

Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 32 - número 72 - out./dez. 2023



Corpos, Gêneros e Sexualidades



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**CORPOS,
GÊNEROS E
SEXUALIDADES**





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

Editores Científicas: Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Natanael Reis Bonfim (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadoras do n. 72: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU); Paula Regina Costa Ribeiro (UFRG)

Diagramação: Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

Revisão: Fluens e Comunicação – **Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 72, p. 1-419, out./dez. 2023

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iissue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

12 APRESENTAÇÃO

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Paula Regina Costa Ribeiro

17 CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCAR EN SEXUALIDAD E IGUALDAD

Maria Teresa Bejarano Franco; Irene Martínez Martín

31 O QUADRO “PRESO” E A PROIBIÇÃO DA LINGUAGEM NEUTRA: OFENSIVA ANTI-IGUALITÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL

Tiago Duque

50 ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS: VIOLÊNCIAS E EFEITOS DE VÍNCULOS DE AMIZADE

Manuela Azevedo Carvalho; Helena Altmann

70 “ME SINTO NA OBRIGAÇÃO DE FAZER COM QUE HOMENS HÉTEROS RESPEITEM HOMENS QUE NÃO SEJAM HÉTEROS”: MASCULINIDADES EM DISPUTA NO ATIVISMO ESTUDANTIL

Leandro Teofilo de Brito

82 MASCULINIDADES SUAVES NO K-DRAMA HELLO, MY TWENTIES!

Justina Bechi Robaski; Carin Klein

97 “CRISE DA MASCULINIDADE”: RETÓRICAS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO E O ANTIFEMINISMO DE ESTADO

Frederico Assis Cardoso; Marina Alves Amorim; Juliana Albuquerque Sulz

116 O CONCEITO DE GÊNERO NO PENSAMENTO ANTIFEMINISTA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Karina Veiga Mottin

130 “LUGAR DE INDÍGENA É ONDE ELA QUISER!”: UM ESTUDO COM MULHERES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIAS

Karina Molina; Paula Regina Costa Ribeiro

148 O QUE ENSINAM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA SOBRE MULHERES BRASILEIRAS DA CIÊNCIA?

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Claudiene Santos

170 NARRAR E DESCOLONIZAR: MEMÓRIAS DE MESTRAS DE CAPOEIRA E PERCURSOS EDUCACIONAIS FORMATIVOS

Mayris de Paula Silva; Norma Trindade

189 PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL SOBRE DOCENTES LÉSBICAS E TRANS: REGULAÇÃO E QUEERIZAÇÃO

Jonathan Vicente da Silva; Isabella Rocha Azevedo Ferreira; Maria Cláudia Dal’Igna

204 (TRANS)VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gabriela da Silva; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Samira De Moraes Maia Viganò

220 “EU ME FIZ PESQUISADOR ANTES DE ME FAZER TRANS”: (RE)EXISTÊNCIAS NO CAMPO CIENTÍFICO

Yasmin Teixeira Mello; Joanalira Corpes Magalhães

235 ETNO(QUEER)HIPERGRAFIA: AUTORIAS TRANS NO INSTAGRAM

Fábio dos Santos Coradini; Edméa Oliveira dos Santos

250 POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA QUEER?! INTUIÇÕES, DISSIDÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Robson Guedes da Silva; Paula Corrêa Henning

266 NAS BRECHAS DAS NORMAS SE TECEM RESISTÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NÃO-HETERONORMATIVAS NA ESCOLA

NERIZE LAURENTINO RAMOS; EMANUELY MARIA DA SILVA SANTOS

281 INTERGERACIONALIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE: (RE)EXISTÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Eduardo Ramirez Meza; Marcelo Victor da Rosa

301 GÊNERO E SEXUALIDADE DE JOVENS COM TEA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO PODCAST INTROVERTENDO

Clarice Antunes do Nascimento; Juliana Ribeiro Vargas; Kay Duarte Bezerra

320 EM DEFESA DA “EDUCAÇÃO SEXUAL”: SENTIDOS PRODUZIDOS EM VÍDEOS DO YOUTUBER FELIPE NETO

Michele Priscila Gonçalves dos Santos; Roney Polato de Castro

335 MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, DISCURSOS E IDENTIDADES NA CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS GAYS

Marcio Caetano; Anderson Ferrari

351 A EDUCAÇÃO E AS CORPOREIDADES: AS RESISTÊNCIAS NAS EXISTÊNCIAS

José Vicente de Souza Aguiar; Kelly Almeida de Oliveira; Rossini Pereira Maduro

ESTUDOS

371 A PERSPECTIVA DECOLONIAL DO CORPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ

Bruno Cardoso De Menezes Bahia; Elionai Ribeiro Almeida Dias

391 O QUE PODEM AS EDUCAÇÃO MENORES EM HIV/AIDS? CAMINHOS POSSÍVEIS À EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Tiago Amaral Sales

411 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

414 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

BODIES, GENDERS AND SEXUALITIES

12 PRESENTATION

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Paula Regina Costa Ribeiro

17 INCLUSIVE CULTURE TO EDUCATING IN SEXALITY AND EQUALITY

Maria Teresa Bejarano Franco; Irene Martínez Martín

31 THE CONFINED ARTWORK AND THE BAN ON NEUTRAL LANGUAGE: AN ANTI-EGALITARIAN CAMPAIGN IN MATO GROSSO DO SUL

Tiago Duque

50 SCHOOLING OF TRANS AND TRANSVESTITE WOMEN: VIOLENCE AND THE EFFECTS OF FRIENDSHIP BONDS

Manuela Azevedo Carvalho; Helena Altmann

70 "I FEEL OBLIGATION TO MAKE STRAIGHT MEN RESPECT MEN WHO ARE NOT STRAIGHT": MASCULINITIES IN DISPUTE IN STUDENT ACTIVISM

Leandro Teofilo de Brito

82 SOFT MASCULINITIES IN K-DRAMA HELLO, MY TWENTIES!

Justina Bechi Robaski; Carin Klein

97 "CRISIS DE LA MASCULINIDAD": LA RETÓRICA DE LA OFENSIVA ANTI-GÉNERO Y EL ANTIFEMINISMO ESTATAL

Frederico Assis Cardoso; Marina Alves Amorim; Juliana Albuquerque Sulz

116 THE CONCEPT OF GENDER IN CONTEMPORARY BRAZILIAN ANTIFEMINIST THOUGHT

Karina Veiga Mottin

130 "INDIGENOUS PLACE IS WHERE SHE WANTS!": A STUDY WITH UNIVERSITY INDIGENOUS WOMEN

Karina Molina; Paula Regina Costa Ribeiro

148 WHAT DO BIOLOGY TEXTBOOKS TEACH ABOUT BRAZILIAN WOMEN IN SCIENCE?

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Claudiene Santos

170 NARRATING AND DECOLONIZING: MEMORIES OF FEMALE CAPOEIRA MASTERS AND EDUCATIONAL PATHS

Mayris de Paula Silva; Norma Trindade

189 EDUCATIONAL ACADEMIC PRODUCTION ON LESBIAN AND TRANS TEACHERS: REGULATION AND QUEER(IZATION)

Jonathan Vicente da Silva; Isabella Rocha Azevedo Ferreira; Maria Cláudia Dal'Igna

204 (TRANS)EXPERIENCES OF SCHOOLING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Gabriela da Silva; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Samira De Moraes Maia Vigano

220 "I MADE MYSELF A RESEARCHER BEFORE I BECAME TRANS": (RE)EXISTENCES IN THE SCIENTIFIC FIELD

Yasmin Teixeira Mello; Joanalira Corpes Magalhães

235 ETHNO(QUEER)HIPERGRAPHY: TRANS AUTHORS ON INSTAGRAM

Fábio dos Santos Coradini; Edméa Oliveira dos Santos

250 FOR AN AESTHETIC OF QUEER EXISTENCE?! INTUITIONS, DISSENT AND EDUCATION

Robson Guedes da Silva; Paula Corrêa Henning

266 IN THE BREACHES OF THE NORMS, RESISTANCES ARE WOVEN: NON-HETERONORMATIVE EXPERIENCES AT SCHOOL

Merize Laurentino Ramos; Emannuely Maria da Silva Santos

281 INTERGENERATIONALITY, GENDER, AND SEXUALITY: (RE)EXISTENCES IN HIGHER EDUCATION

Eduardo Ramirez Meza; Marcelo Victor da Rosa

301 GENDER AND SEXUALITY OF YOUNG ASD INDIVIDUALS: A BRIEF ANALYSIS BASED ON THE PODCAST INTROVERTENDO

Clarice Antunes do Nascimento; Juliana Ribeiro Vargas; Kay Duarte Bezerra

320 IN DEFENSE OF "SEX EDUCATION": MEANINGS PRODUCED IN VIDEOS BY YOUTUBER FELIPE NETO

Michele Priscila Gonçalves dos Santos; Roney Polato de Castro

335 MEMORY, EXPERIENCE, SPEECHES AND IDENTITIES IN THE CONSTITUTION OF GAYS GROUPS

Marcio Caetano; Anderson Ferrari

351 EDUCATION AND CORPOREITIES: RESISTANCES IN EXISTENCES

José Vicente de Souza Aguiar; Kelly Almeida de Oliveira; Rossini Pereira Maduro

ESTUDIES

371 THE DECOLONIAL PERSPECTIVE OF THE BODY IN THE PHYSICAL EDUCATION DEGREE AT UFRRJ

Bruno Cardoso De Menezes Bahia; Elionai Ribeiro Almeida Dias

391 WHAT CAN MINOR HIV/AIDS EDUCATIONS? POSSIBLE PATHS TO SCIENCE AND BIOLOGY EDUCATION

Tiago Amaral Sales

412 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

417 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES

12 PRESENTACIÓN

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Paula Regina Costa Ribeiro

17 CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCANDO EM SEXUALIDADE E IGUALDADE

Maria Teresa Bejarano Franco; Irene Martínez Martín

31 EL MARCO “ARRESTADO” Y LA PROHIBICIÓN DEL LENGUAJE NEUTRAL: OFENSIVA ANTIIGUALITARIA EN MATO GROSSO DO SUL

Tiago Duque

50 ESCOLARIZACIÓN DE MUJERES TRANS Y TRAVESTIS: LA VIOLENCIA Y LOS EFECTOS DE LOS VÍNCULOS DE AMISTAD

Manuela Azevedo Carvalho; Helena Altmann

70 “SIENTO LA OBLIGACIÓN DE HACER QUE LOS HOMBRES HETEROS RESPETEN A LOS HOMBRES QUE NO SON HETEROS”: MASCULINIDADES EN DISPUTA EN EL ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Leandro Teofilo de Brito

82 MASCULINIDADES SUAVES EN K-DRAMA ;HOLA, MIS VEINTEAÑEROS!

Justina Bechi Robaski; Carin Klein

97 “CRISIS DE LA MASCULINIDAD”: LA RETÓRICA DE LA OFENSIVA ANTI-GÉNERO Y EL ANTIFEMINISMO ESTATAL

Frederico Assis Cardoso; Marina Alves Amorim; Juliana Albuquerque Sulz

116 EL CONCEPTO DE GÉNERO EN EL PENSAMIENTO ANTIFEMINISTA BRASILEÑO CONTEMPORÁNEO

Karina Veiga Mottin

130 “¿EL LUGAR INDÍGENA ES DONDE ELLA QUIERE!”: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS INDÍGENAS

Karina Molina; Paula Regina Costa Ribeiro

148 ¿QUÉ ENSEÑAN LOS LIBROS DE TEXTO DE BIOLOGÍA SOBRE LAS MUJERES BRASILEÑAS EN LA CIENCIA?

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Claudiene Santos

170 NARRAR Y DESCOLONIZAR: MEMORIAS DE LOS PROFESORES DE CAPOEIRA Y LAS RUTAS DE FORMACIÓN EDUCATIVAS

Mayris de Paula Silva; Norma Trindade

189 PRODUCCIÓN ACADÉMICA EDUCACIONAL SOBRE DOCENTES LESBIANAS Y TRANS: REGULACIÓN Y QUEER(IZACIÓN)

Jonathan Vicente da Silva; Isabella Rocha Azevedo Ferreira; Maria Cláudia Dal’Igna

204 (TRANS) VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Gabriela da Silva; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Samira De Moraes Maia Vigano

- 220 "I MADE MYSELF A RESEARCHER BEFORE I BECAME TRANS": (RE)EXISTENCES IN THE SCIENTIFIC FIELD**
Yasmin Teixeira Mello; Joanalira Corpes Magalhães
- 235 ETNO(QUEER)HIPERGRAFÍA: AUTORIAS TRANS NO INSTAGRAM**
Fábio dos Santos Coradini; Edméa Oliveira dos Santos
- 250 ¿POR UNA ESTÉTICA DE EXISTENCIA QUEER?! INTUICIONES, DISEÑO Y EDUCACIÓN**
Robson Guedes da Silva; Paula Corrêa Henning
- 266 EN LAS LAGUNAS DE LAS NORMAS SE TEJEN RESISTENCIAS: EXPERIENCIAS NO HETERONORMATIVAS EN LA ESCUELA**
Nerize Laurentino Ramos; Emannuely Maria da Silva Santos
- 281 INTERGENERACIONALIDAD, GÉNERO Y SEXUALIDAD: (RE)EXISTENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Eduardo Ramirez Meza; Marcelo Victor da Rosa
- 301 GÉNERO Y SEXUALIDAD DE JÓVENES CON TEA: UN BREVE ANÁLISIS A PARTIR DEL PODCAST INTROVERTENDO**
Clarice Antunes do Nascimento; Juliana Ribeiro Vargas; Kay Duarte Bezerra
- 320 EN DEFENSA DE LA "EDUCACIÓN SEXUAL": SENTIDOS PRODUCIDOS EN LOS VIDEOS DEL YOUTUBER FELIPE NETO**
Michele Priscila Gonçalves dos Santos; Roney Polato de Castro
- 335 MEMORIA, EXPERIENCIA, DISCURSOS E IDENTIDADES EN LA CONSTITUCIÓN DE GRUPOS GAYS**
Marcio Caetano; Anderson Ferrari
- 351 EDUCACIÓN Y CORPOREIDADES: RESISTENCIA EN LAS EXISTENCIAS**
José Vicente de Souza Aguiar; Kelly Almeida de Oliveira; Rossini Pereira Maduro

ESTUDIOS

- 371 LA PERSPECTIVA DECOLONIAL DEL CUERPO EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFRRJ**
Bruno Cardoso De Menezes Bahia; Elionai Ribeiro Almeida Dias
- 391 ¿QUÉ PUEDEN EDUCACIONES MENORES EN VIH/SIDA? CAMINOS POSIBLES A LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y BIOLÓGICA**
Tiago Amaral Sales
- 413 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**
- 414 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

APRESENTAÇÃO

Dossiê Corpos, Gêneros e Sexualidades: tensionamentos e provocações para a educação

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Paula Regina Costa Ribeiro

O Dossiê Corpos, gêneros e sexualidades: tensionamentos e provocações a educação compõe um espaço de muitas vozes, sons, sensações e movimentos que revelam e desmontam as tensões e as disputas em torno de corpos, gêneros e sexualidades na/para a educação – especialmente aquelas mobilizadas nos últimos anos, de forma mais contundente, quando dos ruídos gerados pela intensificação da onda da ofensiva antigênero em nosso país e em outras partes do mundo.

Reunir e convocar vozes, sons, sensações e movimentos de pesquisadoras e pesquisadores que desnudam as políticas e produções de gênero e sexualidade interseccionadas com classe, raça, regionalidade, religiosidade e geração marca a intenção de composição de leituras e análises dos diversos e intensos processos de subalternização, silenciamento e apagamento de determinados grupamentos – LGBTQIA+, negros e negras, povos originários, pessoas empobrecidas...

A aposta consistiu em criar espaço para que pesquisadoras e pesquisadores apresentassem, por meio de seus textos, o conhecimento produzido nos campos dos Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação tanto no Brasil quanto fora dele. Textos-denúncias-anúncios. Textos memórias. Pontas de lança e arcos. Textos que desmontam maquinações e fabulações produzidas pelas sociedades modernas, capitalistas e colonizadoras que tomaram/sequestraram o corpo, os gêneros e as sexualidades; que tornaram o corpo *lócus* privilegiado de atuação e produção de seus efeitos. Nestas sociedades, muitos foram e são os dispositivos e os

mecanismos de proliferação de poderes – do disciplinamento, do controle e do governo dos corpos, dos desejos e dos prazeres.

Reunir e apresentar um conjunto de 23 textos que deem a pensar, a problematizar os arcabouços teórico-metodológicos, políticos e culturais que permitem/permitiram a consolidação de tais poderes é apresentar, para pesquisadoras/es, professoras/es e para a sociedade em geral, as ferramentas que favorecem (des)leituras dos ataques desencadeados por segmentos da sociedade civil, do legislativo, do judiciário e mesmo da academia aos corpos, aos gêneros e às sexualidades dissidentes; ferramentas que permitam apontar modos de enfrentamento dos ataques às propostas de educações para as diferenças - propostas que desviam da violência, dos discursos de ódio e de morte.

Congregar tais escritas é uma aposta em possíveis no presente contexto - humano e planetário. É a aposta na produção de uma composição a favor da responsabilidade política, educativa e social assumida por pesquisadores e pesquisadoras do campo dos estudos de corpo, gênero, sexualidade e educação. Convidamos professores/as, pesquisadores/as, pós-graduandos/as/es e demais leitores/as a, com e pela leitura dos textos do nosso dossiê, tecerem “novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 1998, p. 183)¹.

1 LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 173-183.

Desejamos que, ao lerem os instigantes textos do dossiê, lembrem que “[...] o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (LARROSA, 1998, p. 177). Assim, desejamos que sintam, pensar, problematizem e desestabilizem entendimentos sobre as temáticas apresentadas: os feminismos, a linguagem neutra, as masculinidades, a transexualidade, a decolonialidade, as violências, o antifeminismo, a heteronormatividade, corporalidades, HIV/Aids...

