



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 26/09/2022 | Aprovação: 30/03/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11043>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.11043>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 201-216



## TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS: NEGRITUDE E TRANS-MASCULINIDADE NAS ESCOLAS

### POST-STRUCTURALIST EDUCATIONAL PATHWAYS: BLACKNESS AND TRANS-MASCULINITY IN SCHOOLS

Apolo Vincent Silva de OLIVEIRA  

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo surge através do método biográfico aplicado sobre dados coletados em pesquisa de campo realizada com dois sujeitos negros, de identidade de gênero masculina. Aqui estarão reunidos aspectos educacionais que se entrelaçam a noções de raça e de gênero. Para analisar-se os papéis assumidos pela linguagem, na ação de construção dessas subjetividades em contato com dispositivos ideológicos educacionais. As performances profissionais de educadores são analisadas como agentes produtores de percepções de si e de mundo para sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas por repressões. A violência aparece como epifenômeno da própria violência internalizada por discentes violentados. Uma das principais inferências de violência constatada, se dá por meio de interpelações que interferentes na formação da *vida psíquica* de sujeitos atravessados por raça e gênero. As bases nacionais estruturantes de políticas públicas eugênicas também aparecem como precursoras de distorções idade-série e baixa estima educacional de trans negros nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação. Identidade de gênero. Masculinidade. Raça. Transgêneros.

**Abstract:** *This article arises through the biographical method applied to data collected in field research carried out with two black subjects, with male gender identity. Here, educational aspects that are intertwined with notions of race and gender will be gathered. To analyze the roles assumed by language in the action of construction of these subjectivities in contact with educational ideological devices. The professional performances of educators are analyzed as agents that produce perceptions of themselves and the world for subjects whose school trajectories are marked by repression. Violence appears as an epiphenomenon of violence internalized by raped students. One of the main inferences of violence found is through interpellations that interfere in the formation of the psychic life of subjects crossed by race and gender. The structuring national bases of eugenic public policies also appear as precursors of age-grade distortions and low educational esteem of trans blacks in schools.*

**Keywords:** Education. Gender identity. Masculinity. Breed. Transgenders.

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB). E-mail: [polinhoapl@gmail.com](mailto:polinhoapl@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A criminalização de identidades negras e trans<sup>2</sup> ocorre mediante uma historicidade marcada por severas condenações advindas de representações ideológicas envoltas ao fazer educacional (Oliveira 2016; Dávila 2005). O movimento de destinar discursos punitivos contra estes discentes, gradualmente constitui os modos como cada sujeito aprende a conviver em sociedade. Segundo Rousseau (1757), existe uma lei social primária que consiste em “proteger a própria conservação” (p. 11) do indivíduo. O corpo trans negro, afronta este pré-requisito que, teoricamente, valida, contraditoriamente, diante da compulsoriedade da apresentação de categorias coloniais às sociedades colonizadas, a presumida liberdade pertencente a toda individualidade que opta então pela preservação de padrões “evidentes” de si.

A escola tem um importante papel na disseminação do saber envolto no tangente a formação e tomadas de consciências e de liberdades coletivas prescritas. Segundo o funcionamento social descrito por Rousseau (1757), corpos negros e trans são vistos pela escola como infratores, implicando precisamente no direito de ser educado, pela perspectiva de empoderamento abarcada pela entidade educacional. O ambiente escolar é seletivo e dificulta aceções e progressões avaliativas sustentadas com critérios de subjetivação pautados em critérios corpóreos que definem corpos corretos e corpos incorretos. Tais noções são convertidas em noções de perversão, psicose e inconformidade, enquanto características das *vidas psíquicas*, conceituadas por Freud (1987), posteriormente aplicada ao campo de gênero por Butler (2017) de discentes em modelos inadequados para formarem-se cidadãos e parte da sociedade.

As ponderações de Crenshaw (2002) ao definir *interseccionalidade*, são de grande relevância para compreender a singularidade da identidade de gênero trans-masculinas, juntamente com a singularidades de experiências negras na esfera escolar. A intersecção de marcadores conceituados por Spivak (2010), como *subalternos* fomenta marginalizações asseveradas sobre sujeitos que rompem via dois caminhos os princípios eugênicos de identidade, estes que em grande medida serão de responsabilidade da escola. Passa a ser então, compromisso da escola, cumprir o acordo de uniformidade selado com a sociedade. O acordo social de garantia da uniformização proclamado pela escola, modifica automaticamente a lida de sujeitos subalternizados em raça e gênero, concedendo-lhes diferentes lidas nos espaços por onde transita.

---

<sup>2</sup> Trans refere-se as identidades transexuais e transgêneras, estas designam indivíduos que não se identificam com as atribuições primárias de gênero feitas sobre seus corpos.

