Estadual Antônio Bahia para rever os/as colegas e professores/as e segundo ele/as, “conversarmos sobre as coisas da sociedade”. Nesse dia estavam presentes Emerson Carneiro funcionário da secretária e Geruso Miranda porteiro da escola, ambos entrevistados no primeiro capítulo.

Gostaria de dizer ainda que fazer essa narrativa foi um desafio. Primeiro porque são poucas as pesquisas realizadas dentro do campo feminista e nós sabemos o motivo, nós sabemos que o combo homem-branco-hetero-cristão ainda é o farol das pesquisas dentro das universidades. E segundo porque não encontrei referências bibliográficas que discutissem sobre as pedagogias feministas nos programas educacionais propostos pelo governo federal. Nesse sentido, penso que essa pesquisa se apresenta como um convite (ainda que tímido) para que outros/as pesquisadores/as - professores/as possam trazer a cena, visibilizar as práticas educacionais insurgentes dos seus espaços de atuações.

Assim, chego ao final desse trabalho com o sentimento alívio, por ter feito essa pesquisa exatamente como pensei em fazer. Uma pesquisa implicada, poética e denunciativa, pois entendo que produzir ciência e fazer militância são experiências

indissociáveis. Enlaçar minhas escrevivências, (Evaristo, 2006) escritas brotadas das minhas vivências no cotidiano da escola com fotografias e poesias era meu intento nesse trabalho, pois por mais obscuros que sejam os dias, a arte é para mim, (uma poeta de papel de pão) oxigênio para continuar a labuta. Não contei na introdução, mas os primeiros garranchos dessa narrativa surgiram numa mesa de bar, quando foi encontrar com minha orientadora para falar do meu desejo em registrar as Práticas Pedagógicas Feministas no Programa Novo Mais Educação, e ela, corajosa que é, prontamente aceitou a embarcar comigo nessa encruzilhada, me ajudando a pintar e colorir esse texto. Nós, feministas que somos, acolhidas e guiadas pelas águas de Oxum, defendemos que a revolução será alavancada pelos feminismos ou não será. Òóré Yéyé!

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Goretti. **Currículo, Professoralidades e Sexualidades**. Dissertação de mestrado. Conceição do Coité. 2019.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 2015.
- ANZALDUÁ. Glória, **Como domar uma língua selvagem**. IN: cadernos de letras da UFF. 2009. Disponível: [//www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf](http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf) acesso em novembro de 2018.
- AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese de doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- BARBOSA, José Renildo e RODRIGUES, Maria Cibele Lima. **A proposta de formação do programa “novo” Mais Educação: ambiguidades e seus contextos**. 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA_2_ID8441_16102017235028.pdf. Acesso em 11 de março de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007. *Plano de Desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas*.
- _____. Portal Mec. Saiba Mais – **Programa Mais Educação**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115. Acesso em: 20 de março de 2018.
- _____. **Programa Mais Educação – Passo a passo**- por Maria Eliane Santos, et.al. Brasília: MEC – Secad, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 20 jan. 2019.
- _____. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. 2008.
- _____. **Programa Novo Mais Educação – perguntas frequentes**, 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/experiencias/images/pdf/biblioteca/9anosrelat.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.
- _____. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Conselho Deliberativo. Resolução Nº 38, de 30 de novembro de 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008.
- _____. Portaria Normativa Interministerial Nº-17, de 24 de Abril de 2007.
- _____. Portaria Normativa Interministerial Nº-19, de 24 de Abril de 2007.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018

BRITZMAN, Debora, Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: **O Corpo Educado: Pedagogia de Sexualidade**. Minas Gerais Autêntica, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu*, òjè, ègbónmi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro. Vozes. 2008.

CARDOSO, C. P., SILVA, Z. P. Pedagogias Feministas no combate ao Racismo e às desigualdades de Gênero : uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. **Gênero e Diversidades na gestão**.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos nas perspectivas de mulheres negras brasileiras**. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Sá da costa, 1978.

COLLINS, Patricia Hill. **O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro além disso*** Cad. Pagu no. 51. Campinas, 2017 Epub Dec 18, 2017.

COROL. Cláudia. **Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular**. El colectivo, Buenos Aires, 2007.

educacional. Salvador : UFBA/NEIM, 2011, p. 59-74.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005. p. 201- FERREIRA, Daniele Lopes. **Literaturas das ruas: “na moral, agora, a gente escreve”**. IN: Contribuições discursivas socioculturais. Salvador, Kawo – Kabiyesile, 2018.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (org). “Apresentação” in **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Marielle. **UPP: a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIODE, Ferreira Monique. MULLER, Mara Tânia Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: **Branquitude: estudados sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba, Appris. 2017.

GATTI, A. Bernadete. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. 2012. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 20 de março de 2019.