A composição resultante das muitas vozes, sons, sensações e movimentos que responderam ao convite para a composição do dossiê expressam preocupações diversas. Em **Cultura inclusiva para educar em sexualidad e igualdad**, Maria Teresa Bejanaro Franco e Irene Martinez revisam o modelo de escola baseada no Desenho Universal para a aprendizagem, proposto por um dispositivo legal na Espanha que visa fomentar a cultura inclusiva. As autoras sustentam a revisão na perspectiva de gênero para verificar se a cultura inclusiva perspectivada pelo modelo considera as identidades sexo-gênericas e/ou identidades corporais.

Pode um quadro ser preso? Tiago Duque, em **O quadro “preso” e a proibição da linguagem neutra: ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul**, revela como é possível responder que sim. Duque analisa parte da ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul (MS) no que diz respeito a marcadores como gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe. A “prisão” (apreensão) de um quadro em uma exposição no Museu de Arte Contemporânea – MS, acusado de apologia à pedofilia, e a aprovação da Lei n.º 5.820/2021, que proíbe o uso da linguagem neutra no referido Estado, são os motes para discutir e problematizar lugares de produção dos sujeitos e das diferenças.

Manuela Azevedo Carvalho e Helena Altmann provocam, com o texto **Escolarização de mulheres trans e travestis: violências e efeitos de vínculos de amizade**, o debate

acerca das disputas em torno de quem pode estabelecer sobre o gênero uma verdade. Dentre os variados espaços sociais que podem fazê-lo, está a escola. As autoras discutem as violências enfrentadas, a influência do apoio de profissionais da escola e, principalmente, os efeitos dos vínculos desenvolvidos na escolarização de mulheres trans e travestis.

Com Leandro Teófilo de Brito, em **“Me sinto na obrigação de fazer com que homens héteros respeitem homens que não sejam héteros”: masculinidades em disputa no ativismo estudantil**, somos instigadas/os a pensar sobre a participação política de jovens estudantes-ativistas que se auto identificam com o gênero masculino em grêmios e coletivos de duas instituições de ensino – o Colégio Pedro II e o Instituto Federal localizado no Estado do Rio de Janeiro. A problematização e as análises realizadas mobilizam noções de masculinidades e sexualidades, bem como a participação política dos jovens nos espaços institucionais.

As masculinidades são lidas e problematizadas no artigo **Masculinidades suaves no k-drama Hello, My Twenties!** cuja autoria é de Justina Bechi Robask e Carin Klein. Elas analisam o k-drama *Hello, My Twenties!* e, a partir dos Estudos Culturais e de Gênero, assinalam o modo pelo qual o artefato cultural veicula representações de masculinidades juvenis.

A ofensiva antigênero e o antifeminismo são os focos de dois artigos: **Retóricas da ofensiva antigênero e o antifeminismo de estado**, de Frederico Assis Cardoso, Marina Alves Amorim e Juliana Albuquerque Sulz, e **O conceito de gênero no pensamento antifeminista brasileiro contemporâneo**, de Karina Veiga Mottin. No primeiro, Cardoso, Amorim e Sulz examinam o discurso da “crise da masculinidade” e as maneiras como ele tem sido sustentado por explicações amparadas em argumentos como a “feminização da sociedade” e a escassez de sólidos modelos masculinos. No segundo, Mottin, por meio de um arcabouço de estudos feministas e pós-estruturalistas, analisa a forma como o conceito “gênero” é mobilizado pelo discurso

antifeminista no Brasil contemporâneo, a partir do livro *Feminismo: perversão e subversão*, de Ana Caroline Campagnolo (2019), explorando os possíveis efeitos para o campo da educação.

Com o argumento de que **Lugar de indígena é onde ela quiser!: um estudo com mulheres indígenas universitárias**, Karina Molina e Paula Regina Costa Ribeiro problematizam a presença das mulheres indígenas em uma universidade federal do sul do Brasil, discutindo o papel que a educação superior tem desempenhado enquanto aliada na luta pela visibilidade das mulheres indígenas, sujeitas marginalizadas da aldeia à academia.

Com a pergunta **O que ensinam livros didáticos de Biologia sobre mulheres brasileiras da ciência?** Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Claudiene Santos problematizam e buscam pelas mulheres brasileiras da ciência em livros didáticos de Biologia aprovados em editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Elas discutem os modos e lugares de visibilização e apagamento do trabalho e conhecimento realizado por estas mulheres e, por conseguinte, os modos como os livros didáticos, entendidos como documento, artefato cultural e dispositivo, atuam na divulgação e disseminação de ideias sobre quem são cientistas e quem produz a ciência.

As mulheres ainda se fazem presentes em dois outros artigos: **Narrar e descolonizar: memórias de mestras de capoeira e percursos educacionais formativos**, escrito por Mayris de Paula Silva e Norma Trindade e **Produção acadêmica educacional sobre docentes lésbicas e trans: regulação e queerização**, de autoria de Jonathan Vicente da Silva, Isabella Rocha Azevedo Ferreira e Maria Cláudia Dal’Igna. Silva e Trindade analisam o reconhecimento e a visibilidade de memórias, historicamente subalternizadas, de mulheres na capoeira, e problematizam a ausência, o silêncio e/ou apagamento destas memórias no imaginário coletivo, discursivo e documental da capoeira. Por sua vez, Silva, Ferreira e Dal’Igna analisam a produção acadêmica educacio-

nal brasileira sobre docentes lésbicas e trans, além dos processos de regulação da docência, a partir de uma matriz cisheteronormativa; adicionalmente, investigam os movimentos de resistência e reexistência numa perspectiva do que é nomeado de queerização da docência.

O artigo de Silva, Ferreira e Daligna carrega os sons e tons de docentes lésbicas e trans. Estes sons e tons são amplificados no estudo **(Trans)vivências e experiências de escolarização na Educação de Jovens e Adultos** por Gabriela da Silva, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Samira De Moraes Maia Viganó. Elas buscaram os significados atribuídos por travestis e transexuais da EJA a suas experiências de escolarização na vida cotidiana. E, não ficou só por aqui! Na montagem da sinfonia trans participam ainda Yasmin Teixeira Mello e Joanalira Corpes Magalhães, com **“Eu me fiz pesquisador antes de me fazer trans”: (re) existências no campo científico**. Em recorte de uma pesquisa de mestrado, as pesquisadoras apresentam interlocuções com a narrativa da trajetória de constituição de um pesquisador trans.

Ao dizermos que não têm volta as proposições e formulações sobre e com as transexualidades e travestilidades apostamos que a proliferação de metodologias, teorias e modos de dizer, pensar e investigar as trans-experiências-trans também não têm volta. Em **Etno(queer)hipergrafia: autorias trans no instagram**, Fábio dos Santos Coradini e Edméa Oliveira dos Santos carregam as autorias de pesquisadoras trans/travestis forjadas em uma rede social – o Instagram – a partir de uma etno(queer)hipergrafia *online*. De outra parte, Robson Guedes da Silva e Paula Corrêa Henning interrogam: **Por uma estética da existência queer?! Intuições, dissidências e educação**, em estudo que explora os saberes que construíram o campo da teoria *queer* e discute noções que possibilitaram a sua emergência.

As notas da composição do dossiê são muitas; entretanto, uma se mantém: a resistência-desobediência-recusa às (hetero)

normatividades. **Nas brechas das normas se tecem resistências: experiências não-heteronormativas na escola**, puxado por Nerize Laurentino Ramos e Emannuely Maria da Silva Santos, remete-nos às formas de resistências elaboradas por estudantes não-heteronormativos para superar as experiências de abjeção causadas pela LGBTQIAPfobia, em uma escola pública e urbana localizada no município de Queimadas (PB). Para o espectro da nota mantida são puxados outros tons por Eduardo Ramirez Meza e Marcelo Victor da Rosa, que articulam **Intergeracionalidade, gênero e sexualidade: (re)existências no ensino superior**. Ganham a cena o diálogo com pessoas idosas e jovens e as suas vivências e convivências no espaço de disciplinas de curso de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A resistência-desobediência-recusa às (hetero)normatividades também é integrada a **Gênero e sexualidade de jovens com tea: uma breve análise a partir do podcast introvertendo**, por Clarice Antunes do Nascimento, Juliana Ribeiro Vargas e Kay Duarte Bezerra. Vivências e experiências afetiva-sexuais de jovens produtores do *podcast* *Introvertendo* são tomadas para pensar simultaneamente o entrelaçamento de gênero e sexualidade e o artefato cultural tomado como fonte da pesquisa.

O cyberespaço é novamente escrutinado por **Em defesa da “educação sexual”: sentidos produzidos em vídeos do youtuber Felipe Neto**. O escrutínio realizado por Michele Priscila Gonçalves dos Santos e Roney Polato de Castro desvela as notas que compõem discursos de gênero e sexualidade em circulação nos vídeos do *youtuber* Felipe Neto.

Os registros do cyberespaço, de conversas, entrevistas, narrativas e textos são acrescidos de registros de reuniões de um grupo gay e de posicionamentos políticos e religiosos. Assim, Marcio Caetano e Anderson Ferrari compuseram **Memória, experiência, discursos e identidades na constituição dos grupos gays**, a partir do questionamento “Jesus Cristo

era gay?” Eles situam o contexto de emergência da pergunta – uma reunião de um grupo gay, e problematizam como história, memória, experiência, discursos e identidades se relacionam com a constituição dos grupos e com a construção dos sentidos de homossexualidade e homossexual.

De outro lugar, José Vicente de Souza Aguiar, Kelly Almeida de Oliveira e Rossini Pereira Maduro, em **A Educação e as corporeidades: as resistências nas existências**, analisam posicionamentos políticos e religiosos com relação à política de inclusão das diversidades no ensino escolar, ao mesmo tempo em que situam os entendimentos de docentes em formação na graduação sobre essa temática.

Entendemos que no processo de composição de um dossiê cujo campo temático é permeado por grandes urgências teóricas-metodológicas e políticas há sempre material complementar. Neste sentido, para a sessão de estudos deste número do periódico estão dispostos os seguintes artigos: **A perspectiva decolonial do corpo no curso de licenciatura em educação física da UFRRJ**, de Bruno Cardoso de Menezes Bahia e Elionai Ribeiro Almeida Dia, o qual expõe a estrutura curricular do curso situando diálogos possíveis com a cultura local. Adicionalmente, em **O que podem as educações menores em HIV/aids? Caminhos possíveis à educação em ciências e biologia**, Tiago Amaral Sales destaca que o texto foi “tecido ao modo de um manifesto e, através da cartografia” apresenta como objetivo imbricar educações menores em HIV/aids em ressonâncias com a educação em ciências e biologia.

Dessa maneira, apostamos na riqueza teórica, metodológica e analítica que o dossiê apresenta. Gentes de muitos lugares, físicos e objetivos culturais, políticos e educativos, com seus textos e lutas, apresentam-nos por suas escritas as suas vidas e as de tantas outras pessoas. Fica o convite para que vocês, leitoras e leitores, acessem, sintam, vejam, escutem o que está narrado, contado, escrito, tecido. Mas, sobretudo, fica o convite para que acolham e

façam outras composições de corpos, gêneros e sexualidades para que juntas, junte e juntos possamos permanecer provocando as educações. Pois,

O corpo vibra, pulsa, incomoda, importa
Curva. Flexiona. Enverga.
Às vezes, quebra...
O corpo faz corpos, corpas
Engendra
Ritualiza
Gêneros en(corpa)m
Corpos engendrados (ou não) desejam
Trans-gridem. Agridem
Desejos, corpos, gêneros, politizam
Multiplicam
Singularizam
Educam... escolarizam... governam... desafiam
Sofrem e amam
Escoam
Produzem-se!
Aventurem-se!

CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCAR EN SEXUALIDAD E IGUALDAD

*Maria Teresa Bejarano Franco**
Universidad de Castilla La Mancha
<https://orcid.org/0000-0002-1792-5072>

*Irene Martínez Martín***
Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0001-9131-9057>

RESUMEN

La nueva Ley Educativa española propone un modelo de escuela basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje y así fomentar la cultura inclusiva. Este artículo plantea como objetivo, revisar el modelo desde la perspectiva de género(s) para constatar si considera a las identidades sexo-genéricas y/o corpóreas dentro de esa cultura inclusiva. Se ha seguido un método de análisis crítico-interpretativo para concluir que, si bien se ha avanzado en el reconocimiento de las diversidades, ello no va acompañado de una mejor formación inicial docente. Se proponen experiencias de formación del profesorado en clave de inclusión y feminismos para avanzar en educar en identidades y corporalidades diversas como complemento al modelo propuesto por la nueva normativa. En las conclusiones se exponen los procesos de cambio epistémicos y aplicados necesarios para posibilitar avances desde el modelo tomando como referencia el marco de las pedagogías feministas que apuestan por una educación en sexualidad integral.

Palabras Claves: modelo; sexualidad; pedagogía feminista; formación profesorado.

ABSTRACT

INCLUSIVE CULTURE TO EDUCATING IN SEXUALITY AND EQUALITY

The new Spanish Education Law proposes a school model based on Universal Design for Learning to foster inclusive culture. This article aims to review the model from the perspective of gender(s) to verify if it considers sex-generic and/or corporeal identities. A method of critical-interpretative analysis has been followed. It is concluded that although progress has been made in the recognition of diversities, this is not accompanied by better initial teacher training. Three teacher training experiences are proposed in the key of inclusion and feminisms

* Possui Doutorado em Didática da Matemática pela Universidad de Granada(2003). Atualmente é Professora da Universidad de Castilla-La Mancha. Tem experiência na área de Educação.

** Doctora en educación. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Especializada en pedagogías feministas y formación del profesorado. E-mail: imarti02@ucm.es

to advance in educating in diverse identities and corporalities as a complement to the model proposed by the new regulations. The conclusions expose the processes of epistemic and applied change necessary to enable advances from the model taking as reference the framework of feminist pedagogies that bet on comprehensive sexuality education.

Keywords: model; sexuality; feminist pedagogy; teacher education.

RESUMO

CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCANDO EM SEXUALIDADE E IGUALDADE

A nova Lei de Educação Espanhola propõe um modelo de escola baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem para fomentar a cultura inclusiva. Este artigo tem como objetivo revisar o modelo sob a perspectiva do(s) gênero(s) para verificar se ele considera identidades genéricas de sexo e/ou corporais. Seguiu-se um método de análise crítico-interpretativa. Conclui-se que, embora tenham sido feitos progressos no reconhecimento das diversidades, estes não são acompanhados por uma melhor formação inicial dos professores. Três experiências de formação de professores são propostas na chave da inclusão e dos feminismos para avançar na formação em identidades e corporalidades diversas como complemento ao modelo proposto pelas novas normas. As conclusões expõem os processos de mudança epistêmica e aplicada necessários para viabilizar avanços a partir do modelo tomando como referência o referencial das pedagogias feministas que apostam na educação integral em sexualidade.

Palavras-chave: modelo; sexualidade; pedagogia feminista; formação de professores.

1. Introducción

Este artículo recoge, por un lado, el marco legislativo actual en el contexto español en torno a la educación inclusiva como respuesta a un marco internacional dentro de la Agenda 2030 y del Informe de la UNESCO (2023), donde la educación para todas las personas desde un enfoque de derechos humanos se sigue reclamando como una tarea pendiente de toda la humanidad. No podemos hablar de un enfoque de derechos sin hacer referencia a una educación inclusiva, feminista y antirracista (BEJARANO, et. al, 2019).

EL ODS 4 señala que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Y el ODS 5 apuesta por promover la igualdad de género, entre otros aspectos, en el acceso a la educa-

ción, en eliminar toda forma de violencia patriarcal y en garantizar la participación plena. Ambos ODS están profundamente relacionados ya que promover una educación inclusiva es, obligatoriamente, una educación que tiene en cuenta las desigualdades de género y que trabaja por su transformación. Además, esta mirada de inclusión suma la perspectiva interseccional al considerar que todas las personas independientemente de su sexo, edad, raza, color, etnia, idioma, religión, origen social, posición económica o de nacimiento, así como las personas con discapacidad, migrantes, menores en situación de vulnerabilidad, etc. tienen que ver garantizado su derecho a una educación de calidad. Centrarse en la calidad de la educación, en el aprendizaje pleno y en las múltiples aptitudes pone de relieve

el peligro de concentrarse en el acceso a la educación únicamente, sin prestar atención a si realmente el alumnado está aprendiendo y adquiriendo las competencias pertinentes, o si este acceso es suficiente para garantizar el derecho a una educación inclusiva real. (UNESCO, 2023, p., 25).

Ya, Katherina Tomasevsky (2006) resumía la importancia de garantizar el acceso a la educación pensando los derechos de manera indisociada. Es decir, el derecho a la educación quedará vacío si esta educación reproduce las desigualdades de género, si deja fuera a las personas según sus capacidades, si el profesorado no está lo suficientemente formado, si no hay recursos adecuados para la formación del profesorado o si los espacios educativos generan violencias y opresiones en base a las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Con algo estamos de acuerdo, es evidente que vivimos en sociedades plurales y que esta diversidad genera espacios de enriquecimiento social, pero también, contextos de reproducción de desigualdades y violencias. La heterogeneidad es un signo de nuestros tiempos, grupos y sociedades, allá donde se dé un grupo de personas habrá diversidad natural. El reto es hacer de esta diversidad un lugar de convivencia transformadora y no de reproducción de desigualdades. La educación en sexualidad integral apuesta por educar en la diversidad de cuerpos, sexualidades, afectos y sentires (SÁNCHEZ, 2019), por ello no puede quedar al margen de los debates y propuestas de la educación y la cultura inclusiva.

Nos preguntamos en este artículo si, ante el reto de construir sociedades inclusivas desde y por las diversidades, estamos formando y construyendo nuestro currículum educativo en este sentido. Y, de manera más concreta, si dentro del actual marco normativo educativo internacional y nacional estamos entendiendo el modelo del diseño universal para el aprendizaje (en adelante, DUA) en términos de inclusión de la perspectiva de género y de sexualidades. Para ello, se desarrolla un proceso analítico-in-

terpretativo, que se ha tomado como modelo de investigación, del actual marco normativo educativo nacional (español), para después enmarcar el modelo DUA desde la inclusión y supervisar si este modelo incorpora la perspectiva de género. Se concluye con una propuesta de acción desde la formación del profesorado para la inclusión de una educación en sexualidad integral desde su formación.