Segundo Althusser (1985), a escola é uma das mais poderosas entidades de veiculação de discursos com potencial para enaltecer ou subjugar indivíduos. É na escola que passamos pelo processo de formação intelectual e social, tornamo-nos cidadãos propriamente ditos e, recebemos a legitimidade de nossa identidade. Tudo isso, a medida em que compreendemos, mediante instruções realizadas nas interações sociais escolares, os papéis cabíveis a cada grupo de sujeitos. Esses papéis, mediados sobretudo através da linguagem, operam como manuais de instruções e direcionamentos, a serem executados por cada um ao longo de suas trajetórias educacionais. O segmento educacional, utilizando-se do artifício da naturalidade, impossibilita o reconhecimento de salubridade em corpos que desestabilizem os pressupostos da candura educacional.

O discurso é um importante instrumento de conduções comportamentais e predestinações. Em outras palavras, o discurso é um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)” que “formam sistematicamente os objetos de que falam.” (Foucault, 1986, p. 56). O discurso de ódio direcionado a discentes negros, os fazem ter convicções de não pertencimento aos locais por onde esse discurso sistemático circula. O discurso concretizado pela escola, diz sobre um discurso produzido pela própria escola. A efetivação do discurso do estigma, sob aval da entidade escolar, segundo Dávila (2005), se baseou sobre ideais eugênicos da educação que servira então para comprovar o pressuposto de inferioridade de discentes negros, através de diagnoses educacionais.

Discutindo a questão de classe, Bourdieu (1998) pontua a existência de um pré-julgamento da representação de agentes do espaço educacional para com os discentes. Por meio desse julgamento, ocorrem seleções de inteligibilidades fundadas em pré-requisitos normativos que implicam precisamente nas oportunidades de acesso e permanência de sujeitos sem poderes categoriais, a experienciarem seus percursos formativos em instâncias educacionais. Cientes das desigualdades que acometem diferentemente cada categoria de sujeito no espaço educacional, lidamos com a constituição de um cenário no qual discentes que não comunguem com o ideal performático prescrito ideologicamente pelo conservadorismo escolar, tornam-se presas suscetíveis a tratamentos desiguais, bem como ao baixo índice de desenvolvimento e aprendizado.

Bourdieu (1998) pontua as cobranças feitas pela escola, baseadas na pressuposição de que o discente detém uma herança cultural que o concede potencial para corresponder às expectativas normativas cultivadas nos espaços educacionais. Contudo, as bagagens culturais detidas por cada discente, logicamente correspondem às heranças concernentes aos respectivos contextos sociais e interativos de origem de cada um. Entretanto, a preposição da escola sobre condutas e pertencimentos

prévios do alunado, se ampara em noções coloniais. De modo a, diante da conjuntura normativa na qual as instituições educacionais se consolidam, efetivar quadros de violências, a resultarem em “quedas do nível” (p. 57) educacional destes, cujas heranças culturais não condizem com ancestralidades negras, interferindo na expectativa de vida educacional que públicos dissidentes de raça e gênero têm.

### **A ESCOLA NORMATIVA, UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: A MISSÃO NACIONALISTA DA ESCOLA BRASILEIRA**

Para iniciar a discussão, vale ater-se aos discursos circundantes na esfera escolar. Os direcionamentos encaminhados para os sujeitos na escola, tendem a induzir as identidades a um encontro com um “eu” de si, existente na exterioridade de si. A alteridade discursiva de autoridades representantes de instâncias do estado é histórica. O discurso docente parte da entidade na qual atua, segundo Guerola (2018), performa os ideais institucionais a medida em que agencia a produção de performances idealizadas. Os modos seletos de organização educacional, baseiam-se em preceitos excludentes da escola, pouco a pouco fomentando o conceituado por Mbembe (2018) como “necropolítica”. Este conceito refere-se a uma política de morte selada via *contrato social* contra decretados inimigos do estado, cujo direito a vivência plena de sua identidade é negada.

Na escola normativa, quem não reflete a imagem exigida para, através de padrões históricos de ser um corpo de fato educado, “é levado a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento (...) aprender a se esconder” (BRITZMAN, 2001, p. 83). Dentro do espaço educacional normativo, o discente negro e trans sofre pulsões para fracassarem na escola, pela inibição de suas potencialidades. Os discentes que ameacem o ideal de nação pretendido pela escola, ficam sob constante observação, se errando ou acertando, como aborda Foucault (2009), ao discutir a coerção de sujeitos às leis regentes em instituições regulamentadas por padrões de conduta. Sob ameaça de sanção em casos de índices acadêmicos que apontem a existência de erro, compondo a contextos de desigualdades educacionais.