- GOMES, Nilma Lino, SILVA Petronilha B. Gonçalves. (orgs) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Grupo Gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil: relatório 2017**. Salvador, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>, acesso em: 30 de abril de 2019.
- GUEDES, Lidiane de Fatima Barbosa. **Arqueologia do olhar e os sentidos da carto(foto)grafia na formação em saúde mental**. Universidade Federal de Sergipe, v. 28, p. 95-109, set.-dez. de 2018.
- GUEDES, Lidiane de Fatima Barbosa. **Encontro com olhares: ensaiando carto(foto)grafias com usuários de drogas**. Sergipe, 2013. Dissertação disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5957/1/LIDIANE_FATIMA_BARBOSA_GUEDES.pdf acesso em 28 de junho de 2019.
- HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HOOKS, Bell. **El feminismo es para todo el mundo**. Edición Traficantes de Sueños, Madrid, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. WMF. Martins Fontes, 2013.
- JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2012.
- JOUTARD, Philippe. Desafios a História Oral do século XXI. In: **História Oral: Desafio para o século XXI**. FERREIRA, Marieta Morrais. FERNANDES, Tania Maria. VERENA, Alberti (ORGS). Rio de Janeiro, Fio Cruz, 2000.
- LARA, Silva. Manifesto. In: **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016: a força do passado**. MATOS, Hebe (org). São Paulo, Alameda, 2016.
- LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO**. Brasília, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo?** Rio de Janeiro, 2003.
- LORDE, Audre. **Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo**. In: _____. **La hermana, la extranjera**. Madrid: Horas y Horas, 1984. p. 115-120.
- LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogia de Sexualidade**. Minas Gerais. Autêntica, 2000.
- MACEDO, E. **“Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si.”** *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.32, n.02, p. 45-67, 2016.
- MACEDO, E. e RANNIERY, T. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.
- MACEDO, E. **Mas a escola não tem que ensinar?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539- 554, set./dez. 2018.

- MARTÍN, Irene Martinez. **Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica**. Foro de Educación. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Daniele/Downloads/Dialnet-ConstruccionDeUnaPedagogiaFeministaParaUnaCiudadan-5354751%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Daniele/Downloads/Dialnet-ConstruccionDeUnaPedagogiaFeministaParaUnaCiudadan-5354751%20(2).pdf). Acesso: Dezembro de 2018.
- MATTOS, Hebe. (org) **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo, Alameda, 2016.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de abril de 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte. Autentica 2012. n°.51 Campinas 2017, Dec 18, 2017.
- NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. IN: RATTTS, Alex(org). **Sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo, Imprensa oficial. 2006,
- NASCIMENTO, Valdeci Pereira. **Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: a diversidade na sala**. IN Escola Plural: a diversidade na sala de aula Formação de professoras em História e Cultural Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez, CEAFFRO, 2005.
- OLIVEIRA, Iris Verena. FERREIRA Maria Juceline Lima. **Educação e diferenças e tempos de incertezas**. Revistas plurais, Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2019
- Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE Ba 2015-2025. Salvador, 2015. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando. 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Ed. Sulina, 2011.
- ROSA, Viviane Silva. **O programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral**. UFSC 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>. Acesso em 30 de Janeiro de 2019.
- SADER, Emir. **A luta pela educação pública no governo golpista**. In 2016: o Brasil esfacelado pelo golpe. CNTE. Brasília, 2017.
- SAMPAIO, Gomes Tamires. Ocupar e Resistir: **A luta por uma educação de qualidade para todos e todas**. IN: 2016: o Brasil esfacelado pelo golpe. – 1. ed. Brasília: CNTE, 2017.
- SANDEBERG, Cecília. **Pedagogias feministas: uma introdução**. IN BANDEIRA, Lourdes. ALMEIDA, Tânia Mara Campos. MESQUITA, Andrea (orgs). **Violência contra as mulheres: experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste**. Caderno AGENDE V.5, Brasília, Dezembro. 2004.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 122f. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

- SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Tradução Lúcia Haddad. Proj. História, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.
- SILVA Ana Lúcia Gomes. COSTA, Valdina Gonçalves. PEREIRA Diego Carlos. **Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação**. Canoas, v. 23, n. 2, 2018.M
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Zuleide Paiva. **“Sapatão não é bagunça”**: estudos das organizações lésbicas da Bahia. Salvador. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24026/1/TESE%20SAPAT%C3%83O%20N%C3%83O%20%C3%89%20BAGUN%C3%87A.pdf>. Acesso em 20 de Janeiro de 2019.
- SOARES, Mei Hua. **A Literatura Periférica- Marginal na Escola**. São Paulo 2008.
- SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Athalaia, 2010.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSO, Camila. (Orgs) **Igualdade das relações étnicos raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/03**. São Paulo, 2007.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola, 2011.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode um Subalterno Falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **Ser-tão baiano: o lugar da sertanidade na configuração da identidade baiana**. Salvador: Edufba, 2012.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.
- WERNECK, Jurema. **Construindo a equidade: estratégias para implementação de políticas públicas para a superação para a desigualdade de gênero e raça para as mulheres negras**. Rio de Janeiro, Criola. 2007.

ANEXO I. Sarau do PNME. Foto: acervo da escola. 2018.



ANEXO II Confraternização do PNME. Foto: acervo da escola. 2018



ANEXO III. Visita do PNME a UNEB – Campus XIV. Foto: acervo da escola. 2018



ANEXO IV. Amigo/a secreto poético do PNME. Foto do acervo do CEAB. 2018