Método empleado

Cada vez que se aprueba una ley educativa en cualquier territorio se hace necesario supervisar de manera analítica cómo aparece el principio de igualdad e inclusión en el marco de la agenda 2030 y de los principios de la UNESCO. Es, por tanto, pertinente realizar esta supervisión desde las prácticas de la investigación social y educativa.

Una de las razones por las que la supervisión ha de realizarse bajo el prisma de la igualdad de oportunidades, tiene que ver con que los datos que se producen y/o extraen a partir de ella han afectado gradualmente a la mayoría de nuestras ideas sobre la educación y sobre las prácticas que utilizamos para lograr los objetivos educativos (MCMILLAN Y SCHUMACHER, 2005) a ello hay que incorporar en el momento actual la contribución para alcanzar los ODS ya prescritos en la nueva norma educativa. La investigación acerca de la práctica educativa, potencia la transferencia de conocimiento a través de revistas científicas o a modo de informes académicos, con el objetivo de mejorar las situaciones del alumnado que demuestra no tener las mismas posibilidades de acción participativa, en las distintas vertientes, y las mismas vías de acceso a los aprendizajes en los espacios institucionales públicos, como son las escuelas. Además, la investigación educativa proporciona información fiable necesaria y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas y formar juicios basados en evidencias y no en experiencias personales / particulares.

Se ha aplicado un enfoque «interpretativo», en referencia al estudio de los significados inmediatos que devuelve la lectura pormenorizada de los documentos (ERICKSON, 1989), en este caso: legislativos e informes institucionales. Los documentos analizados provienen de un compendio de acciones documentadas por distintas vías consultivas-participativas que realiza el gobierno de coalición progresista, que en este momento gobierna el Estado Español (año 2023).

Se revisa si en la LOMLOE se ha incorporado el principio de igualdad de oportunidades de forma más integral y teniendo en cuenta las diferentes identidades sexuales / corpóreas que están teniendo lugar en las escuelas, así como en la actual propuesta del DUA. La técnica metodológica se ha basado en el análisis de documentos utilizando como categoría de análisis el principio de igualdad integral que acoga las identidades sexo-genéricas desde las teorías feministas postestructuralistas (BUTLER, 1990; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, 2006), y que mantiene, desde los años 80, como la categoría de género es dinámica, cambiante e interseccionada por otras como la étnica, la clase social, el contexto, entre otras; todo ello afecta a la construcción identitaria que entra en debate y tensión con los discursos curriculares y académicos que afirman la dualidad hombre / mujer; niño/niña como las versiones más extendidas en el espacio escolar. Así, este artículo da respuesta a dos interrogantes claros: 1) ¿Qué aporta la mirada de género a la igualdad formal-legislativa actual en términos de inclusión educativa? y 2) ¿Cómo construir un diseño universal para el aprendizaje desde la inclusión de una perspectiva de género más integral que aborde las identidades sexo-genéricas emergentes en un momento de transformación y cambio global?

2. Marco legislativo español bajo el principio de igualdad e inclusión

En el actual contexto educativo español se está

poniendo en marcha la reforma educativa enmarcada por la LOMLOE (2022-23) que ofrece un nuevo marco normativo para avanzar en las cuestiones de igualdad. Tal y como se recoge en el preámbulo de esta nueva Ley, se pretende sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se han propuesto para los próximos años, concretamente la contribución a los ODS (2030). Quizás la principal novedad que se presenta en esta nueva norma tenga que ver con la convivencia de cinco enfoques educativos que se han de tener en cuenta para repensar los procesos de gestión, organización y programación en las aulas de la escuela pública; y para intervenir desde procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado y no tanto en el conocimiento ni en las competencias que han de adquirir al terminar la etapa básica. Se presentan cinco enfoques que deben “convivir” con la finalidad de ampliar una mirada, hasta ahora restrictiva, cómplice con las diversidades que conforman las identidades personales y colectivas de la población escolar.

Los cinco enfoques a los que se refiere la LOMLOE son: a) el enfoque de los derechos de la infancia; b) enfoque de la igualdad de género; c) enfoque de la mejora continua de los centros educativos; d) enfoque del desarrollo sostenible y e) enfoque de los nuevos entornos digitales. Estos cinco enfoques pretenden, además ser una herramienta para trabajar desde los principios de igualdad e inclusividad. La adopción de esta mirada pluridimensional tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva (Preámbulo LOMLOE).

Para cumplir con este objetivo se introduce el modelo denominado DUA como prioritario para detectar y superar aquellas barreras que puedan limitar el derecho a la educación del alumnado. Se pretende reinventar la educación y los procesos metodológicos tal y como se alienta desde el informe de UNESCO (2023)

para poder aportar nuevos procesos de adquisición de conocimiento centrados en saberes más actualizados y acordes con los progresos sociales, pero también para seguir formando a seres humanos más implicados con las realidades cambiantes, efecto de la llamada modernidad líquida (BAUMAN, 2006) y que a la vez que contraen progresos tecnológicos e industriales, generan nuevas desigualdades e inequidades centradas en nuevas violencias que se sustentan en las raíces estructurales de desigualdades promotoras de violencias de género en todas sus formas (machistas, racistas, clasistas, capacitistas, homófobas, transfóbicas, gordofóbicas, religiosas, entre otras muchas); y que deja en los márgenes y en lugares de exclusión a toda persona que no entra en la categoría de lo normativo. El informe UNESCO (2021) recomienda una reforma urgente y radical de la educación para subsanar injusticias del pasado y reforzar nuestra capacidad de actuar conjuntamente, a fin de lograr un futuro más sostenible, justo e igualitario. La revisión de las últimas investigaciones sobre violencias en el contexto español dirigidas a la adolescencia y la infancia coinciden en poner de relieve la existencia de diferencias de género que podrían resumirse en el hecho de que los hombres están más involucrados como agresores con el acoso cibernético que las mujeres, mientras que éstas lo están más como víctimas (RAMÍREZ-ALVARADO, 2020). Las chicas son el perfil más vulnerable. Los chicos suelen ser agresores o víctimas-agresoras, tal y como atestigua el Informe de UNICEF España (2020), estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia, o el estudio sobre cibercriminalidad en España (LÓPEZ et al, 2020), donde se reporta que 855 mujeres fueron víctimas de delitos sexuales en internet, constatando que el 86 % de ellas es menor de edad, y cifrando el perfil de su agresor varón en el 95 % de los casos, siendo menores de edad en el 9,5% de estos, entre los 734 casos registrados. ¿Cómo enfrenta la nueva norma educativa estos “datos espejo” de la realidad española?

El sistema educativo, no es ajeno a estos datos, considera que la igualdad debe ser un principio rector convertido en una referencia permanente para garantizar la equidad en el reconociendo de las múltiples formas de acontecer en los espacios institucionales, aún más cuando se trata de la infancia:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada a nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (art 1. I, LOMLOE)

El reconocimiento de la igualdad de derechos interpela directamente a los/las/les menores que necesitan ser reconocidos/as/es en el espacio institucional educativo. No debemos olvidar que las escuelas son contextos ligados al Estado y éste debe garantizar seguridad y blindar todos los derechos en cuanto a la identidad a menores que rompen con la “congruencia” de sexo/género binario. Distintos estudios vienen concluyendo que para menores trans* las escuelas se han debatido entre la *mismidad* y la *otredad* generando tensión y rincones de exclusión simbólica y/o latente que han favorecido violencia personal e institucional (BERNÁ et al., 2012; BELLO, 2018). Otros autores (PUCHE, 2018; PICHARDO, 2009) vienen afirmando que en los espacios institucionales la discriminación se encuentra imbrica en las normas de funcionamiento de los centros, así como en las pautas de acción cultural y educativa que se derivan de los discursos y las posturas personales del profesorado que activa los procesos de enseñanza y no incorpora herramientas de inclusión y respeto hacia los menores no identificados con las pautas heteronormativas. Las escuelas pueden convertirse en dispositivos de exclusión ante la inacción de los agentes educativos (PLATERO, 2014).

Hasta aquí, hemos expuesto el resultado del análisis del preámbulo de la LOMLOE y algunos

datos científicos, así como también argumentos contrastados con expertos/as que refuerzan la necesidad subrayada, por la nueva norma educativa, de introducir el principio de igualdad como eje vector a partir del enfoque de igualdad de género. A continuación, analizamos el modelo DUA para detectar si aparece como una oportunidad que refuerza la propuesta inclusiva desde la multiplicidad de formas, sentires e identidades que hoy se hacen presentes en el marco de la etapa educativa básica.

Marco del DUA y cultura inclusiva en los centros

El DUA, siguiendo a SANCHEZ-SERRANO (2022) tiene su origen en el diseño universal en el ámbito de la arquitectura accesible impulsado por el arquitecto Ron Mace a finales del siglo XX. Este arquitecto, movido por su propia experiencia, apostó por mejorar la accesibilidad y usabilidad de los edificios teniendo en cuenta a todas las personas, desde su diseño inicial evitando, así, hacer adaptaciones posteriores. Básicamente, afirmaba que un diseño accesible desde el inicio era más estético, más económico y con mejor experiencia para todos los y las usuarias.

Este cambio de mirada introducido desde la arquitectura supuso apostar por una mirada inclusiva en todo el proceso de diseño, sobre todo desde el inicio. Es decir, se parte de la propia variabilidad de las personas, de la diversidad de capacidades y de corporalidades como algo dinámico, cambiante y heterogéneo. En este sentido el diseño universal pone el foco en dos realidades importantes: por un lado, identificar las barreras del entorno que dificultan y “discapacitan” a las personas; y, por otro lado, reconocer las diferencias en las formas de uso de un mismo espacio entre las personas, bien sea por necesidades diversas, por cuerpos heterogéneos, por preferencias o por circunstancias contextuales diferentes. Es decir, una misma persona puede encontrarse con situaciones que le lleven a hacer un uso del espacio diferente (andando, con carrito de bebe, llevar una

maleta, acompañar a una persona dependiente, sufrir algún tipo de lesión, etc.). Así, para dar respuesta a la variabilidad de personas y sus usos de los espacios las soluciones pasaban por proporcionar múltiples formas de acceso y de uso (rampas, ascensores, simbología, puertas anchas...) y, también, opciones más avanzadas para necesidades concretas (aplicaciones de apoyo, audio-descripción, braille...).

Este cambio de perspectiva, que ya se avanzaba desde el mundo de la arquitectura, tiene paralelismos con las situaciones educativas y de aprendizaje inclusivos. Ahora, en este artículo nos cuestionamos si en dichos avances se aporta la perspectiva de género.

El modelo, se basa, principalmente, en visibilizar y entender que no existe un usuario tipo, o en términos de las pedagogías feministas, que los cuerpos e identidades normativas deben dejar de ser la norma educativa. Lo normal es que exista la diversidad en las sociedades y las escuelas, y que de esta heterogeneidad se debe partir a la hora de plantear cualquier diseño que permita acceder a los recursos, los aprendizajes y los espacios de la misma forma o de formas equivalentes (ALBA, 2022).

Siguiendo con Alba (2022) el origen del DUA los encontramos en Anne Meyer, David Rose y demás investigadores del CAST de EE. UU. (centro de tecnologías especiales aplicadas, por sus siglas en inglés) fundado a mediados de los años 80. Comenzaron queriendo mejorar el aprendizaje de personas con discapacidad a través de las tecnologías, al llevar a las aulas estos materiales observaron que no solo mejoraba la experiencia educativa de las personas con algún tipo de discapacidad, sino que mejoraba el aprendizaje del resto del alumnado. El modelo del DUA se publica por primera vez en el año 2000 y en el año 2018 sale la primera versión de las pautas DUA, en el año 2012 se publica la versión revisada. Es importante destacar de este modelo, no solo su conexión con las tecnologías educativas, sino su relación con las redes neuronales implicadas en el aprendizaje y que se representan en los

tres principios del DUA¹ (cada principio tiene 3 pautas, y cada pauta una serie de puntos de verificación).

La lectura que desde las pedagogías feministas podemos hacer del DUA, entre otros, es que propone deconstruir nuestras miradas hacia la otredad y repensar el propio concepto de diversidad desde un análisis educativo. A su vez, apuesta por ampliar la perspectiva de diversidad desde un enfoque interseccional e integral y elaborar un marco didáctico para lograr todo ello; desde la necesidad de generar múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (que son los tres principios básicos del DUA) enfocados tanto a los materiales, a la accesibilidad de la información, al uso de las tecnologías educativas, a las metodologías participativas, a los roles y estilos docentes, así como a los sistemas de evaluación.

Zubillaga (2021) nos recuerda que uno de los centros de interés del DUA es construir una cultura inclusiva a nivel de centro educativo que vaya más allá de aplicar una “receta” o una serie de técnicas cerradas. El DUA apuesta por entender el mundo desde su diversidad sin categorizar ni catalogar entre “buenos o malos” estudiantes o entre “necesidades educativas especiales” o “alumnado normal”. Supone romper con la idea individualista de entender la diversidad o la discapacidad como algo que depende en exclusiva de la persona que “sufre” esa diferencia o de “su capacidad” para poder adaptarse al entorno y tener una vida autónoma. Al contrario, se señala que lo que realmente discapacita es el entorno y, en el caso de la educación, el currículum oficial. Supone un cambio de mirada hacia una concepción colectiva de la exclusión y las desigualdades generadas en la educación. No es responsabilidad exclusiva de los individuos, sino que supone una responsabilidad de toda la comunidad educativa, incluida la legislación, partidas económicas y comunidad educativa. Si lo que discapacita es el currículum, entonces, las medidas, las

planificaciones y los recursos deben dirigirse hacia esta herramienta y no en exclusiva hacia las necesidades de las personas de manera individual. Esto no quiere decir que el DUA sea incompatible con las adaptaciones individuales o las medidas de apoyo específicas. Lo que quiere decir es que, además de esa mirada individual, necesitamos avanzar y construir una cultura inclusiva colectiva en la que no existan aulas aparte, trabajos u ocio apartes. Se trata de educar por y para las diversidades en todos los espacios y entornos educativos y facilitar tanto el acceso como la participación plena.

La cultura inclusiva supone cambiar la mirada desde el sujeto individual culpabilizado como responsable de su diferencia o discapacidad, y abordar una mirada colectiva y estructural donde lo que discapacita es el entorno, el currículum, las leyes y las instituciones (ALBA, 2022; ECHEITA, et al, 2015). Necesitamos esta mirada política y comunitaria que nos aporta el DUA para entender que lo individual es político y que las respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje deben darse desde una perspectiva multidimensional y sistémica: desde los currículos oficiales, desde la formación del profesorado, apostando por tecnologías educativas inclusivas, mejorando recursos y materiales, entre otras.

Echeita et al, (2015), en este sentido, haciendo referencia al trabajo de Booth y Aisncow (2000) insiste en poner en el foco de análisis las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación para definir las dificultades del alumnado para implicarse en los procesos de aprendizaje. Se insiste en este cambio de mirada, de lo clínico-individual y de las conocidas necesidades educativas especiales a lo social-comunitario donde las barreras aparecen asociadas a la interacción entre estudiantes y sus contextos, las políticas, las instituciones, las culturas y las diversas circunstancias sociales y económicas que se cruzan en las vidas.

Por lo tanto, se habla de educación y cultura inclusiva como aquella que implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y

1 Para ampliar ver web Educadua: https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

la participación en la educación. Las barreras, así como los recursos y estrategias para reducirlas, se encuentran en todas las dimensiones y estructuras del sistema. Es decir, se puede hablar de barreras: del currículum, físicas, del lenguaje, de las políticas y de financiación, de los planes de formación docentes, de la comunidad, nacionales, internacionales, locales; y todo aquello que impida el acceso, la participación plena y la autonomía en los aprendizajes. Todo ello serán barreras que habrá que detectar y analizar para transformar.

El *index for inclusion* (BOOTH Y AINSCOW, 2000) precisamente ya hacía hincapié en tres dimensiones a tener en cuenta para construir cultura y educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Estas tres dimensiones se deben entender de manera interrelacionada, aunque cada una de ellas tiene secciones concretas en las que centrar los análisis y acciones. En relación con la cultura se insiste en construir una comunidad educativa segura, acogedora y colaboradora que sea capaz de desarrollar valores inclusivos compartidos tanto por profesorado como por estudiantes y demás miembros. La dimensión política, como se ha referido en el apartado anterior, es fundamental para garantizar un marco de derecho que garantice y contextualice los avances en inclusión. Por último, la dimensión de prácticas supone llevar a cabo acciones concretas que visibilicen las políticas y la cultura inclusiva en el día a día de los centros.

En relación con esta perspectiva inclusiva de construir comunidad y cultura de inclusión encontramos paralelismos e intersecciones con las pedagogías feministas e interseccionales (HOOKS, 2021 Y MARTÍNEZ, 2016). Estas últimas aportan un marco epistemológico feminista a la propuesta que avanza del DUA en torno a la construcción de una educación por y para todas las personas. Poniendo en el centro el derecho a la educación y la mirada colectiva y estructural. El DUA asume el reto de construir cultura inclusiva en los centros y para ello la diversidad corporal, de afectos, de

identidades, de sexualidades y de género no puede quedar al margen. Educar en sexualidad integral es una responsabilidad dentro de esta cultura de la inclusión para no caer en los errores de dejarlo al voluntarismo de docentes, centrar la sexualidad en talleres puntuales o, directamente, invisibilizar y silenciar las diversidades como realidad educativa (SÁNCHEZ, 2019 Y TRUJILLO, 2022). La cultura inclusiva se construye educando en diversidades desde una perspectiva crítica que rompa con la normatividad aprendida y socializada desde los estereotipos binarios y jerarquizados.

Sumando estas miradas, el DUA se convierte en un modelo que suma hacia la construcción de dicha cultura inclusiva y feminista de los centros educativos que apuesta por abrir grietas en la normatividad tradicional hegemónica, binarista y jerarquizada. Para ello se supera la concepción de “alumno normal” para pasar a entender que existen múltiples formas de aprender, de acceder al conocimiento, de representar los aprendizajes y de vincularse a los procesos de enseñanza.