A escola exerce um papel fundamental no estímulo de capacidades intelectuais e criativas de crianças e adolescentes a obterem a educação formal propiciada em esfera escolar. Entretanto, o efetivo estímulo das múltiplas potencialidades dos discentes só podem ser bem aproveitadas, quando se considera a diversidade cultural e subjetiva de cada discente. Sendo preciso, para tanto, libertar-se de saberes hegemônicos que vangloriam a uniformidade, pela exclusão imbricada nela. Essa singularidade perceptiva, tem a ver com o que Marx (1848) diz ser propriedade da centralidade na

capitalização de sujeitos, a fim de resultar na produção de *apartheids*<sup>3</sup> induzidos pelo estado, sistematizando normalidades racistas como parte essencial da realidade educacional.

O planejamento de prestígio apontado por Severo (2013) ao abordar “planejamento de prestígio”, revisando os conceitos de política linguística de (Cooper, 1989 apud Severo, 2013) identifica uma questão sempre comum em todos eles: “Quem planeja o que, para quem e como?”. A exclusão escolar formada por altos índices de evasão escolar, se constitui por coordenadas políticas de planejamento educacional e de organização populacional, em que interessa manter discentes marginalizados à margem. A convivência discursiva dos agentes educacionais para com as predições estruturais é grande responsável pelo gerenciamento de quais estímulos aliciarão a cada categoria de aluno em ambiente escolar. Sendo a língua suporte para disseminação de fatos, a compreensão de seus usos é de extremamente relevante na apuração e tratamento do racismo na interface educacional.

### **INDIVÍDUOS NÃO VACINADOS COM O ANTIVIRAL DA NORMATIVIDADE**

O presente estudo foi realizado embasando-se em pesquisa qualitativa “centrada em sujeitos” (Kilomba, 2019, p. 80). A coleta de dados do trabalho foi possível mediante pesquisa de campo feita com dois sujeitos negros, de identidade de gênero masculina. Nesta pesquisa, os dados foram coletados através de aparelho gravador. As entrevistas foram realizadas uma a uma, a primeira com Aurélio<sup>4</sup>, em São Gonçalo dos Campos, município situado vizinho a Feira de Santana e a segunda, com Bruno em Castelo Branco, bairro da cidade de São Salvador. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas e digitalizadas integralmente. Os dados coletados no ato das entrevistas foram utilizados para a constatação das evidências apontadas neste estudo.

Miskolci (2012) afirma em “O desejo da nação, masculinidade e branquitude no Brasil de fins de século XIX” que o Brasil existia como uma representação europeia idealizada antes mesmo dos colonizadores chegarem aqui. Nesta representação, a exaltação da figura branca-masculina era central para refletir os valores que ainda seriam mitificados por meio da dominação territorial. O cenário da sociedade brasileira, ampara-se então, na culminação de expectativas prioritárias para uma hegemonia projetiva de acolhimento e aprovação de corpos brancos e masculinos. O governo, com seus *aparelhos do estado* e *aparelhos ideológicos do estado (AE E AIE)*, assim definidos por Althusser (1970), passa a ter então, nos primórdios de suas constituições, a missão de segregar indivíduos por

<sup>3</sup> Os *apartheids* são segregações sociais de caráter político. A escola é uma esfera política de importante ação na produção da legalidade da criminalização essencial em *apartheids*.

<sup>4</sup> Os nomes dos colaboradores dessa pesquisa foram substituídos para a preservação do anonimato de suas identidades.

diferenças étnicas e de gênero. Tendo por consequência o engendramento de *apartheids*, politicamente autorizados pela escola, entre o corpo discente.

Na escola “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir” (Louro, 2003, p. 61). Os aprendizados disseminados nas escolas, gradativamente formam, mediante a educação-adequação, realidades educacionais e, conseqüentemente realidades sociais. Em contexto cultural pós-colonial assimilativo, os sujeitos são definidos, mediante critérios predefinidos anteriormente às organizações educacionais, como cabíveis ou incabíveis para a esfera educacional. Este apartar de identidades na escola, se aproxima da discussão de N’Krumah (1967) quando expressa que as supostas novas práticas, ao invés de inovarem as relações, as reestruturam, via inovações que modificam os meios de se produção da exclusão, sem alterar seus resultados excludentes. Na escola, as interações discente-docente e discente-discente, apuram quais comportamentos são coerentes às prescrições educacionais.

Assim, “a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero (...), ela própria os produz” (Louro, 2003, p. 81). O potencial escolar de produzir as subjetividades de seus discentes, envolve mecanismos disciplinares responsáveis pelo estímulo e condução de poderes corpóreos. Através do outro, nós fazemos e desfazemos tanto o outro, quanto e a nós mesmos. Todavia, a potência discursiva abarcada por cada corpo é gradualmente fomentada pela validação concedida por importantes agentes sociais, desvelando a ligação direta do docente enquanto agente a discriminar discursos, inclusive corporais, como corretos ou errados. Tendo tenaz implicância na produção de consciência do que pode ser tolerável e, do que deve ser repudiado.

O pronunciamento de Fanon (2008) faz-se essencial quando se arrazoa sobre o racismo, apontando-o não como fenômeno individual, mas sim como fator de caráter pluridimensional. Quem não reflete o construto multifacetado de normalidade exigido para, através de tecnologias históricas definidas, ser um corpo educado, é conduzido pelas leis ideológicas dos espaços educacionais, a sofrerem pulsões para performar ações que comprovem o aprendizado de uniformidade nacionalmente cobrado nas escolas. Assim, o aluno fica sob constante avaliação, ameaçado de disciplinaridades pesadas para corpos estrangeiros às noções essencialistas do currículo comum escolar.

A criação de estereótipos a caricaturar o sujeito negro e trans, marcada pela sua ausência em referências nos contextos escolares é precursora na morfologia de discursos concordantes às noções de diferenças anômalas projetadas nestes sujeitos. Numa sociedade em que apesar de afirmar-se diversa, “busca justificar certas ‘diferenças’ como benignas para o corpo social” (Hofbauer, 2011, p.

71), é sensato que o discente sob subalternização responda reciprocamente às instituições e as repudie. Levando ao desdobramento recorrente do cultivo da “força psíquica do ódio” (Freud, 1996, p. 222), na qual diante das agressões vivenciadas no espaço educacional, canaliza-se sentimentos agressivos justapostos como “ato acidental” (Freud, 1996, p. 188) de não aprendizado, resultando no mal desempenho escolar de sujeitos sob pressões.

O estigma produzido na esfera escolar, emana o medo sentido do sujeito que ameaça a completude de identidades engendradas como absolutas. Servindo como dispositivo produtor de “reações” compulsórias contra ameaças às performances miméticas de sociedade assimilativa. A série de “representações monstruosas, atribuições patológicas e reações de intolerância” destinadas ao corpo trans como “estratégias dos discursos e movimentos hetero-normativos que geram toda uma reação social” (Bohm, 2009, p. 21), detêm ainda mais eficácia quando o corpo trans, é negro. A criação de monstruosidade em torno dessas identidades sugere haver deformidade íntima a esses indivíduos, levando-os a incorporarem emissões provenientes duma entidade que olha para comunidades dissidentes étnicas e de gênero, intencionando a produtividade negativa de significados associados a si.

## **A TEORIA DA INTERPELAÇÃO, A AÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E A RESPONSABILIDADE DOCENTE**

Segundo Althusser (1985), “interpeção” consiste na materialização de evidências a se visibilizarem, mediante a mediação de ações executadas por aparelhos manipulados por entidades. Reconhecer ‘evidências’ de individualidades é um ato possível através do reconhecimento de ideologias manifestas, sobretudo, através da “evidência da transparência da linguagem” (Althusser, 1985, p. 95), detida por cada entidade discursiva. Através da linguagem, agenciada pela entidade escolar, a utilizar-se da linguística como ferramenta para o alcance de seus objetivos, atua-se na produção de identidades. Sendo de estrita responsabilidade dos agentes da escola, as organizações feitas sobre os sujeitos através de intervenções de gênio da palavra e seus atos de dizeres.

Seguindo por essa lógica, entendemos que o modo como as identidades são conclamadas, segundo previstas imutabilidades significativas, provocam a legitimação da indignidade de discentes negros. Butler (2017) escreve que ocorre, ao ser interpelado, uma interferência psíquica no indivíduo, na qual, por meio da conclamação, o sujeito é coagido a reconhecer construções de si. A fundamentação ideológica do espaço escolar, confere maior peso de validade a seus produtos. Assim, gradualmente, forma-se evidências a respeito da identidade interpelada e reconhecida via linguística.

Os diferentes relatos de interpelações direcionadas aos sujeitos desta pesquisa, evidenciam haver disparidades na lida destinada a corpos fora dos padrões hegemônicos de higiene racial e de gênero.