Así, desde esta mirada inclusiva y feminista se apuesta por encontrar en el DUA un marco para integrar la educación en sexualidad e igualdad en los términos defendidos por Bejarano y Marí (2019) y por la educación sexual integral. Se parte de entender la sexualidad integral como derecho educativo y como un aspecto básico de la vida de las personas desde su carácter multidimensional al reconocernos en las diversidades. En este sentido, lo corporal, lo afectivo, lo identitario y lo sexual son parte de la educación, entran en el currículum educativo, desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, como así recuerda UNESCO (2023).

Además, no se puede entender una educación y una escuela inclusiva sin tener en cuenta la diversidad en todas sus dimensiones más allá de los marcos normativos, y esto incluye la sexualidad desde los enfoques feministas. Para ello el DUA apuesta por deconstruir, como ya se ha dicho, el propio concepto de normalidad para avanzar en una didáctica de y por las diversida-

des. Las pedagogías feministas complementan este marco proponiendo: un análisis estructural y político de las desigualdades y violencias generadas por un sistema educativo que excluye lo diverso; romper con los estereotipos hegemónicos y binarios que categorizan y excluyen al alumnado en su diversidad; hacer espacios educativos vivibles y seguros para todas las personas; escuchar voces, referentes y narrativas desde los márgenes; y garantizar la participación plena del alumnado, del profesorado y de toda la comunidad educativa apostando por metodologías colaborativas y por múltiples formas de acceder y representar el conocimiento (MARTINEZ-MARTÍN Y SANZ, 2023).

El reto que se abre es cómo abordar la construcción de esta cultura inclusiva y feminista en los centros educativos atendiendo a la formación inicial del profesorado desde una perspectiva de género y de educación integral en sexualidades, que siga ampliando el modelo del DUA y sea una manera más de materializar los avances en legislación en un ejercicio de transformación del cotidiano escolar.

3. Propuestas para incorporar la perspectiva de género y avanzar en un currículum feminista para educar en sexualidad desde el marco del DUA

La apuesta institucional educativa deriva en la actualidad hacia la instalación de una perspectiva inclusiva que se convierte en uno de los principales principios pedagógicos de intervención educativa y pretende aportar una mayor apertura y flexibilidad curricular apoyada en el DUA. Así se recoge en la nueva Ley Educativa: *la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción, expresión y de formas de implicación en la información que se presenta* (Preámbulo).

En la revisión analítica crítica con perspectiva de género de la propuesta normativa

LOMLOE, detectamos como este modelo carece de la perspectiva de género necesaria para poder ser una herramienta de intervención que acometa transformaciones dirigidas a un cambio de mirada más plural. La intervención desde el modelo DUA debe incorporar la ruptura con el pasado inmediato invisibilizador y reductivo para las identidades no heteronormativas. La intervención educativa bajo el prisma del DUA ha de tener un impacto social y comunitario que abra espacios equitativos garante de derechos, como ha quedado indicado en el apartado anterior.

La propuesta que realizamos desde nuestras intervenciones universitarias (BEJARANO, et al, 2021) en atender a esta nueva demanda en la formación inicial de los docentes formando en el DUA, pero aportando una categoría de género desde los esquemas teóricos de las teorías feministas postestructuralistas y su aplicación en el análisis de la realidad escolar y en el diseño y desarrollo de herramientas didácticas para convertir este modelo en una estrategia de intervención integral donde se tengan en cuenta las necesidades de menores, sus intereses pero también incorporando la visión de cómo están diseñados los espacios educativos para la acción e interacción social entre menores y qué posibilidades ofrecen para el reconocimiento sexo-género sin que aparezca la *otredad* como síntoma de exclusión social y educativa. Para evitar esto último, es necesario seguir vigilantes a las relaciones de poder que operan como fuerza detractora de reconocimiento pleno de derechos. Los espacios educativos no son neutros, se configuran a partir de múltiples variables relacionales de calado económico, social, cultural, político y es necesario que futuros/as /es docentes incorporen conocimientos y narrativas que deconstruyan las claves que cosifican las identidades no binarias.

A partir de esta propuesta se describen prácticas académicas que incorporan la perspectiva de género a la formación inicial docente. Estas prácticas se centralizan en dos bloques de

acción que son incorporadas desde el modelo DUA con esta mirada de diálogo entre ambos enfoques, el feminista y el de inclusión.

Formación reflexiva del profesorado desde las pedagogías feministas

La formación del profesorado, inicial y permanente es un elemento esencial en el avance de la cultura inclusiva, tal y como se propone desde el marco del DUA (SÁNCHEZ-SERRANO, 2022). En esta mirada hacia el DUA desde la reflexión docente se deben incorporar los principios de las pedagogías feministas y la educación en sexualidad indicadas anteriormente, sobre todo al poner en el centro de la formación la propia auto-reflexión crítica, así como la apuesta por una construcción de la cultura inclusiva en los centros. Se ha evidenciado que no es posible avanzar hacia la inclusión si no hay una formación integral y una deconstrucción en las bases y creencias de la “otredad”. Es necesaria la formación docente que rompa con la socialización diferenciada, deconstruya estereotipos y proponga la diversidad como norma. Es decir, que aborde las raíces estructuras de las desigualdades y violencias reproducidas por el sistema educativo hegemónico.

Se propone, en este artículo, basar la formación docente en el análisis de las narrativas y subjetividades docentes a partir de su propia experiencia de formación y aplicación del DUA en el contexto español. Dicho de otro modo, se trata de vivenciar las propias barreras para el aprendizaje que encontramos en el día a día de las aulas para poner en el centro los elementos que pueden ser susceptibles de transformación, como, por ejemplo: el estilo y rol docente, la metodología de aula, los sistemas de evaluación, la construcción de espacios de confianza en las aulas y centros, el clima de aula, los materiales didácticos, los lenguajes y las motivaciones, entre otros aspectos. Todas estas dimensiones quedan atravesadas por la dimensión de género y la toma de conciencia crítica de los lugares de privilegio y opresión que aportan las pedagogías feministas, así

como en la propuesta de construcción de espacios de confianza en las aulas para un aprendizaje más inclusivo.

Abordando una nueva geografía del género desde las contrasexualidades y la perspectiva queer en los espacios educativos

La perspectiva de género viene aportando todo un potencial explicativo respecto a las relaciones entre mujeres y hombres en la escuela. Nos ha dado la oportunidad de aprender a mirar el mundo educativo de otra manera, pero desde la posición intrapersonal poco asentada en lo curricular. Esta perspectiva, no se ha incorporado plenamente desde las prácticas educativas y ello está invisibilizando realidades personales donde aparecen las distintas sexualidades re-frendadas por corporeidades particulares. La multiplicidad de formas corpóreas queda señalada por la otredad en las instituciones educativas. Este señalamiento conlleva una barrera personal para mucha infancia que determina, de forma sesgada, el acceso a los procesos de aprendizaje. Las corporeidades “hablan” por canales complementarios comunicativos centrados en los gestos, los tonos, los ademanes. Todo ello, transmite información que rompe con lo asumido por el sistema hegemónico vehiculado por lo binario en relación hombre-mujer, heterosexual-homosexual, anulando muchas identidades que transgreden la heteronorma, y se convierten en las identidades contrasexuales. Coincidimos con Islas (2020) en la reflexión que hace respecto a que la categoría de género ya no puede quedarse en un estado de análisis para diferenciar hombre-mujer o heterosexuales-homosexuales pues existe una amplia gama de expresiones sexuales e identitarias que cuyos cuerpos las performan en la marginalidad (pp. 289-290). Se debe atender a una nueva geografía escolar atravesada por las contrasexualidades, algo que viene trabajando la perspectiva *queer* desde hace años pero que no acaban de incorporar las normas educativas como la aprobada recientemente en

España (LOMLOE), quizás porque como mantiene Butler (2006), la categoría género viene normada por lo heteropatriarcal y debemos entender que se trata de una categoría no fija, sino dinámica y nutrida por diferentes variables que tiene naturaleza económica, cultural pero también emocional. El género revelado desde las teorías *queer* contrae otra dimensión que tiene que ver con lo corpóreo y ello debe ser más incorporado en el modelo DUA.

Intervenir educativamente desde el género significa aprender a hacernos preguntas desde la formación inicial docente. Estas preguntas, ponen en evidencia lo obvio, y desvelan lo invisible, para poner en cuestión lo “normal” como algo “natural”. En este sentido, el género ha de conceptualizarse en la formación inicial docente desde la opción que propone la perspectiva *queer* atendiendo a que tiene una dimensión espacial puesto que como indica Islas (2020) es encarnado en el cuerpo, y éste al performarlo² adhiere los códigos, símbolos y valores ajustados al espacio en el que tiene acción, en este caso el educativo. Es necesario visibilizar las identidades subversivas que irrumpen en el mundo heteropatriarcal al imponer sus propias lógicas de comportamiento más allá de lo masculino y femenino o de sujetos que se definen como niños y niñas en función de su erotismo, sus deseos o su sentido de placer. Como destacan estudios sobre geografía de la sexualidad (LONGHURST, 2001), los espacios, entre los que destacan los educativos, son centrales en la producción y reproducción de los cuerpos sexuados, de los deseos, de las prácticas, de los discursos y de las identidades. Probablemente porque las escuelas son diseñadas desde el paradigma heterosexual y se espera que se visibilicen cuerpos que no cuestionen la norma binaria (BROWN Y BROWNE, 2016).

A estos estudios, se suman otros que determinan que sigue haciendo falta de formación inicial de los y las docentes respecto a las

cuestiones que argumentan las identidades sexuales subversivas y que de ello se deriva la falta de información respecto a estas temáticas y patrones emocionales. Aunque existen buenas prácticas coeducativas e institucionales en las Facultades (BEJARANO Y MARÍ, 2019), que forman de manera puntual pero poco sistemática. El profesorado, no incorpora herramientas preventivas y resolutivas cuando en los centros educativos aparecen signos o casos de violencia y represión por cuestiones de identidad sexual (AMAT et al, 2018)

Por esta razón, el cuerpo es el motor y primer productor de los espacios, puesto que la interacción de corporeidades semejantes y las que no lo son con la “mayoría”, más las contra-sexuales van dotando a los espacios de sentido, identidad y emociones al performar sus identidades y proyectar sus experiencias (ISLAS, 2018). Las expresiones corpóreas deben ser tenidas en cuenta en las planificaciones programáticas de la escuela. Las intervenciones han de considerar las presencias de expresiones físicas marcadas por el contexto escolar que, en ocasiones los invisibiliza convirtiéndolos en “el problema” y no debemos olvidar que la escuela es un lugar académico y por tanto, político donde acontecen prácticas culturales y sociales que deben asegurar la sensibilidad y la visibilización considerada desde la mismidad.

4. Reflexiones finales

En educación nunca podemos perder de vista la posibilidad de transformar para conseguir que cada perspectiva personal sea incluida y considerada, siempre que esté inserta en el marco de los derechos humanos y sexuales. En España nos encontramos gestionando la nueva reforma educativa que, una vez más, avanza sobre las consideraciones formales que afectan a las diversidades sexo-genéricas, pero las sigue identificando con la dimensión meramente afectivo-emocional dejando al margen lo corpóreo y lo que ello representa. Se obvia que los cuerpos dan definen los espacios, los

² Recordamos que la performance es la interpretación de un rol impuesto, mientras que la performatividad son las consecuencias políticas y sociales de dicha interpretación.

dotan de sentido y los llenan de significado. Las corporeidades sexo-genéricas, no necesitan ser analizadas sino aceptadas. Necesitamos un marco de representatividad individual-colectivo mucho más amplio que incorpore los principios de igualdad - sexualidad integral.

El DUA, se presenta como un modelo que favorece la implementación de una cultura socio-educativa más inclusiva pero aún exenta de herramientas que problematicen los esquemas sexo-genéricos binarios. Cada vez son más los menores que transgreden las marcas sociales y adoptan discursos culturales centrados en los bocetos heteropatriarcales y ello es un hecho de expresión en el espacio educativo que lleva a desafiar los mandatos de género (s). Se precisa incorporar conocimientos científicos guiados por la pedagogía feminista-queer crítica a las áreas de las distintas etapas educativas básicas con el objetivo de crear una epistemología representativa de las realidades sexo-genéricas que van emergiendo en una sociedad caracterizada por ser líquida, por tanto, que permea los atributos y categorías vinculadas a los géneros tradicionales. La nueva geografía de la sexualidad se conforma al margen de las instituciones educativas. Es desoída por las normativas estatales y de las diferentes comunidades autónomas y territorios, nuevamente queda al margen de los espacios escolares.

Se necesita una nueva praxis educativa vinculada al DUA y centrada en diseños inclusivos con estrategias de intervención didáctica y comunitaria, junto a una atención respetuosa que incluya un enfoque multiprofesional y coordinado entre los distintos agentes educativos, familiares y sociales cuando se trate de atender necesidades de distinta índole no cubiertas.

La formación inicial docente tiene el reto de incorporar narrativas feministas críticas, generar conocimientos que provengan de investigaciones aplicadas a las realidades multi-formes y diseñar recursos y herramientas para la planificación, distribución y accesibilidad de materiales pedagógicos específicos y de apoyo de libre acceso que sean versátiles y estén a

disposición de las comunidades educativas. Sin olvidar lo necesario que es incorporar mecanismos de seguimiento, evaluación y redimensionamiento de los instrumentos de intervención.

Por último, cabe destacar que el DUA no es incompatible con la mirada de género y de sexualidades que hemos ido defendiendo en este artículo desde las pedagogías feministas. Al contrario, es un marco lo suficientemente amplio y complejo que apuesta por construir esa cultura inclusiva que suponga una ruptura con la mirada homogénea de la sociedad, la educación y la transmisión de saberes. Poniendo el foco en la mirada colectiva de la educación, ya que no todo depende de la persona (BERNARDOS et al, 2021), y se hace necesario un modelo que apueste por recuperar el componente de análisis crítico y estructural de la educación. Para lograr esta propuesta la formación del profesorado es una pieza fundamental, tal y como ha quedado evidenciado en las investigaciones citadas. Entre los principales aportes del DUA cabe destacar su reflexión en torno a las barreras para el aprendizaje, barreras que pueden ser de diversos tipos y siempre contextuales, como ha quedado expuesto. Esto supone limitar la excesiva mirada individualista a las necesidades educativas y fragmentada en atenciones individuales para focalizar que lo que verdaderamente “discapacita” o excluye es el entorno, el currículum, lo normativo, es decir, lo social. Ya nos recordaba Paulo Freire que la educación no es neutra, sino que debería ser un acto político de transgresión.

REFERENCIAS

- ALBA, C. **Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de diseño universal para el aprendizaje.** Madrid: SM, 2022.
- AMAT, F.; AGUIRRE, A.; MOLINER, L. Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. **Revista de Investigación Educativa**, v.36, n.1, p. 93-108, 2018. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>.
- BEJARANO, M^a. T.; MARTÍNEZ, I.; BLANCO, M.

- (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. **Revista Tendencias Pedagógicas**, 34, p. 37-50, 2019. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- BEJARANO, M^a. T.; MARÍ, R. **Educación en sexualidad e igualdad**. Madrid: Dykinson, 2019.
- BEJARANO, M^a. T.; MARTÍNEZ MARTÍN, I.; TÉLLEZ, V. Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. **Athenea Digital**, v. 21, n. 3, e3041, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- BELLO, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. **Debate Feminista**, n. 55, p. 104-128, 2018 <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.
- BERNÁ, D.; CASCON, M.; PLATERO, R. L. ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. **The Scientific journal of Humanistic Studies**, v.6, n. 4, p. 1-22, 2012.
- BERNARDOS, A.; MARTÍNEZ MARTÍN, I.; SOLBES, I. It depends on the person”: freedom and inequality in spanish youth gender discourses. **Sex education journal**, v. 22, n. 5, p. 582-594, 2021 <http://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223>.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion. Traducción castellana **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**. Madrid: Consorcio universitario para la educación inclusiva, 2000.
- BROWN, G.; BROWNE, K. (2016). An Introduction to the Geographies of Sex and Sexualities. En BROWN, G.; BROWNE, K. (Eds) **The Routledge Research Companion to Geographies of Sex and Sexualities**, New York: Routledge, 2016, p. 1-12.
- BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M. **Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares**. Adaptación de la tercera edición revisada del Index for inclusión. Madrid: OEI / FUHEM, 2015.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. WITTROK (Ed.), **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación**. Barcelona: Paidós MEC. pp. 203-47, 1989.
- hooks, bell. (2021). **Enseñar a transgredir**. Madrid: Capitan Swing.
- ISLA, D. R. La geografía queer o geografía contra-sexual: de las corporeidades a la queerificación. El proceso de queerificación de la zona rosa en la ciudad de México. En SOTO, P. (coords.) **Espacios, géneros y sexualidades. Reflexiones feministas sobre las diferencias espaciales**. Ciudad de México: Ediciones del Lirio, 2020, p. 285-314.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LONGHURST, R. **Exploring Fluid Boundaries**. London: Routledge, 2001.
- LÓPEZ, J. et.al. **VIII Informe sobre Cibercriminalidad en España 2020**. Ministerio de Interior, 2020. Disponible en: <https://cppm.es/viii-informe-sobre-cibercriminalidad-en-espana-ministerio-de-interior/>.
- MARTÍNEZ MARTÍN, I. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Revista Foro de Educación**, n. 20, 129-15, 2016
- MARTÍNEZ MARTÍN, I.; SANZ, J. **Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias**. Madrid: La Catarata, 2023.
- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. **Investigación Educativa. Una introducción conceptual**. Madrid: Pearson, 2005.
- PICHARDO, J. I. **Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos**. Madrid: La Catarata, 2009.
- PLATERO, R. L. **Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2014.
- RAMÍREZ-ALVARADO, M. (2020). La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género. En AGUADED, I.; VIZCAÍNO, A. (Eds.), **Redes Sociales y Ciudadanía**. Madrid: Grupo Comunicar, 2020, p. 697-702.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. **Pedagogías Queer**. Madrid: La Catarata, 2019.
- SÁNCHEZ-SERRANO, JM. Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). **JONED. Journal of Neuroeducation**. 2022; 3(1): 17-33. doi: 10.1344/joned.v3i1.39657

TOMASEVKY, K. **El asalto a la educación**. Barcelona: Intermón Oxfam, 2006.