Na entrevista realizada com o Aurélio (2019), o entrevistado afirmou que “existiam dois Aurélios. O Aurélio de dentro da escola era uma piada. Mesmo quando me chamavam de Aurélio não era como se respeitassem minha identidade, era com um sorriso de deboche. ‘É Aurélio, né?’” A impressão de duplicação da identidade afirmada, evidencia a legitimidade que o eixo educacional, têm de afrontar produtos aparentemente sólidos, significando-os posteriormente a sua auto significação, já posterior à sua “evidência primária”. A tentativa de breçar redefinições de movimentações autônomas de sujeitos subalternizados, conscientes da necessidade de seguir hooks (2019) quando pondera sobre a importância de negros se apropriarem dum *status quo* que valorize o tropo figurativo de suas identidades, ratifica a renitência da esfera escolar na produção de identidades.

O deslocamento do sujeito via interpelação, expressa a capacidade de *territorialização*, no campo do anômalo, exercida mediante a evocação ridicularizada do próprio nome do indivíduo que, diante do poder de legitimação das identidades em espaços educacionais, singulariza possibilidades significativas para sua subjetividade. Segundo as constatações da presente pesquisa, o ato de interpelar indivíduos, mesmo quando por seus próprios nomes, pode conferir-lhes, não a noção de sujeito situado no mundo, mas sim uma personificação risível de identidade. De modo similar, Bruno (2019) conta que em meados da sua estadia no Ensino Médio, foi apelidado como “Paulão”, apelido que se estendeu para além dos muros escolares. Além desse apelido, era chamado ainda de “Wilder”, aludindo a uma personagem de um filme de comédia adolescente.

A autoridade dos agentes do sistema educacional na produção de evidências acerca de identidades marginalizadas, estas mais passíveis a terem maleadas avulsamente suas representações de si, expressa a negação escolar para com o protesto de equidade no reconhecimento da dignidade de educandos negros e trans nos AIE. Estigmatizar a própria identificação do sujeito, sugere ser pejorativa a nomeação do indivíduo pela simbologia da sua própria identidade. Contudo, este tipo de interpelação, difere-se das reconhecidamente ofensivas, geralmente expressas através xingamentos ou insultos, sem, todavia, deixar de deter mesmas potencialidades nocivas sobre a subjetividade destes discentes na escola, implicando na efetividade de ações para reparações de violências culturalizadas.

Tavares (2004) afirma que na pedagogia de dominação e opressão, a ação educativa do regime colonial não oferece tréguas à diferença cultural e a dignidade do homem africano, transformando-se por vezes naquilo que a teoria da reprodução cultural denomina de ‘violência simbólica’” (p. 104).

Estendendo a agressão de pedagogias da dominação não somente para o corpo africano, mas para o corpo não colonial com um todo, corpo este que assim como é o africano contemporâneo, não pode ser considerado adepto às convicções e resquícios do colonialismo impregnados nas mentalidades, somos levados a perceber o quanto as pedagogias da dominação dizem sobre uma postura educacional frequente para com identidades cujas performances contrariam postulados educacionais.

Pensando a construção de identidades moldadas para terem uma “consciência infeliz” (Butler, 2017, p. 39) dos limites de performances possíveis, Butler (2017) afirma que “a figura assumida por esse poder é marcada inexoravelmente pela imagem de retorno, de uma volta sobre si mesma ou até contra si mesma” (p. 11). Assim, entende-se que a exterioridade a conchamar a identidade em situação subalterna, materializa-se na própria psique do indivíduo. Através da consciência psíquica do chamado para o “seu verdadeiro eu” possível, conduz-se a subjetividade consciente do discente para seu construto estereotipado, admitindo psiquicamente, no ato involuntário de voltar-se para tropos do estigma, juízos infelizes de si. É preciso então que o corpo docente haja em novos redirecionamentos da consciência do discente para outras evidências acerca da sua existência, visando espaços além da capsula do estigma impresso nos mesmos, atuando conseqüentemente na colaboração da permanência de corpos marginalizados no espaço educacional.

Butler (2017) conceitua “vida psíquica”, o subproduto marcador de artifícios designados, diferentemente, a cada corpo. Este que detém maior austeridade quando sob avais de caracterizar os indivíduos como parte recreativa de demandas educacionais. Pensando em termos de urgência em se modificar as estruturas regentes dos AIE na lida de corpos não coloniais, Tavares afirma em sua tese que:

O recurso às categorias teóricas do multiculturalismo e da interculturalidade constitui mais do que simples referencial hermenêutico do processo educacional, a busca de modelos teórico-epistemológicos alternativos ao paradigma educacional eurocêntrico e anglo-saxónico dominantes, homogeneizantes do sujeito, do conhecimento e da história. Neste sentido, a multi-interculturalidade afigura-se um novo paradigma epistemológico para discutir e compreender os processos educacionais nas sociedades pós-coloniais. (Tavares, 2004, p. 25).

Quando o autor pontua a “multi-interculturalidade”, refere-se à um sistema educacional fomentado por bases sociológicas, educacionais e psicológicas fundamentadas em princípios e leis antagônicos aos da hegemonia, ultrapassa o simplismo hermenêutico que ampara a hegemonia do fazer educacional. Há indício de caráter emergencial em modificar as configurações e organizações que compreendem as necessidades educacionais apenas de indivíduos pertencentes a comunidades

vinculadas às classes dominantes nas conjunturas estruturais de opressão. Sendo sugestivo o levante do corpo profissional educador sensível e consciente da autoridade que tem para influir em direcionamentos que valorem seu poder formativo.

Valorizar uma docência enraizada em metodologias interculturais diz sobre valorizar um corpo docente não hegemônico, este corpo que compreende haver interconexões passíveis a acontecerem, mediante a tomada de redirecionamentos de consciência e conduta. “A educação vista como processo de transformação social, preocupa-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos” (Tavares, 2004, p. 25). Esta consciência crítica visada para o aluno deve ser compreendida em relação às diferentes vertentes formativas de identidades, inclusive a que dirá sobre a *volta para si*, propiciada pela junção de diferentes armazenamentos constituidores - mediante o alinhamento cognoscente de campos filosóficos, linguísticos, históricos, dentre tantos outros meios de estímulos intelectuais – de *vidas psíquicas*.

Cabe ao profissional educador ciente das singularidades provindas do multiculturalismo, aderir metodologias pedagógicas e teóricas que influam positivamente em identidades formadas mediante uma série de adversidades. É fundamental a consciência de que tais adversidades se agravam em leito educacional, pela simbologia da escola, bem como pela ausência de preparo estrutural e profissional para lidar com corpos que não correspondam ao projeto social de cidadania que, reconhece dignidade e inteligibilidade apenas em sujeitos assimilados ao uniforme colonial do corpo discente. O profissional educador é então convocado a responsabilizar-se pelo entendimento de questões de raça e gênero, para melhor exercício de seu ofício e lida com as diferentes mediações e interpelações nas quais, lhes são necessárias intervenções.

## **NEGRITUDE, IDENTIDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: ENLACES E ENTRAVES DAS MASCULINIDADES**

A questão da masculinidade aparece como ponto central quando se trata de identidades negras (Carvalho, 2005; Summers, 2004). O marcador da masculinidade é de maior conforto e vantagem quando centrados em lógicas mercadológicas do corpo masculino como superior. Todavia, quando a masculinidade aparece como marcador desacompanhado de vínculos com socializações primárias de masculinidade e brancura, esta, decerto, desencadeará conflitos ainda maiores a crianças e jovens negros. Aurélio, colaborador desta pesquisa, relata ter sofrido diversos ataques dentro da escola, pelo fato de identificar-se como homem. “Eram frequentes xingamentos do tipo ‘Maria-João’ ou ‘vou te

bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem já que você quer ser homem” (Aurélio, 2019).

A sentença direcionada a Aurélio “vou te bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem”, se liga ao entrave descrito por Pinho (2017) como “botar a base”, uma performance frequentemente ligada a infância negra masculina em suas socializações escolares no contexto educacional brasileiro. Segundo Pinho (2017), a tendência à agressividade é um marcador expresso cotidianamente na escola por masculinidades negras. Tais relatos revelam partir da escola, engates para que meninos negros reproduzam performances agressivas. Este último ponto, será ainda mais conflituoso para discentes transgêneros, pela incompatibilidade entre sua, conceituada por Butler (2017) “vida psíquica”, que vivifica, também segundo Butler (2012) a similaridade de “paródias de gênero” às verdadeiras “performances de gênero”.

Deste modo, é comum que meninos negros desenvolvam performances agressivas dentro da escola. Isto sucede por ser o caráter agressivo um dos principais elementos a diferenciá-lo do gênero feminino, consequentemente legitimando, astuciosamente, a masculinidade de sujeitos levados a verem em condutas agressivas, subterfúgio para o reconhecimento de sua dignidade em entidades estatais que camuflam seus ideais racistas quando valora prescrições binárias de comportamentos. Casos como o relatado pelo colaborador Bruno (2019), quando relata ter sido “espancado” por três discentes da escola onde estudou, serão frequentes para identidades trans-masculinas, pela dupla percepção de erro projetada no corpo negro trans-masculino, fomentando quadros de evasão escolar.