TRUJILLO, G. **La teoría queer es para todo el mundo**. Madrid: La Catarata, 2022.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2021, **“Reimagining our futures together: a new social contract for education”**.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, 2023, **“Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación”**, 2023.

UNICEF (2020). **“Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia. Una aproximación comprensiva e inclusiva hacia el uso saludable de las TRIC”**. Disponible en: <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>. Acceso en 23: nov. 2022.

ZUBILLAGA, A. (2021). Retos del diseño universal para el aprendizaje en el contexto educativo español. **Revista Cuadernos de Pedagogía**, n. 526, p.105-110, 2021.

ZYGMUMNT, B. (2006). **Vida Líquida**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2021.

Recibido em: 28/08/2023

Aprovado em: 04/10/2023

Artigo revisado por Carmela Carolina Alves de Carvalho



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O QUADRO “PRESO” E A PROIBIÇÃO DA LINGUAGEM NEUTRA: OFENSIVA ANTI-IGUALITÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL

Tiago Duque*

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-1831-0915>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar parte da ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul no que diz respeito a marcadores como gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe. Para atingir esse objetivo, foram selecionadas duas experiências entendidas como lugar de produção dos sujeitos e, portanto, também das diferenças. São elas: a “prisão” (apreensão) de um quadro em uma exposição da artista Ropre no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO), por acusação de promoção da pedofilia; e a aprovação da Lei n.º 5.820/2021, que proíbe o uso da linguagem neutra no referido Estado. Elas foram selecionadas por meio da etnografia digital. Essa metodologia possibilitou uma imersão no campo on-line de interações que envolvem essas duas experiências. A perspectiva teórica adotada é a pós-crítica em Educação, a qual permitiu concluir que existem pós-currículos e pós-pedagogias culturais em torno da atuação de diferentes empreendedores morais anti-igualitários. Eles são campos de significação torcidos que também merecem ser analisados sob a ótica da produção das diferenças, em sentidos e intenções políticas anti-igualitárias.

Palavras chaves: Diferenças, Ofensiva Anti-igualitária, Educação.

ABSTRACT

THE CONFINED ARTWORK AND THE BAN ON NEUTRAL LANGUAGE: AN ANTI-EGALITARIAN CAMPAIGN IN MATO GROSSO DO SUL

This article seeks to provide a comprehensive analysis of a specific facet of the anti-egalitarian campaign in Mato Grosso do Sul, with a particular focus on key markers such as gender, sexuality, race, ethnicity, and class. To achieve this goal, two pivotal experiences were meticulously examined since they act as both the genesis of subjects and the crucible of distinctions. These experiences encompass the removal and seizure of an artwork by artist Ropre displayed at the Museum

* Professor da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Campo Grande) e do Mestrado em Educação (Campus do Pantanal - Corumbá). Desenvolveu estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Fez bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e bacharelado em Ciências Religiosas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas. E-mail: tiago.duque@ufms.br

of Contemporary Art - MARCO, on allegations of promoting pedophilia, and the enactment of Law No. 5,820/2021, which prohibits the use of neutral language within the state. Employing digital ethnography as our primary research methodology, we delve into the digital interactions and discourse surrounding these two significant events. The theoretical framework presented here adopts a post-critical perspective within the realm of Education, uncovering the presence of post-curricula and post-cultural pedagogies that revolve around the actions of various anti-egalitarian moral entrepreneurs. These pedagogies and curricula represent intricate domains of meaning, warranting in-depth analysis through the lens of difference production, thus elucidating the political connotations and intentions that underlie the anti-egalitarian movement.

Keywords: Differences, Anti-egalitarian Campaign, Education.

RESUMEN

EL MARCO "ARRESTADO" Y LA PROHIBICIÓN DEL LENGUAJE NEUTRAL: OFENSIVA ANTIIGUALITARIA EN MATO GROSSO DO SUL

El objetivo de este artículo es analizar parte de la ofensiva antiigualitaria en Mato Grosso do Sul en relación con marcadores como género, sexualidad, raza/color/etnia y clase. Para ello, se seleccionaron dos experiencias que se consideran lugares de producción de sujetos y, por lo tanto, de producción de diferencias. Ellas son: la "detención" (incautación) de un cuadro de una exposición del artista Ropre en el Museo de Arte Contemporáneo de Mato Grosso do Sul (MARCO), acusado de promover la pedofilia; y la aprobación de la Ley nº 5.820/2021, que prohíbe el uso del lenguaje neutro en ese estado. Fueron seleccionados mediante etnografía digital. Esta metodología permitió la inmersión en el campo online de las interacciones que involucran estas dos experiencias. La perspectiva teórica adoptada es la educación postcrítica, que nos ha permitido concluir que existen pedagogías postcurriculares y postculturales en torno a las acciones de diferentes emprendedores morales antiigualitarios. Son campos de sentido trenzados que también merecen ser analizados desde la perspectiva de la producción de diferencias, en significados e intenciones políticas antiigualitarias.

Palabras clave: Diferencias, Ofensiva antiigualitaria, Educación.

Introdução¹

A produção das diferenças nos mais diversos contextos educativos tem sido, há algum tempo, foco de disputas e tensionamentos de diferentes grupos de interesses. Isso desde os movimentos sociais (indígenas, negros/negras, LGBTQIAP+, feministas, pessoas com deficiência, trabalhadores/trabalhadoras do campo, etc.) envolvidos com a pauta de espaços mais

seguros, inclusivos e diversos, até os movimentos contrários aos avanços do reconhecimento das diferenças em suas variações, em termos de marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe, etc. É nesse sentido que, ao me referir às diferenças, elas não são tomadas apenas em termos de desigualdade, mas também como possibilidades de ações de-

1 Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

mocráticas e/ou agência política (BRAH, 2006).

Essas disputas e tensionamentos atingem realidades específicas, regionais, de maneiras diferenciadas, ainda que os modos de agir sejam compartilhados, tanto por movimentos igualitários quanto por aqueles anti-igualitários. Nesse sentido, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), há tanto as iniciativas de enfrentamento às desigualdades quanto as reações à luta por ampliação do reconhecimento das diferenças diante da realidade desigual. Essa realidade local é produzida, em termos desiguais, pelo agronegócio e seus crimes ambientais, por conflitos étnico-raciais com diferentes populações quilombolas e indígenas, alto índice de feminicídio e LGBTQIA+fobia (BECKER; OLIVEIRA; CAMPOS, 2016).

Ante essa realidade, com relação à busca por igualdade de direitos, a mobilização indígena tem sido intensa na luta por sobrevivência, sendo possível perceber certa “descolonização” em uma das comunidades locais, que acaba por ir minando os efeitos de uma política tutelar implementada pelo Estado brasileiro (MURA; SILVA; ALMEIDA, 2020). Além disso, comenta-se sobre as “táticas de empoderamento” de diferentes comunidades quilombolas, que dizem respeito, por exemplo, a processos de defesa e proteção do território diante das fragilidades das políticas públicas em MS (ARRUDA *et al.*, 2021).

No que se refere à diversidade sexual e de gênero, o primeiro grupo organizado no Estado foi a Associação das Travestis e Transexuais de Mato Grosso do Sul (ATMS) – antes mesmo do surgimento de grupos liderados por homens gays. Em 2001, “a visibilidade política das travestis e das transexuais torna-se a estratégia primeira para responder demandas do grupo pela sobrevivência, sobretudo física, nos espaços públicos que ocupam” (SARDINHA, 2012, p. 11). Na realidade local, conquistou-se ainda a implementação da primeira Casa da Mulher Brasileira, fruto da articulação de mulheres em diferentes postos de referência, poder e liderança, sendo considerada um serviço público

que inovou o conceito de atendimento a vítimas de violência doméstica no país, “por sua gestão policêntrica, democrática, horizontal, paritária e endógena dos órgãos gestores” (SILVA, 2022, p. 181).

Sabidamente, os direitos sexuais e reprodutivos têm sido o alvo dos ataques do que se convencionou chamar de movimentos antigênero, seja no Brasil, seja fora dele. Contudo, sem deixar de considerar que gênero e sexualidade são as marcas das diferenças mais visíveis da atuação dos antigênero, identifique-os aqui como anti-igualitários na tentativa de ampliar a análise para outras marcas de diferenciação, como as de classe e as de raça/cor/etnia, de modo a “ênfatar o tensionamento desses movimentos em relação aos princípios democráticos da igualdade e da universalidade” (MISKOLCI; PEREIRA, 2019, p. 3) no campo das políticas públicas e dos direitos humanos. Dito isso, o objetivo deste artigo é analisar parte da ofensiva anti-igualitária em MS no que diz respeito aos marcadores como gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe.

A reação anti-igualitária não existe desconectada de uma realidade de resistências pró-igualdade, evidentemente. Assim, mesmo que as ações pró-igualdade não são o foco aqui neste texto, não é possível desconsiderar avanços e conquistas no campo do reconhecimento das diferenças, conforme aqueles já anunciados em parágrafos anteriores. Porém, ao fazer referência às ações pró-igualdade das diferenças, não pretendo sugerir que os movimentos anti-igualitários sejam simples reações a conquistas no campo das ditas “minorias políticas”. Aliás, entendo essa realidade em termos mais complexos, de uma “esfera pública técnico-midiatizada” (MISKOLCI, 2021) – com caráter tecnológico e ênfase na cultura da popularidade midiática. Nesse sentido, essa esfera “tende a priorizar respostas rápidas, simples e diretas, colocando em xeque instituições e profissionais cujo trabalho especializado segue normas que envolvem a checagem de fatos e evidências [...]” (MISKOLCI, 2021, p. 40).

Assim, parto de duas experiências que serão detalhadas mais adiante: a “prisão” (apreensão) de um quadro em uma exposição da artista Ropre, no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO), por acusação de promoção da pedofilia; e a aprovação da Lei n.º 5.820/2021, que proíbe o uso da linguagem neutra em MS. Não se trata apenas de considerar a produção discursiva em relação a essas experiências, mas a interação no ambiente digital e a atuação off-line dos sujeitos envolvidos, como artistas, políticos, jornalistas, professores, delegado, etc. Ao me referir aqui à experiência, entendo-a como a “correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Como detalharei neste artigo, aspectos institucionais, tecnológicos, legais, político-partidários, religiosos, entre outros, caracterizam de diferentes formas essas duas experiências sul-mato-grossenses, encaradas aqui como lugar de produção dos sujeitos e, portanto, também de produção das diferenças.

Ao me referir à produção de sujeitos, não os entendo como “sujeitos da experiência”, isto é, já plenamente constituídos, com os quais as experiências simplesmente acontecem. Em vez disso, a experiência é o lugar da formação do sujeito (SCOTT, 1988; BRAH, 2006). Ainda, isso indica que essas experiências, nos modos em que são produzidas, estão para além de um único marcador de diferenciação. Consequentemente, não faz sentido fixar identidades e privilégios adiante das experiências anti-igualitárias. A aposta aqui é em certo “combate à essencialização e de todo e qualquer sujeito, entendendo que as opressões não se manifestam de modo isolado e que, por isso, devemos ser capazes de estudá-las conforme seu caráter sofisticado” (FAVERO, 2019, p. 184-185). Afinal, a experiência é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece nem o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 20).

Este artigo, além da introdução, está dividido em três seções antes das considerações finais. Na primeira, abordo aspectos teórico-metodológicos deste estudo, citando as questões éticas adotadas, o trabalho de campo que envolveu as escolhas das duas experiências a serem analisadas e a importância da adoção da perspectiva teórica selecionada. Em um segundo momento, relato as experiências a serem analisadas, os dados que elas apresentam em termos da produção das diferenças e de parte do movimento anti-igualitário no contexto sul-mato-grossense. Por fim, analiso o quanto os principais artefatos presentes nas experiências analisadas, não trazem o currículo e a pedagogia que foram objeto de denúncia dos anti-igualitários. Aqui não se tratará de negar possibilidades flexíveis e amplas de currículo e pedagogia, mas sim pensar o quanto, em tempos como os nossos, a compreensão de pós-currículos e pós-pedagogias culturais podem ampliar a ainda presente e urgente necessidade de análises sobre a produção das diferenças no campo da Educação.

Da igualdade e das diferenças: aspectos teórico-metodológicos

A perspectiva adotada neste estudo é a chamada pós-crítica em Educação, que combina abordagens teóricas com o rótulo de pós (pós-estruturalismos, pós-modernismos, pós-colonialismos, pós-gênero e pós-feminismo), assim como abordagens problematizadoras das chamadas teorias críticas, como os Estudos Culturais, Estudos *Queer*, Estudos Étnico-Raciais, entre outros. De modo geral, “essa perspectiva não tem nenhuma grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 43).

Ela possibilita uma crítica teórico-metodológica importante para minhas análises em relação à noção de “diversidade” em contraponto à

ideia de diferença. A “diversidade” comumente é usada para evitar o conflito, empregada em concepções de valorização do “orgulho” ou do “respeito” que entendem as relações sociais horizontalizadas, sem chamar atenção para a desigual produção das diferenças. Diferentemente, “a perspectiva das diferenças sublinha as relações de poder implicadas a classificação de indivíduos como distintos (e inferiores) à maioria” (MISKOLCI, 2005, p. 35) – portanto, na oposição a qualquer tentativa de avaliar o Outro sob a perspectiva do olhar hegemônico.

O que pretendo evitar com essa reflexão é o risco de que “o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera ‘celebração da singularidade’ ou elogio à diferença, frequentemente estetizada e quase invariavelmente engessada” (JUNQUEIRA, 2009, p. 400). Dito de outro modo, sabendo que “conquistar direitos pode ser, em parte, ajustar-se à sociedade” (SEFFNER, 2011, p. 60), é também necessário problematizar a ideia de “igualdade”. Não se trata, portanto, de assumir que existe o lado da “igualdade”, em que estão os/as que agem naturalmente em conformidade aos valores hegemônicos e, de um outro lado, os diferentes. “Não se trata de identificar ‘o estranho’ como ‘o diferente’” (BENTO, 2011, p. 556). O que proponho aqui é “pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural” (BENTO, 2011, p. 556).

Assim, a busca pelas experiências que aqui serão analisadas levou em consideração que, mesmo diante da importância do reconhecimento e do respeito às diferenças, não desobriga o pesquisador a “exercer a crítica aos processos em que, no curso de sua construção, distinções, fronteiras e hierarquizações são propostas, impostas ou mantidas, semelhanças são negadas e convergências, desestimuladas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 399). Essa busca consistiu, em um primeiro momento, em perambulação pelo ambiente digital (LEITÃO; GOMES, 2017), isto é, deixei-me ser levado

pelos algoritmos e pelos fluxos de informações das diferentes plataformas. Etnograficamente, isso permitiu “entrar no campo”, deparar-me com informações iniciais em relação ao foco desse estudo. Os locais onde isso foi possível ser feito e os contextos de produção das informações são variados. Por exemplo, Facebook, Instagram e sites de notícias jornalísticas.

Essa perambulação foi possível por conta do momento atual da web, isto é, em que a internet é modulada de modo que toda informação é organizada compreensivelmente, não apenas por humanos, mas também por máquinas (PADILHA; FACIOLI, 2018). Assim, estou ciente de que termos buscados em sites de notícias jornalísticas, assim como as simples visualizações de vídeos no Facebook e no Instagram, proporcionaram algoritmicamente o levantamento de dados. Dito de outro modo, metodologicamente é importante considerar que os dados levantados aqui estão sob possibilidades algorítmicas de serem encontrados. Mas não apenas isso: entendo que a internet não é um espaço à parte, uma existência paralela ao off-line. Diferentemente disso, “real” e “virtual” estão constantemente articulados (BRAGA, 2015). A paisagem sociotécnica está repleta de algoritmos e tem enorme eficácia nas relações off-line (SILVEIRA, 2017). Por isso, este estudo diz respeito a experiências que não podem ser classificadas apenas on-line ou off-line.

Nesse sentido, a etnografia digital nos possibilita pensar a realidade em sua complexidade técnico-midiática. Isto é, as experiências metodologicamente selecionadas a partir de artefatos midiáticos são entendidas como práticas comunicativas que cruzam corpos e tecnologias (PADILHA; FACIOLI, 2018). Artefatos aqui não são apenas um quadro ou um documento de Estado (lei ou edital), mas são também aqueles midiáticos: vídeos, textos jornalísticos, memes, etc. Exatamente por isso, como discutirei mais adiante, esses conteúdos têm certo currículo e certa pedagogia cultural. Assim, após feita essa perambulação, sistematizei em arquivos digi-

tais os links, salvei os textos em formato PDF, baixei os vídeos, fiz *print screens/screenshots* de telas e arqueei tudo de modo organizado. Isso foi realizado levando em consideração que essas informações poderiam ser excluídas, apagadas ou simplesmente retiradas do domínio público por parte dos/as responsáveis pelas postagens. Ao mesmo tempo, sabendo que nem todas elas que estão reunidas enquanto dados são objetos de análise para a escrita deste texto em tela, há um material ainda a seguir para ser analisado.

A sistematização dos dados nesses arquivos levou em consideração que cada ambiente etnografado implica não apenas em características enquanto software ou hardware, mas pelas diferentes formas de serem habitados (LEITÃO; GOMES, 2017). São "práticas sociais produzidas [...] que ganham contornos específicos de acordo com o contexto em tela" (PADILHA; FACIOLI, 2022, p. 112). Compartilhamento, curtidas/descurtidas, visualizações, comentários, reações por emojis e/ou emoticons, trocas de memes e outras possibilidade de interação tornam os ambientes digitais claramente observáveis e nos permite, a seus modos, enquanto espaços habitados, interagir simplesmente por frequentá-los, ainda que entrevistas e o contato direto com interlocutores/as não foram postos em prática. A presença do/a pesquisador/a nesses espaços os modificam tanto como acontece na vida off-line, seja pela simples visualização, pelo acesso, seja pelo tempo de leitura na tela, porque isso tudo está sendo capturado pelos algoritmos.

Diante dessas experiências e da interação que tive com elas, conforme a etnografia fora do ambiente digital também exige, certos aspectos éticos foram adotados. Por exemplo, aqui não serão identificadas pessoas que comentaram ou compartilharam os registros das experiências analisadas nem endereços on-line em que diferentes artefatos foram escolhidos para a análise. Além disso, somente ambientes digitais públicos, de acesso livre, foram frequentados durante o trabalho de campo on-line (NUNES,

2019). Não informo mais detalhadamente esses locais e os contextos de produção das informações para proteger quem interage neles, mesmo sendo espaços públicos de visualização. Com essa postura, experiências de diferentes ordens foram reunidas antes da seleção das duas em questão, como no caso do mutirão com funcionários da Câmara Municipal de Campo Grande (MS), alheios ao teor gramatical ou pedagógico, que buscou, mas não encontrou, conteúdo "exagerado" nem "perverso" nos livros didáticos (TORRES, 2017). Outro exemplo foi a aprovação pelos deputados estaduais de MS de um projeto que proíbe danças eróticas nas escolas, mas sem especificar que danças ou quais ritmos seriam vedados nas unidades escolares (ROCHA, 2020).

A seleção das duas já anunciadas, em meio a essas exemplificadas anteriormente e a tantas outras, levou em consideração que elas marcam distintas temporalidades, sendo a "prisão" do quadro ocorrida em 2017, ano pré-Covid-19 e anterior à gestão federal do ex-presidente Jair Bolsonaro, enquanto a outra em 2023, ano pós-Covid-19 e posterior ao governo Bolsonaro. Essa temporalidade será marcada por "antiagendas" – refiro-me àquilo que governamentalmente dificultou a narrativa dos direitos humanos, temas de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe. Sabe-se que ocorreu uma guinada política-governamental que produziu, entre outras coisas, a censura de materiais especializados, a extinção de conselhos nacionais participativos (AGOSTINI *et al.*, 2019), entre outros temas vinculado às diferenças.

Além disso, ambas as experiências selecionadas apareceram etnograficamente em diferentes artefatos midiáticos, possibilitando um trabalho de campo rico em termos de possibilidade de levantamentos de dados em vários ambientes digitais nos quais as duas situações foram tratadas. Somado a isso, são experiências restritas a espaços não escolares. Essa escolha, por experiências fora do território escolar, indica o quanto os movimentos anti-igualitários empreendem ofensivas e ameaças contra à

Educação no seu sentido mais amplo, para além da educação nas escolas. Ainda assim, a análise aqui presente não pretende abarcar todos dos movimentos anti-igualitários, mas parte deles, pois julgo – pelo que aqui estou expondo e pelo tipo de pesquisa qualitativa que escolhi – serem experiências representativas para atingir o objetivo que propus.

Por fim, essas duas experiências foram selecionadas para a análise pelo fato de elas também possibilitarem reflexões em termos de diferentes marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe. Os marcadores aqui não são entendidos enquanto categorias analíticas substancializadas, afinal, o seu significado só se realiza na prática de quem age sobre determinada conjuntura (HIRANO, 2019). Por isso, identificar os marcadores sociais da diferença não se tratou de desenvolver uma análise com uma quantidade infinita deles. Atentei-me ao entrelaçamento, à articulação ou à intersecção daqueles que mostraram, contextualmente, mais relevantes. “Ou seja, partindo de análises atentas às diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos” (HENNING, 2015, p. 11).

Dos quadros e dos editais de nossas vidas

Em Campo Grande, capital de MS, empreendedores/as morais não mediram esforços em movimentos anti-igualitários. Ao me referir a eles/as, estou os identificando como religiosos/as – católicos/as ou evangélicos/as neopentecostais – ou laicos/as. Já outros/as, tendo ou não confissão religiosas, podem atuar em instituições públicas (incluindo as universidades) e/ou ocupar cargos de governo. Políticos/as eleitos/as democraticamente também compõem esses grupos. Inclusive, muitos/as artistas, das mais variadas áreas, podem ser lidos/as e/ou identificados/as como empreendedores/as morais. Evidentemente que,

a depender do perfil de cada empreendedor/a moral, características dessas se articulam. “A gramática moral que une setores da igreja católica, evangélicos neopentecostais e grupos de interesses diversos é a cola de uma verdadeira aliança política anti-igualitária” (MISKOLCI; PEREIRA, 2019, p. 10).

Uma das experiências selecionadas, como já anunciado, foi a de um quadro “preso”. Em campo, o ato da apreensão da obra foi interpretado como “prisão”, por isso me refiro a ele desse modo. Os mesmos empreendedores já tinham atuado em mídias digitais na mobilização para que as pessoas pressionassem os políticos de MS em favor da Lei da Mordada – as experiências em torno desses ataques, convencionados por eles como “ideologia de gênero” nas escolas, também foram analisadas por mim e outros colegas em diferentes momentos (DUQUE, 2018; OLIVEIRA; PASSAMANI; DUQUE, 2019; DUQUE; SOLON, 2020). Em relação à experiência do quadro “preso”, o titular responsável pela Delegacia Especializada de Pronto Atendimento à Criança e ao Adolescente de Campo Grande (DEPCA) explicou: “Foi para proteger nossas crianças e nossos adolescentes que apreendemos a obra. Entendemos que a tela tem, sim, apologia ao crime” (MIDIAMAX, 2017).

O quadro “preso” fez parte da exposição “Cadafalso”, de 19 de julho a 17 de setembro de 2017, no MARCO. A exposição é uma série de 32 telas (quadros) que já havia circulada em diversas cidades brasileiras. A artista mineira Alessandra Cunha (Ropre) é a autora das outras. Em suas palavras: “Cada uma [das obras] chama atenção para um tipo de comportamento dentro do ‘sistema machista’. Sendo assim, temos vários títulos questionadores e que denunciam alguma situação de violência, opressão e submissão social” (MARCO, 2017).

A tela presa pelo delegado foi a de título “Pedofilia”. Nela, entre dois homens, uma menina pequena, de cabelos lisos e presos, aparece assustada. Os dois sujeitos estão com o pênis à mostra. A frase “machismo mata, violência humilha” aparece no quadro escrita de trás para

a frente. Acima da menina está desenhado um grande olho aberto. Segundo a artista, ela usou o corpo do homem, e não o da mulher, porque o corpo da mulher já é comumente explorado em obras de arte. Além disso, Ropre argumentou que focalizou no falo (pênis) "porque a gente vive em uma sociedade falocêntrica, e eles usam isso para estabelecer poder. Então, eu tinha que tocar na ferida mesmo, e é um tema bem difícil" (SANCHEZ, 2017).

A experiência começou quando, na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, um deputado estadual resolveu questionar uma outra exposição, a do Santander Cultural, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, chamada "Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira". Ela foi cancelada sob a acusação de fazer promoção à pedofilia, à zoofilia e à blasfêmia (FOSTER, 2017). Após a fala desse parlamentar, outros políticos também se referiram à exposição local. Por exemplo, um deles, em discurso na tribuna, afirmou que as imagens da exposição no MARCO "estimulam à pedofilia": "[...] Justamente em um momento tão conturbado, em que vemos tantas crianças com 11 anos sendo mães, temos essas imagens, de mentes poluídas. Uma verdadeira 'porcariada'". Outro deputado afirmou: "Lamento profundamente que tenha sido autorizada essa que ofende a família brasileira e agride as nossas crianças".

Considerando a visão dos que tomaram a palavra, parte reproduzida nas falas citadas anteriormente, após a sessão, três deputados estaduais denunciaram a exposição formalmente na DEPCA (FERREIRA; HENRI, 2017). Segundo um deles, "depois da repercussão negativa da exposição do Banco Santander, infelizmente, o Museu de Arte Contemporânea [MARCO] está com uma exposição que ataca os valores das famílias e incentiva a prática de pedofilia" (PERES, 2017). Apesar de os deputados se referirem à exposição como um todo, o centro da polêmica é apenas o quadro "Pedofilia", já referido anteriormente.

A repercussão da "prisão" do quadro foi imediata. A Promotoria de Justiça da Infância

e da Juventude da Capital rapidamente se pronunciou, afirmando que a apreensão não foi correta e que a exibição da obra não pode ser considerada um crime. A coordenadora das Procuradorias de Justiça de Interesses Difusos e Coletivos à época também "inocentou" a obra (HADDAD, 2017a). A própria artista se posicionou diante da polêmica. De acordo com Ropre, os políticos se aproveitaram da exposição para "mostrar serviço", questionando um comportamento denunciado nas artes (SIMÕES, s.d.).

Outros grupos também se posicionaram contra a "prisão" da obra, como o coletivo Juristas Pela Democracia (FOLHA DE DOURADOS, 2017) e a Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Mato Grosso do Sul (RODRIGUES, 2017). Além deles, artistas protestaram no centro de Campo Grande contra a retirada do quadro do MARCO. Alguns estavam com mordanças e as mãos amarradas, outros com chicotes, representando ditadores e coronéis contra a arte (TV MORENA, 2017).

Assim, a tela voltou ao MARCO em 15 de setembro daquele mesmo ano, dois dias antes de terminar a exposição. Ela foi entregue pelo delegado ao então titular da Secretaria de Estado de Cultura e Cidadania. O secretário procurou os deputados e, após reunião, assim se posicionou: "Conversamos e entendemos que a exposição [...] precisava de uma classificação etária. Foi isso que fizemos, colocamos na porta do MARCO que só maiores de 18 anos podem visitar as obras da artista" (HADDAD, 2017b).

Antes, a classificação era de 12 anos, considerando a função educativa da exposição, além do fato de adolescentes vítimas de violência/abuso sexual poderem conhecer as obras e reconhecer o crime, assim como refletir sobre as formas de violência que podem vir a sofrer. Contudo, apesar da classificação etária, o público aumentou, e pessoas que até então não pensavam em ir à exposição acabaram por conferir o quadro devolvido ao museu (HADDAD; SANCHEZ, 2017).

A outra experiência diz respeito à proibição da linguagem neutra por meio do Projeto de

Lei n.º 212/2021, aprovado na Assembleia Legislativa sul-mato-grossense e sancionado pelo governador à época (Lei n.º 5.820/2021), que “dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização da norma culta da Língua Portuguesa”. Isso ocorreu mesmo com o Supremo Tribunal Federal (STF) tendo suspenso lei semelhante em Rondônia. A Justiça, fora o caso ocorrido no Estado rondonense, também suspendeu uma portaria do governo Bolsonaro que vetava a linguagem neutra em projetos financiados pela Lei Rouanet. A argumentação do Ministério Público Federal (MPF) foi de que a proibição caracterizava censura prévia, além de constituir “obstáculo ao exercício plural do direito à cultura e da liberdade de expressão, ofendendo os princípios da igualdade, da não discriminação e da dignidade da pessoa humana” (BOMFIM, 2022). Ainda assim, sabe-se que, considerando o tempo em que a proibição esteve em vigor, pode ter afetado as propostas de projetos submetidos à Lei Rouanet.

Em MS, a lei que proibia a linguagem neutra foi aprovada e sancionada com facilidade. A defesa de tal proibição se dá, incoerentemente, por meio de uma suposta recusa à exclusão. Segundo o político proponente da lei na Assembleia Legislativa, haveria “dificuldades graves na transmissão dessa inovação”, isto é, da linguagem neutra, “especialmente entre adultos e idosos”. Para o parlamentar, esses grupos, “já estão adaptados ao vernáculo” corrente, o que, segundo ele, poderia “gerar mais exclusão do que inclusão” (MAISONNAVE, 2022). A proibição seria posta em prática nos instrumentos de aprendizagem usados nas escolas, como materiais didáticos, e nos documentos oficiais do Estado. Ela se deu a partir de argumentos de que a referida linguagem provocaria “caos amplo e generalizado nos conceitos linguísticos”, sendo ela uma “imposição de militantes”.

Mesmo com essas alegações para que a lei proibitiva fosse aprovada, foi noticiado que o político proponente não disse em quais escolas estaria sendo ensinado esse conteúdo dito como “transgressor”. Nas redes sociais, até o

momento da propositura da legislação, não surgiu relatos de uso da linguagem neutra nas escolas. Ao mesmo tempo, explicou-se que a linguagem neutra “substitui o gênero das palavras, masculino e feminino, por formas em que artigos e pronomes [...] possam indicar ambos os gêneros e outros que não se identificam com nenhum deles” (COUTO, 2021). O tom alarmista do deputado estadual, em um primeiro momento, propôs um texto para que o projeto de lei fosse além da proibição da linguagem neutra. Até mesmo as línguas indígenas, por não serem a “linguagem culta”, isto é, a Língua Portuguesa, estavam vedadas. Uma nova versão da proposta foi adaptada com um parágrafo único: “O disposto no caput deste artigo não se aplica às hipóteses em que houver necessidade de utilização da Língua Indígena no ambiente escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Buscando minimizar o efeito anti-igualitário da propositura, o político que assinou o projeto proibitório disse que a intenção seria “apenas para conservar a Língua Portuguesa”. Reforçou a ideia de que “o preconceituoso não mudará o comportamento e que a intolerância não tem a ver com a gramática”, sem citar nenhuma fundamentação para tal argumento. E concluiu: “Enxergo que o projeto não fere ninguém, não agride ninguém. É só a questão da gramática mesmo”. Nesse sentido, seu discurso não foi nem de ataque nem de não reconhecimento das diferenças hierarquizadas, tão pouco de negação da existência do preconceito em relação às identidades de gênero não binárias. Antes, porém, defendeu que “em um país onde as pessoas mal sabem falar o português, é um absurdo ter que aceitar esse tipo de desconstrução em nome do pensamento de que tudo que herdamos do passado deve ser eliminado ou substituído” (RODRIGUES, 2021).

O político que liderou a minoria que votou contra o projeto presidia a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e justificou seu posicionamento logo quando o projeto foi apresentado, fazendo pedido de vista: “Seria como eu proibir as pessoas de falar ‘você’ e

obrigar a falar 'vosmecê'. As palavras mudam de significado com o tempo" (RODRIGUES, 2021). A voz do presidente da referida comissão é a única contrária, entre os políticos do Estado, na imprensa local. Não havia, até então, nenhum registro de escuta das pessoas não binárias de MS, nem mesmo sequer de especialistas, seja em linguística, seja em qualquer outra área do conhecimento científico. Em um dos principais jornais on-line do Estado, foi veiculado o resultado de uma escuta feita de forma "aleatória" com jovens das escolas locais. Eles disseram não conhecer ninguém que estaria a reivindicar a linguagem neutra em suas unidades escolares e que tal posicionamento já era algo comum na internet. Ao mesmo tempo, a reportagem terminou solicitando opiniões dos/as leitores/as: "O que você acha do uso da linguagem neutra e do projeto que busca proibir o uso dela? Comente nas redes sociais ou nos comentários abaixo" (FERNANDES, 2021). No entanto, nenhum comentário apareceu no site jornalístico.

Diferentemente, no dia da aprovação do projeto de lei em 2021, em primeiro turno na Assembleia Legislativa, houve um bate-boca entre os deputados estaduais. De acordo com o que foi noticiado, a discussão ocorreu de forma "áspera", afinal, "por trás, tem a rixa nacional entre bolsonaristas e lulopetistas". Essa descrição jornalística foi detalhada com a reprodução de uma fala de um dos políticos de um dos partidos que apoiava o ex-presidente: "Isso é a inclusão de lixo ideológico na educação brasileira. Já existem poucos professores 'militontos' implantando isso". Conforme pode ser observado pela imagem contida na notícia, havia ao fundo na tela do parlamentar (as seções eram remotas em virtude da pandemia de Covid-19) uma projeção da bandeira nacional e uma foto de Bolsonaro portando a faixa presidencial. A aprovação em segundo turno ocorreu sob justificativas que diminuía a importância da linguagem neutra diante de "problemas maiores", como o analfabetismo, a pobreza e o estado de conservação das escolas. O tema voltou à tona somente neste ano.

Em 2023, assim que a notícia de que o STF formou maioria para a derrubada da lei em Rondônia, que estava suspensa desde 2021, uma reportagem em um dos jornais on-line de MS ouviu uma "doutora em Educação" contrária à linguagem neutra, sem novos argumentos para o debate, enquanto a outra fonte que defendia a necessidade da linguagem neutra, por ser uma especialista em Linguagem, argumentou dizendo que "segue sendo possível reconhecer o emprego do gênero neutro e, ao mesmo tempo, pensar e agir para dirimir o número de analfabetos no mundo e o número de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza" (O ESTADO ONLINE, 2023). Mas a polêmica ganhou mais força depois da publicação de um edital da UEMS usando tal linguagem.

O edital foi publicado no Diário Oficial Eletrônico n.º 11.160, em 17 de maio de 2023, e se refere à abertura de vaga para "candidatos/as/es" ao processo seletivo do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Currículo e Diversidade da UEMS, na Unidade Dourados. Nele, lia-se várias informações sobre a seleção e, inclusive, o perfil dos futuros alunos: "egressos/as/es" de cursos de pedagogia e demais licenciaturas. No documento, constava informações detalhadas sobre a Política de Ações Afirmativas para "negros/as/es", indígenas, "candidatos/as/es com deficiência", quilombolas, travestis e transexuais. Dois deputados pediram para o presidente da Assembleia Legislativa notificar a instituição de Ensino Superior para republicar o edital. Um deles disse que o documento era "ridículo", que a linguagem neutra era "lacrção", comum às universidades públicas e que, por isso, "não pode passar batido". O outro sentenciou: "Se é lei, é preciso cumprir" (MALDONADO; OLIVEIRA, 2023).

Assim, essa segunda experiência segue em curso na realidade local de onde escrevo este texto. Mais do que analisá-la após o seu término, entendo que os dados reunidos até o momento trazem aspectos importantes para a análise. Não é possível, por enquanto, pelo menos, saber se a UEMS realmente foi notificada

ou se acatará o pedido dos políticos ou, ainda, se a instituição tomará qualquer outra decisão diante da polêmica. Nesse sentido, após o relato dessas duas experiências, passo a discussão em relação ao currículo e à pedagogia em jogo percebidas no que pude etnografar. A seguir, inspirado por teorias pós-críticas em Educação, especialmente nos estudos de currículos e pedagogias culturais, minha intenção não será questionar o conhecimento como socialmente construído, mas me aventurar a explorar aquilo que ainda não foi construído (SILVA, 1999).