As trans-masculinidades negras são conduzidas a corresponderem aos papéis de um roteiro criado para personagens que, diferentemente de si, foram preparados para seguir o roteiro opressivo da masculinidade hegemônica. A exigência, ratificada em ambiente escolar, para se enquadrar no molde hegemônico de masculinidade, provoca mal-estar demasiadamente árduo para corpos que, carregando o marcador da negritude, terão que lidar com leituras sociais pautadas em lidas racistas feitas sobre corpo negro masculino. Lidas nas quais o corpo negro masculino é tido como produto principal de lógicas fálicas, pré-concebidas e instituídas, a fim de, através duma “série de mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos violadores” (Gomes; Laborne, 2018, p. 04), prosseguir a interpelar meninos negros de forma violenta no cotidiano escolar.

Um comportamento harmônico para com o tratamento educacional-escolar, consiste na reafirmação do estereótipo que se cria e afirma, de maneira concomitante. Bakhtin (2006) afirma que a medida em que o indivíduo toma consciência de si mesmo, olhando para si, através da ótica de pessoas externas, ele organiza seus modos de interagir com seus pares. As lentes externas exercem

importantes ações sobre a consciência do indivíduo, de modo a delimitar possíveis performances a serem deslindadas por estudantes em condições de marginalização étnica e de gênero. Através das lentes externas, o indivíduo toma consciência de quem é e, por intermédio da captação das convicções do outro acerca de si, se apossa do seu “eu” a ser conciliado nas relações interpessoais e pessoais.

A violência: “toda forma de violação dos direitos de pessoas ou grupos humanos, que, mediante uma força superior, não têm mecanismos de defesa e/ou autodefesa” (REIS, 2005, p. 73), apresenta-se, segundo Aurélio (2019) e Bruno (2019), como elemento ativamente presente nas interações escolares de sujeitos negros e trans. Segundo Reis (2005), os trágicos legados de violência contra a população negra, servem para reforçar quadros cotidianos de violação (p. 92). A produção de sujeitos a exteriorizarem o que lhes transmitem, através das interações escolares e sua violência organizada, condiciona sujeitos negros a serem movidos por sentimentos introjetados de culpa, que, desencadeiam ações de autoflagelo, segundo Freud (1995), como o abandono escolar.

Gomes e Laborne (2018) afirmam que “o racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, fruto de uma ancestralidade negra” (p. 13). Com o passar do tempo, a repetição violenta de concepções carregadas de estigma, veiculadas acerca de sujeitos negros e trans nas escolas, ecoam em suas mentes como oriundas de autoconceitos próprios. Estes autoconceitos, oriundos de ações filosóficas de AIEs, expressam o impacto da passividade institucional no tangente a movimentações que prezem a cura de discriminações étnicas e de gênero na escola, espaço onde as violências contra e entre jovens negros têm cada vez mais se tornado visíveis. Tornando masculinidades trans fáceis alvos suscetíveis ao padecimento com o estigma que mira a masculinidades negras, mesmo que oriundas de outros lugares constituidores de consciência.

O desinteresse pelo conhecimento, deve ser considerado então, como resultante da não integração efetiva da pluralidade cultural de sujeitos abnegados por pertencimentos não coloniais, mais reflexos de repercussões do estruturalismo neoclássico da educação. As relações violentas na escola, impedem a tranquila estadia de crianças e jovens cujos corpos não sejam coloniais. Além da interferência em expectativas educacionais, esses sujeitos vão compreendendo haver distanciamento entre suas apreendidas capacidades e as expectativas esperadas de alunos comuns. Produzindo então, no discente subalternizado, a sensação de incapacidade intelectual que, na verdade, é uma transposição do imaginário social que deseja expurgar contribuições intelectuais e culturais de diaspóricos em raça e gênero. Justificando por fim, a desigualdade na produtividade intelectual de

discentes negros e brancos, transgêneros e cisgêneros, apontada por Cantarino (2007), como proveniente de relações de violências vivenciadas na escola.

## CONCLUSÃO

As discussões fomentadas ao longo desse estudo, indicam problemas educacionais antigos que vêm, como sugere de N’Krumah (1967), renovando suas artimanhas ao longo do tempo. Apontando para a urgência da organização de grupos politicamente minoritários, geridos por pensadores negros cientes da relevância da interseccionalidade para um replanejamento da educação. O sistema educacional ainda se vê distante da conquista de equidade, pelos fortes vestígios culturais pós-coloniais deixados na sociedade brasileira. Para alcançarmos o fim de quadros estáticos de velhas desigualdades, é indispensável “uma postura metodológica indisciplinada. Em favor da própria indisciplinada que caracteriza o corpo” (Mombaça, 2016, p. 344) negro e trans. É preciso a retomada de consciência acerca da indisciplinada própria ao corpo perpassado por trajetórias transculturais e multiculturais. Com esta retomada de perspectiva, tornar-se-á possível também a reconstrução de valores educativos que prezem pelo saber existencial difuso.