Pós-curriculo e pós-pedagogia cultural

Quando me refiro a essas duas experiências, vejo que há uma política dos artefatos culturais em jogo. Entendo-a como uma certa incorporação de lutas que “os diferentes sujeitos e grupos culturais estabelecem como centrais para reivindicar outros lugares sociais” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 103). Se de fato essa política favorece que os ditos “diferentes” (isto é, as minorias políticas) se coloquem “contra modos de assujeitamento naturalizados, que instituem a normalidade dos sujeitos, de suas práticas e expressões” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 103), também é verdade que os empreendedores morais anti-igualitários também atuam a partir de artefatos culturais em jogos de sentido e objetivos opostos a esses. Isso é possível ser afirmado pois esses artefatos, sejam dos igualitários, sejam dos anti-igualitários, “funcionam como elementos de redes de significação” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 102).

Encontrei, por exemplo, um vídeo divulgado no Facebook de um dos deputados em que ele aparece, ao lado de outros dois, na delegacia responsável por ter “prendido” o quadro. No texto da publicação desse artefato, é possível ler o seguinte: “Temos que cuidar das nossas crianças e dos nossos jovens, e cenas como essas são um absurdo para quem, como eu, preza a família, a moral e os bons costumes”. Há ape-

nas três comentários elogiosos à iniciativa do político. No próprio vídeo, o político diz estar a lutar em prol de que “sejam preservados os direitos que estão no ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] e na nossa Constituição”. Outro artefato foi uma imagem postada também no Facebook do grupo de teatro que convocou artistas e a população em geral para a manifestação contra a “prisão” do quadro. Nela, há uma mulher grafitada em posição de apoio com uma das mãos na parede e a outra na cintura, em pé, vomitando vários políticos, que aparecem juntos em uma fotografia colada sobre a imagem original do grafite. Parte do texto que acompanha o artefato, todo escrito em caixa alta, afirma: “A arte não pode ser calada. [...] Não à censura, não à repressão! Fascistas não passarão! [...]”.

Há ainda que considerar que um mesmo artefato pode atender a interesses de movimentos igualitários e anti-igualitários. Um exemplo disso são as matérias jornalísticas das experiências aqui selecionadas nas mídias digitais, postadas em diferentes endereços on-line de jornais, mas copiadas e/ou compartilhadas enquanto artefatos por perfis de pessoas engajadas em um ou em outro desses movimentos. Mais do que os artefatos em si, isto é, as matérias jornalísticas, são as frases escritas por essas pessoas que o postam nas redes sociais que dão o tom e o direcionamento da crítica. Um dos artefatos que explica a “linguagem que querem proibir” (FERNANDES, 2021), por exemplo, foi compartilhado no Facebook com frases do tipo: “Se a escola não serve para discussão, problematização e crítica dos conflitos contemporâneos, serve pra quê? Vamos evoluir, gente”, enquanto outra diz “kkkkkkkkkkkkkkkkkkkk af. Todxs? Ah, pelo amor 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊”. Portanto, frases com diferentes redes de significação.

Os espaços midiáticos jornalísticos parecem ter menos intervenção dos responsáveis no sentido de apagar comentários críticos anti-igualitários ou igualitários. Ou seja, nos endereços on-line de jornais, há mais polêmicas e

variações entre uma posição e outra daqueles que comentam as notícias. No Facebook, por exemplo, a notícia sobre a reação dos deputados diante do edital contendo linguagem neutra e que foi publicada na página de um dos jornais locais causou reações com comentários do tipo: "Tá achando que é bagunça" e "tá faltando trabalho para esses deputados, né!?". Eles são, respectivamente, comentários tanto de apoio a iniciativa proibitiva como, opostamente, de deslegitimação da ação dos políticos. O mesmo ocorreu em outra página de jornal no Facebook, dessa vez sobre o fato de os políticos de MS "pegarem carona" no caso do Santander Cultural de Porto Alegre e acionarem a polícia contra a obra no MARCO. Um comentário em apoio a eles elogia: "Fizeram, enfim, algo de útil". Outro, porém, revela uma crítica: "A única arte que político entende é a da corrupção".

Isso também ocorreu no Instagram de um jornal local. No caso, a postagem da notícia sobre o edital contendo a linguagem neutra apresenta comentários favoráveis e outros críticos à iniciativa. Uma mulher, de forma irônica, escreveu: "👁️♀️ Jesus já pode voltar. Porque o mundo está acabando mesmo 🙄". Já outro posicionamento valoriza a universidade: "Documento que inclui, não me ofende. Ainda mais vindo de uma universidade maravilhosa como essa, que tem o melhor espaço físico e humano que já participei na vida". Seja qualquer uma das duas experiências aqui selecionadas, as postagens elogiosas às universidades públicas são raras no campo etnográfico, ao mesmo tempo que as referências religiosas são muito mais comuns, massivamente nos contextos de postagens anti-igualitárias, independente de os comentários serem em perfil pessoal ou no da imprensa local.

Nos perfis pessoais tanto de pessoas dos movimentos anti-igualitários quanto dos igualitários, há uma homogeneização das críticas – os comentários nos perfis pessoais tendem a concordar com a posição de quem postou ou compartilhou a notícia. Isso também tem relação com o cálculo algorítmico, mas,

inegavelmente, há uma gestão das críticas nas redes sociais pelos responsáveis dos perfis, isto é, uma agência que se torna importante ser percebida, pois essa prática intencionalmente gestiona as redes de sentidos impactam diretamente o conteúdo, a produção e a circulação currículo-pedagógica desses artefatos. Isso parece caracterizar não apenas redes de sentido, mas grupos de interesse. Afinal, "conduzir e conectar corpos e vidas é efeito das artimanhas de um currículo, é efeito da pedagogia que lhe é específica, efeito de suas vontades de sujeito" (MAKNAMARA, 2020, p. 61-62).

Isso pode ser entendido considerando o fato de que, por meio dos artefatos, portanto, do que é currículo-pedagógico, "existe uma 'posição' no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e raça, no interior do saber" (ELLSWORTH, 2001, p. 15), para qual essas duas experiências se dirigem de forma bastante diversificada. Entretanto, no sentido de complexificar ainda mais essa análise, é preciso considerar que não se trata apenas de pensar esse "endereçamento" em termos estanques, para dois lados fixos, de quem é igualitário ou anti-igualitário, porque o que existe são múltiplas e ambíguas posições, multifocos e multiefeitos de aprendizados. Isso ficou visível ao acompanhar as redes sociais de quem comentava tanto a favor quanto contra a "prisão" do quadro ou a proibição da linguagem neutra. Pessoas com perfis que tinham várias referências a movimentos ou à postura democráticas no Facebook e no Instagram por vezes se posicionavam contrariamente à linguagem neutra, e o mesmo ocorreu com perfis conservadores e com postagens de identificação com empreendedores morais anti-igualitários que não aprovavam a "prisão" do quadro.

De forma mais detalhada, é possível entender criativamente os artefatos midiáticos referentes às duas experiências aqui analisadas a partir das reflexões sobre "modos de endereçamentos". Esses modos não são necessariamente ajustados, ou seja, o endereçamento e a resposta a ele podem se dar de modo errado,

não esperado, escorregadio. É exatamente isso que ficou visível quando analisados os exemplos por meio dos artefatos e das respostas dadas a eles por perfis de diferentes pessoas, conforme caracterizado no parágrafo anterior. Porém, também é possível analisar o quanto um mesmo artefato, mesmo que pensado a partir de uma intencionalidade igualitária, se torna nas redes de significação – a depender dos grupos de interesses – peça-chave dos empreendedores morais anti-igualitários. “O espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta é um espaço social, formado e informado por conjunturas históricas de poder e diferença social e cultural (ELLSWORTH, 2001, p. 43). Isso, aliás, ocorre nas duas experiências, portanto, antes e pós-pandemia de Covid-19. O período pandêmico não alterou essa dinâmica de endereçamentos e respostas: o poder de endereçamento segue não sendo o poder de obter, à vontade, respostas previsíveis e desejadas (ELLSWORTH, 2001), queira os movimentos igualitários, queira os movimentos anti-igualitários.

Assim, sabidamente, movimentos anti-igualitários ou aqueles em busca de igualdade, juntos, têm pedagogias e currículos que promovem a circulação e a fabricação de sentidos que se atribuem “às experiências de gênero e sexualidade (e tantas outras), indicando-nos como devemos agir e pensar, anunciando modos de ser e estar mais ou menos conformes às normas” (FERRARI; CASTRO, 2018, p. 102). Afinal, as normas estão sempre em disputas, ainda que em situações de hierarquias e hegemônias. Não é à toa que se pode questionar: mas e a norma a partir da perspectiva de quem ou de quais posições de poder? Por isso, o que há de currículo-pedagógico nessas duas experiências só existe por elas constituírem espaços de significação, o que implica considerar que estão estreitamente vinculadas ao processo de formação de identidades sociais em determinadas reações de poder (SILVA, 2001; SABAT, 2001), portanto, com e a partir de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia, classe, etc. Contudo,

precisamos pôr em questão o currículo no seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas, e não outras (LOURO, 2004).

Nesse sentido, essas experiências estão envoltas em e por artefatos (não exclusivamente midiáticos) que precisam ser colocados sob análise, para que se reflita a partir daquilo que não se apresenta em um primeiro momento como sendo, de fato, o que há de curricular e pedagógico neles. Dito de outro modo: o quadro “Pedofilia” não trazia em si nada de curricular que favoreceria à pedofilia, nem mesmo sequer a exposição era pedagogicamente promotora de ameaças à infância. O que havia ali de currículo-pedagógico era o oposto a isso, conforme por este artigo aqui explicado. A lei proibitiva da linguagem neutra busca coibir algo que não existe como prática currículo-pedagógica nas escolas, ao mesmo tempo que ela promove a exclusão prévia diante das necessidades de as pessoas não binárias terem acesso e identificação a processos educativos mais inclusivos. A linguagem neutra não traria currículo-pedagogicamente mais exclusão do que inclusão.

Entendo que os empreendedores morais anti-igualitários fazem uma torção nos campos de significação currículo-pedagógico do quadro exposto no MARCO e da linguagem neutra presente no edital. Não se trata, unicamente, de reafirmar o que há de currículo-pedagógico nesses artefatos (isto é, na tela de Ropre e no edital da UEMS), ou seja, reforçar o quanto eles são currículo-pedagogicamente em si pró-igualdade de direitos, sejam eles de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe, sejam eles outros marcadores sociais. Trata-se também de pensar naquilo que circula como (suposta) verdade nos discursos e nas práticas dos/as empreendedores/as morais, isto é, nos pós-currículos e nas pós-pedagogias, nesse caso, anti-igualitários. O pós aqui é um marcador de tempo, e não de superação. Assim sendo, após a exposição, houve denúncia de cunho currículo-pedagógico e a “prisão” da obra “Pedofilia”, assim como depois de a UEMS incorporar uma linguagem inclusiva em um dos seus editais, ou

seja, fazer uso da linguagem neutra, se obteve um dado objetivo para buscar aplicação da lei punitiva, supostamente contra a exclusão.

Se é correto afirmar que os diferentes artefatos enquanto portadores de currículos da pedagogia cultural são uma espécie de território político, ético e estético incontrolável, assim dizendo, estabelecer que são usados para regular e ordenar subjetividades/identidades, e que, por isso, podem ser territórios de escapes de todos os tipos (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018), também podemos inferir que esses mesmos territórios currículo-pedagógicos são territórios políticos, éticos e estéticos de captura e torções de sentido, como fazem os/as empreendedores/as morais anti-igualdade. O pós-curriculo e a pós-pedagogia não são menos currículo nem menos pedagogia do que os/as que as/os antecedem, nem sequer uma pura mentira nem uma simples *fake news*. São campos de significação torcidos e que também merecem ser analisados sob a ótica da produção das diferenças, em sentidos e intenções políticas anti-igualitárias. Afinal, independente da verdade currículo-pedagógica ou de uma intenção primeira do quadro de Ropre que foi "preso" ou do edital da UEMS, em tese proibido pela lei aprovada, eles também estão no jogo da diferenciação e da produção de identidades sociais.

Considerações finais

No discurso de quem esteve envolvido com a "prisão" do quadro, "nossas crianças" sempre foi uma sentença de categoria genérica, portanto, sem marcas de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe definidos – sendo assim, mobilizadora de uma imagem idealizada de criança, pouco "encarnada" em vulnerabilidades. Com isso, de fácil mobilização via comoção social. Diferentemente desse discurso anti-igualitário referente à primeira experiência aqui apresentada, marcas de diferenças estão presentes em um dos artefatos envolvendo a proibição da linguagem neutra. No *card* de di-

vulgação nas redes sociais do curso cujo edital da UEMS empregou a linguagem neutra, tem em destaque uma mulher negra, de pele preta e cabelos trançados, além da presença de um jovem indígena com cocar na cabeça e mochila nas costas.

A invisibilidade dessas marcas das diferenças na categoria genérica "nossas crianças" e a na visibilidade delas no *card* de divulgação do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Currículo e Diversidade da UEMS trazem seus próprios currículos e pedagogias culturais. Contudo, em tempos pós-curriculares e de pós-pedagogias culturais, denunciam modos de atuação, pela produção das diferenças, dos/as empreendedores/as morais em suas batalhas por visibilidade na esfera pública técnico-midiatizada.

Dito de outro modo, o apagamento de gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe da categoria "nossas crianças" e, ao mesmo tempo, o ataque às iniciativas de valorizar essas marcas, isto é, reconhecê-las ou democraticamente favorecer que elas não tornem as pessoas desiguais em direitos, como pretendeu o referido edital, compõem o modo currículo-pedagógico desses/as empreendedores/as produzirem e colocarem em circulação o pós-curriculo e a pós-pedagogia cultural aqui caracterizados.

A invisibilidade e a visibilidade das diferenças nessas duas experiências caracterizam o modo de ação da ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul no que diz respeito a marcadores como gênero, sexualidade, raça/cor/etnia e classe. Considerando as temporalidades dessas duas experiências, essa ofensiva busca fortalecer "antiagendas" e, simultaneamente, está em atuação antes e depois da pandemia de Covid-19.

O que foi chamado de "lacração" não pode "passar batido" nesse jogo anti-igualitário, porque, assim como as exposições iguais e com as intenções das telas de Ropre, a "lacração" da linguagem neutra é usada em sentidos currículo-pedagógicos torcidos para se alimentar o sentimento anti-igualitário. Esse sentimento,

em diversificadas manifestações de medo, desprezo, rejeição ou ódio à alteridade, portanto, à diferença, “está no centro dos processos de adoecimento, agonia e morte das democracias modernas, fato que pode se dar independentemente da manutenção da regularidade de processos eleitorais nos países” (DESLANDES, 2019, p. 3). Exatamente por isso, esses pós-currículos e essas pós-pedagogias culturais, enquanto campos de significação torcidos, merecem análises que identifiquem os/as seus/suas responsáveis e os modos de circulação e produção de sentidos torcidos em relação às diferenças e à luta por igualdade de direitos, e não apenas como sendo parte de uma ofensiva antigênero.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Rafael; ROCHA, Fátima; MELO, Eduardo; MAKSUD, Ivya. A resposta brasileira à epidemia de HIV/AIDS em tempos de crise. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n.º 12, p. 4599-4604, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.25542019>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ARRUDA, Dyego de O.; MARIANI, Milton Augusto P.; NOLASCO, Gabriel; ARRUDA, Dayana O. O cotidiano em territórios quilombolas de Mato Grosso do Sul, Brasil: do isolamento às múltiplas (re)existências. **Interações**, Campo Grande, v. 22, p. 563-582, abr.-jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i2.2943>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BECKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael A. de; CAMPOS, Marcelo da S. Guarani-Kaiowá: “Onde fala a bala, cala a fala”. **Brasil Debate**, 22 jun. 2016. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/guarani-kaiowa-onde-fala-a-bala-cala-a-fala>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.º 19, v. 2, p. 549-559, mai.-ago. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BRAGA, Gibran T. Não estou cobrando o que eu não posso dar: masculinidade simétrica no homoerotismo virtual. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n.º 21, p. 225-261, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2015.21.12.a>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.º 26, p. 329-376, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- DESLANDES, Keila. Sobre disputas anti-igualitárias e políticas públicas: mais argumentos para o debate. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-4, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190067>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- DUQUE, Tiago. Ninguém nasce Inês Brasil, torna-se Inês Brasil: artefato cultural, pânico moral e “ideologia de gênero” em Campo Grande (MS). **Momento – Diálogos em Educação**, v. 28, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.7787>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- DUQUE, Tiago; SOLON, Soraia. “Gosta de flor?": o agir e o sentir a partir de uma oficina sobre corpo, gênero e sexualidade com professoras/es em tempos de cruzada moral. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 22, n.º 2, p. 413-430, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n2p413-430>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.
- FAVERO, Sofia. Cisgeneridades precárias: raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. **Bagoas: Estudos gays: gênero e sexualidade**, Natal, v. 13, n.º 20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/18675/12861>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Debates insubmissos na educação (apresentação de dossiê). **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 1, n.º 1, p. 101-103, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32359/debin2018.v1.n1>.

p101-103. Acesso em: 14 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**. Londrina: v. 20, n.º 2, p. 97-128, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>. Acesso em: 14 jun. 2023.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019, p. 27-53.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 367-444.

LEITÃO, Débora K; GOMES, Laura G. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. **Revista Antropolítica**, Niterói, n.º 42, p. 41-65, primeiro semestre 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2017.1i42.a41884>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LOURO. Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. In: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n.º 1, p. 4-18, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 5.820**, de 29 de dezembro de 2021, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10720_30_12_2021. Acesso em: 14 jun. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas

ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-24.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo G. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface**, Botucatu, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180353>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MURA, Fábio; SILVA, Alexandra B. da; ALMEIDA, Rubem F. T. de. Relações de poder e processo de descolonização na Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul: uma análise. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 26, n.º 58, p. 349-379, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832020000300011>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NUNES, João B. C. Pesquisa Online. In: **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro, ANPED, 2019, p. 146-154.