Para que a educação seja, de fato, transformadora, e torne real a concretização do ensino-aprendizado de grupos e povos historicamente marginalizados e violentados, é preciso que a educação recorra à ancestralidade do ato de educar. Na ancestralidade do ato de educar, a educação libertadora, citada por Freire (2017) faz-se pujante, pois se prevê o abandono de velhas metodologias de apagamento de memória e cultura e, evoca-se abordagens da pluralidade da diáspora brasileira. Sem hesitar no ataque ao projeto excludente (euro-centrado, branco e colonial), que ampara a sistematicamente da história da escola, bem definida por culturas indígenas, como “casa do branco”, age-se em prol da reestruturação duma educação verdadeiramente equânime.

Dessa maneira, se caminha frente à uma educação vanguardista. Ultrapassando os fins de produção da escola normativa e, impulsionando a esfera educacional a ser um aparelho ideológico do estado apoiado em ideologias inovadoras de valorização de conhecimentos plurais. Servindo de exemplo para uma mudança social radical contra a cultura de exaltação da diferença que persiste em violentar populações subalternizadas, silenciadas e tipificadas em classes marginais. Atuando na reversão da percepção de inferioridade impregnada em discentes ensinados à sujeitarem-se ao sofrimento legalizado pela escola enquanto AIE. A desconstrução necessária ao espaço educacional torna-se mais possível, a medida em que profissionais educadores reconhecem a singularidade de sua influência para mudar contextos educacionais desiguais.

Reconhecer a força ativa de ser um profissional educador, implica na reflexão de suas ações na utilização metodológica para uma nova conjuntura de políticas e organizações de gestão de espaços educacionais. Para a desconstrução de formas neocoloniais do ato de educar, bem como para a reconstrução de metodologias pautadas na ancestralidade do ato de educar, é essencial se ter uma docência ancorada na revitalização de identidades marginalizadas. O olhar sensível do profissional educador, desvela os sofisticados recursos do neocolonialismo, tornando-se visível o reflexo de exclusões praticadas pelo sistema educacional, vigorantes ainda no presente. Esse reconhecimento é imprescindível para a percepção da necessidade de atender ao pedido por igualdade, há tempos exclamado pela juventude negra e trans brasileira. Assim, se avessa a evasão. Viabilizando o caminhar das margens sociais para a escola, não o contrário. Pois, não será mais necessária a apresentação de *diplomas de brancura*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

214

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOHM, Alessandra Maria. **Os "Monstros" e a Escola: identidade e escolaridade de sujeitos travesti**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

CANTARINO, C. **Racismo influencia o desempenho escolar**. Cienc. Culto. [conectados]. 2007, vol.59, n.2, pp. 11-11. ISSN 2317-6660.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, 10º ano, 3º trimestre, 2002, p. 171-188.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. (org.) **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 40ª ed., 2017.

FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2.ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987. v. 4, 5.

FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.6

GOMES, Nilma Lino, & LABORNE, Ana Amélia de Paula. (2018). PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA. **Educação em Revista**, 34, e197406. Epub 23 de novembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>.

GUEROLA, Carlos Maroto. **CULTURA vs. ESTADO: RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2018, vol.57, n.3, pp. 1443-1466. ISSN 2175-764X.

hooks, bell. **Anseios. Raça, Gênero e Políticas Culturais**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOFBAUER, Andreas. Cultura, diferença e (des)igualdade. **Contemporânea – Revista de Sociologia** da UFSCar/Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 1, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019. Pinacoteca de São Paulo. Grada Kilomba: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. In. Guacira Lopes Louro. **Uma perspectiva pós-estruturalista** / Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. 5 vols. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MBEMBE, A. (2018). **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo, Annablume Editora, 2012.

MOMBAÇA, Jota. **Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada**. *Revista Concinnitas*, v. 1, n. 28, p. 334-354, 2016.

NKRUMAH, K. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

OLIVEIRA, J. F., & Porto, T. C. (2016). **A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação**. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, 322-336.

PINHO, O. P. "Botando a Base": corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 47, p. 39-56, 2017.

REIS, Vilma M. dos S. **Atucaiados pelo Estado**: as políticas de segurança pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações, 1991 – 2001. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador: 2005.

ROUSSEAU, J. J. Du contrat social. In: **Oeuvres complètes**, tome III. Collection "Pléiade". Paris: Gallimard, 1757.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**. n.57, v.2: 451-473.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUMMERS, Martin. **Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900-1930**. The University of North Carolina Press, 2004.

TAVARES, F. J. P. **Educação, cultura e ideologia em cabo verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.