OLIVEIRA, Esmael A.; PASSAMANI, Guilherme R.; DUQUE, Tiago. Quando a "interação" tenta invadir a escola e "excomungar" as diferenças: algumas reflexões (in)discretas sobre o projeto "Escola Sem Partido". **Revista Periódicus**, Salvador, v. II, p. 142-160, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v2i11.28613>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. Pesquisa de campo com mídias digitais: desafios para a imaginação sociológica em tempos de pandemia. **Áskesis**, São Carlos, v. 11, n.º Edição Especial, p. 107-122, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46269/11EE22.788>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. Sociologia Digital: apontamentos teórico-metodológicos para uma analítica das mídias digitais. **Ciências Sociais**, Unisinos, São Leopoldo, v. 54, n.º 3, p. 305-316, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/csu.2018.54.3.03>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidade para fazer a diferença (Apresentação). In: PARAÍSO,

Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.) **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 13-19.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.º 1, p. 4-21, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SARDINHA, Antonio Carlos. O percurso histórico da organização política por direitos sexuais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n.º 11, p. 1-15, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1884>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**. São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1988. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SEFFNER, Fernando. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: COLLING, Leandro (Org). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: UFBA, 2011, p. 57-79.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias que currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria Angélica Biroli Ferreira. A Casa da Mulher Brasileira na cidade de Campo Grande/MS, como modelo de inovação social de política pública em rede integrada e multinível, no enfrentamento à violência doméstica e familiar. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 158-187, primeiro semestre 2022. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/421/184>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Governo dos Algoritmos. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 21, n.º 1, p. 267-281, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v21n1p267-281>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Textos Jornalísticos

BOMFIM, Camila. Justiça determina suspensão de portaria que veta linguagem neutra em projetos financiados pela Lei Rouanet. **G1 Política**, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/31/justica-determina-suspensao-de-portaria-que-veta-linguagem-neutra-em-projetos-financiados-pela-lei-rouanet.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COUTO, Gabriela. Deputado pede vistas a projeto de proibição do uso da língua neutra no Estado. **Campo Grande News**, Política, 2 set. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/deputado-pede-vistas-a-projeto-de-proibicao-do-uso-da-lingua-neutra-no-estado>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERNANDES, Jéssica. Que história é essa de “linguagem neutra” que agora querem proibir? **Campo Grande News**, Comportamento, 9 set. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/que-historia-e-essa-de-linguagem-neutra-que-agora-querem-proibir>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, Marta; HENRI, Guilherme. Polícia vê incentivo à pedofilia e apreende quadro exposto no Marco. **Campo Grande News**, Capital, 14 set. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/policia-ve-incentivo-a-pedofilia-e-apreende-quadro-exposto-no-marco>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FOLHA DE DOURADOS. Juristas repudiam apreensão de obra de arte em MS. **Folha de Dourados**, 18 set. 2017. Disponível em: <https://www.folhadedourados.com.br/juristas-repudiam-apreensao-de-obra-de-arte-em-ms/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FOSTER, Gustavo. “Queermuseu”: quais são e o que representam as obras que causaram o fechamento da exposição. **GZH Artes**, Cultura e Lazer, 11 set. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/queermuseu-quais-sao-e-o-que-representam-as-obras-que-causaram-o-fechamento-da-exposicao-9894305.html>. Acesso em: 14 jun. 2023.

HADDAD, Renata Volpe. MP ‘inocenta’ quadro apreendido após denúncia de deputados estaduais. **Campo Grande News**, Capital, 15 set. 2017a. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/mp-inocenta-quadro>

apreendido-apos-denuncia-de-deputados-estaduais. Acesso em: 14 jun. 2023.

HADDAD, Renata Volpe. Quadro apreendido volta a ser exposto com nova classificação etária. **Campo Grande News**, Artes, 16 set. 2017b. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/quadro-apreendido-volta-a-ser-exposto-com-nova-classificacao-etaria>. Acesso em: 14 jun. 2023.

HADDAD, Renata Volpe; SANCHEZ, Izabela. Quadro apreendido volta a ser exposto com nova classificação etária. **Campo Grande News**, Artes, 16 set. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/quadro-apreendido-volta-a-ser-exposto-com-nova-classificacao-etaria>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MAISONNAVE, Fabiano. Governo proíbe linguagem neutra em escolas de Mato Grosso do Sul. **Folha de S. Paulo**, Educação, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/governo-proibe-linguagem-neutra-em-escolas-do-mato-grosso-do-sul.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MALDONADO, Caroline; OLIVEIRA, Jackeline. UEMS usa linguagem neutra em edital e abre polêmica na Assembleia. **Campo Grande News**, Política, 17 mai. 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/uems-usa-linguagem-neutra-em-edital-e-abre-polemica-na-assembly>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MARCO. Com esculturas e pinturas de diferentes estilos, MARCO abre 2ª temporada de exposições. **Museu de Arte Contemporânea de MS**, 17 jul. 2017. Disponível em: <https://marcovirtual.wordpress.com/2017/07/17/com-esculturas-e-pinturas-de-diferentes-estilos-marco-abre-2a-temporada-de-exposicoes/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MIDIAMAX. Polícia diz que quadro tinha 'efeito contrário' ao tentar denunciar pedofilia, Polícia. **Midiamax**, Polícia, 15 set. 2017. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/amp/policia/2017/policia-diz-que-quadro-tinha-efeito-contrario-ao-tentar-denunciar-pedofilia/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

O ESTADO ONLINE. STF derruba lei que proíbe uso de linguagem neutra. **O Estado Online**, Justiça, 11 fev. 2023. Disponível em: <https://oestadoonline.com.br/justica/stf-derruba-lei-que-proibe-uso-de-linguagem-neutra/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PERES, Taciane. Em repúdio, Coronel David registra boletim de ocorrência contra exposição de teor sexual no Marco. **Assembleia Legislativa de MS**, Notícias, 14 set. 2017. Disponível em: <https://www.al.ms.gov.br/Noticias/78563/em-repudio-coronel-david-registra-boletim-de-ocorrencia-contra-exposicao-de-teor-sexual-no-marco>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROCHA, Leonardo. Deputados aprovam projeto que proíbe danças eróticas nas escolas. **Campo Grande News**, Política, 7 mai. 2020. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/deputados-aprovam-projeto-que-proibe-dancas-eroticas-nas-escolas>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RODRIGUES, Luana. OAB/ MS vai questionar delegado sobre apreensão de quadro em museu. **Campo Grande News**, Capital, 15 set. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/oab/-ms-vai-questionar-delegado-sobre-apreensao-de-quadro-em-museu>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RODRIGUES, Nyelder. Deputado de MS quer proibir "todxs e todes" em escolas e concursos. **Campo Grande News**, Política, 13 set. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/deputado-de-ms-quer-proibir-todxs-e-todes-em-escolas-e-concursos>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANCHEZ, Izabela. Artista tentou combater o machismo e a pedofilia, mas foi julgada no Cadafalso. **Campo Grande News**, Artes, 14 set. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/artista-tentou-combater-o-machismo-e-a-pedofilia-mas-foi-julgada-no-cadafalso>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SIMÕES, Lucas. Após Queermuseu, quadro sobre pedofilia é censurado. **O Beltrano**, s.d. Disponível em: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/apos-queermuseu-quadro-sobre-pedofilia-e-censurado/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TORRES, Thaila. Sem ligar para gramática, grupo folheia, folheia e não acha "sacanagem" em livro. **Campo Grande News**, Comportamento, 17 dez. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/sem-ligar-para-gramatica-grupo-folheia-folheia-e-nao-acha-sacanagem-em-livro>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TV MORENA. Com mordanças e mãos amarradas, artistas protestam contra apreensão de obra em museu de MS. **G1 MS**, 15 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/>

[noticia/artistas-protestam-contrapreensao-de-obra-de-arte-exposta-em-museu-de-ms.shtml](#).
Acesso em: 14 jun. 2023.

Recebido em: 31/08/2023
Aprovado em: 10/10/2023

Artigo revisado por Raul Delvizio



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS E TRAVESTIS: VIOLÊNCIAS E EFEITOS DE VÍNCULOS DE AMIZADE

*Manuela Azevedo Carvalho**

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-0003-3269-9111>

*Helena Altmann***

Universidade Estadual de Campinas

<https://orcid.org/0000-0002-9617-339X>

RESUMO

As disputas em torno de quem pode estabelecer sobre o gênero uma verdade estão presentes nos variados espaços sociais, e a escola é um deles. Para travestis e mulheres trans, ela é um ambiente de difícil permanência, com muitos e variados episódios de violência por parte de colegas e pela condescendência de docentes e gestores(as). Entretanto, é lá também que muitas conhecem pares e principalmente, os efeitos dos vínculos desenvolvidos na escola na escolarização desse grupo. Esses vínculos fornecem reconhecimento e proteção, com efeitos no presente e no futuro escolar. Não garantem trajetórias lineares e eliminam violências, mas as amenizam, diminuem a solidão e ampliam as estratégias de enfrentamento, tornando a escola menos hostil.

Palavras-chave: Travestis e mulheres trans. Trajetória escolar. Vínculos de amizade.

ABSTRACT

SCHOOLING OF TRANS AND TRANSVESTITE WOMEN: VIOLENCE AND THE EFFECTS OF FRIENDSHIP BONDS

The disputes over who can establish a truth about gender are present in various

* Doutora em Educação (UNICAMP), Mestra na área Multidisciplinar de Ciências Humanas e Sociais (UEFS), Especialista em Educação (Currículo, Didática e Avaliação) (UNEB), Licenciada em Pedagogia (UNIFACS) e em Letras Vernáculas (UEFS). Integra os Grupos de Pesquisas: “Corpo e Educação”, da UNICAMP, e “Desenvolvimento Humano e Processos Educativos” (DEHPE), da UEFS. Doutora em Educação (UNICAMP), Mestra na área Multidisciplinar de Ciências Humanas e Sociais (UEFS), Especialista em Educação (Currículo, Didática e Avaliação) (UNEB), Licenciada em Pedagogia (UNIFACS) e em Letras Vernáculas (UEFS). Integra os Grupos de Pesquisas: “Corpo e Educação”, da UNICAMP, e “Desenvolvimento Humano e Processos Educativos” (DEHPE), da UEFS.

** É professora associada (livre docente) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005). Na Unicamp, é professora na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) (2017-2021) e coordenadora do GTT Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2015-2017). Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) - Educação Física. Tem experiência na área de educação, educação física e esporte, com ênfase em gênero e sexualidade. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física, e o Grupo de Pesquisa Focus, da Faculdade de Educação. E-mail: altmann@unicamp.br

social spaces, and school is one of them. For transvestites and transgender women, school is an environment of difficult permanence, with many and varied episodes of violence by classmates and by the condescension of teachers and administrators. However, it is at school that many of them meet peers and begin to understand about themselves, especially from the bonds of friendship they have built. In this article, based on the experiences of six transvestites and transgender women, we discuss the violence faced, the influence of support from school professionals and, especially, the effects of the bonds developed at school on the schooling of this group. These bonds provide recognition and protection, with effects on the present and future schooling. They do not guarantee linear trajectories and eliminate violence, but they soften it, reduce loneliness and broaden coping strategies, making school less hostile.

Keywords: Transvestites and trans women. School trajectory. Friendship bonds.

RESUMEN

ESCOLARIZACIÓN DE MUJERES TRANS Y TRAVESTIS: LA VIOLENCIA Y LOS EFECTOS DE LOS VÍNCULOS DE AMISTAD

Las disputas sobre quién puede establecer una verdad sobre el género están presentes en diversos espacios sociales, y la escuela es uno de ellos. Para travestis y transexuales, es un ambiente de difícil permanencia, con muchos y variados episodios de violencia por parte de compañeros de clase y por la condescendencia de profesores y directivos. Sin embargo, también es allí donde muchas conocen a sus pares y comienzan a entenderse a sí mismas, a partir, sobre todo, de los lazos de amistad construidos. En este artículo, basado en las experiencias de seis travestis y mujeres transexuales, discutimos la violencia enfrentada, la influencia del apoyo de los profesionales de la escuela y, especialmente, los efectos de los vínculos desarrollados en la escuela en la escolarización de este grupo. Estos vínculos proporcionan reconocimiento y protección, con efectos en la escolarización presente y futura. No garantizan trayectorias lineares ni eliminan la violencia, pero la suavizan, reducen la soledad y amplían las estrategias de enfrentamiento, tornando la escuela menos hostil.

Palabras clave: Travestis y mujeres trans. Trayectoria escolar. Vínculos de amistad.

1 Introdução¹

Estudantes travestis e mulheres transexuais não raro descrevem o ambiente escolar como mais um espaço de exclusão social (PERES,

2009; SANTOS, 2010; CRUZ, 2011; BENTO, 2011; SALES, 2012; LIMA, 2013; SOUZA; BERNARDO, 2014; SOUZA et al., 2015; SILVA, 2016; ACOSTA, 2016, 2019; ALEXANDRE, 2020; PEREIRA, 2020). Muitas dessas pesquisas

¹ A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e respeitou os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos aprovados pelo colegiado.

apontam para violências no interior das escolas produzidas por agentes escolares, colegas, docentes e gestores(as), a partir de técnicas e métodos que operacionalizam o exercício do poder de impor uma verdade sobre o gênero e a sexualidade, centradas em normativas pautadas no binarismo de gênero, na cisgeneridade e na heterossexualidade compulsória. Esses estudos trazem em comum o entendimento de que o conjunto dessas violências produz efeitos negativos sobre a trajetória escolar dessas estudantes, culminando muitas vezes com trajetórias escolares não lineares e até interrompidas.

Entretanto, pesquisas também indicam que, cientes da legitimidade e importância simbólica e material da formação escolar, travestis e mulheres trans desenvolvem estratégias para se manterem na escola e concluírem a educação básica (BARROS, 2014; ANDRADE, 2015; PEREIRA; PELÚCIO, 2022). Em meio a narrativas de episódios de violência e da sensação de exclusão que experienciam ao longo dessa trajetória, há resistências e alianças, sendo os vínculos de amizade um elemento importante para a permanência na escola.

Neste texto, propomos uma reflexão complementar aos conhecimentos já compartilhados pelas pesquisas desenvolvidas acerca desse público e de sua escolarização, mostrando as disputas em torno de uma imposição de verdade sobre o gênero e a sexualidade e a possibilidade de existirem fora dessa imposição. Ao ouvir as experiências de seis travestis e mulheres trans², teve-se como ponto de partida olhar para o cenário ainda existente de discriminação e violência nas escolas para essa população, mas também para episódios de acolhimento e defesa delas. O objetivo foi, então, discutir como a construção e manutenção ou não de vínculos de amizade na escola e de apoios de profissionais da instituição pode influenciar na trajetória escolar de travestis

e mulheres trans, no sentido de auxiliar na produção de trajetórias menos entrecortadas, interrompidas ou mesmo amenizar os efeitos negativos das experiências de violência contra elas no ambiente escolar.

Os vínculos de amizade estão contidos no conjunto de vínculos sociais. De acordo com Serge Paugam (2019), os vínculos são responsáveis por oferecer dois elementos que promovem existência social a cada sujeito: 1) a proteção, que constitui os suportes com que cada sujeito pode contar; e 2) o reconhecimento, que confere sua valoração social. O autor divide esses vínculos em quatro tipos: a) “vínculo de filiação”, entre pais e filhos; b) “vínculo de participação eletiva”, como entre casais e amigos; c) “vínculo de participação orgânica”, entre membros do trabalho; e d) “vínculo de cidadania”, entre membros de mesma comunidade política (PAUGAM, 2019). A partir desse conjunto, os vínculos a serem analisados neste artigo são aqueles desenvolvidos por elas enquanto estudantes na escola, sendo “vínculos de participação eletiva”, neste caso, entre elas e amigas ou amigos. Para melhor relacionar o vínculo em questão à definição dos agentes da análise, ele será denominado aqui como “vínculo de amizade”.

Este artigo descreve conflitos e episódios violentos por que passaram na escola, para então mostrar situações de acolhimento promovidas pelos vínculos de amizade e por profissionais da escola, analisando seus efeitos sobre os percursos escolares dessa população.

Para melhor apresentar os resultados e discussões, além desta introdução, o texto foi organizado com uma seção de apresentação metodológica, duas seções de discussão dos dados e as considerações finais. As seções de discussão seguem um fluxo entre violências e acolhimentos. A primeira mostra as diversas situações violentas e as disputas de gênero na escola e a influência que essas violências tiveram em suas trajetórias, seja nas sensações que tinham enquanto estavam no ambiente

2 Para defini-las como travestis ou mulheres trans, considerou-se a autoidentificação fornecida por elas no período das entrevistas.

escolar, seja no peso que sentiram ter para suas frequências escolares ou não. E a segunda traz os episódios de acolhimento, a disputa pela afirmação de gênero apesar das tentativas de ajustamento, os apoios institucionais e os vínculos de amizade formados e a influência desses vínculos em seus percursos escolares, na permanência e/ou no retorno à escola.

2 METODOLOGIA

2.1 Escopo geral

As situações e episódios a serem analisados constituem um recorte de pesquisa de doutorado acerca da escolarização de travestis e mulheres trans e se centrará apenas em trechos de experiências narradas por elas a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo em vista que é nessa fase, pré-adolescência e adolescência, que se concentrou a maior quantidade de ofensivas contra elas e as mais dolorosas, segundo contaram. Estudos, como os de Marcos Benedetti (2005), Wilson Peres (2009; 2010), Luma Andrade (2015), Caio Pedra (2020) e levantamentos da Antra (2022), mostram ser justamente a partir dos treze anos que os conflitos na família e na escola costumam se acentuar, idade em que, em uma contagem linear relacionando idade e anos de escolarização, tem-se o oitavo ano do ensino fundamental.

Todas elas têm uma formação escolar considerada exitosa frente ao grupo de travestis e mulheres transexuais. Cinco possuíam ao menos o ensino médio completo e a sexta possuía o ensino médio incompleto, tendo concluído até o segundo ano deste nível. As participantes foram selecionadas a partir desse recorte, no intuito de constituir um grupo muito particular entre essa população, já que a escolaridade média, estimada por pesquisas elaboradas por instituições não governamentais, como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018; 2022) e o Instituto AfroReggae (2013; 2015), é de que a maioria desta população possui apenas o ensino fundamental, com a grande maioria entre estas tendo saído da escola com o ensino fundamental incompleto. A intenção de estabelecer essa seleção foi feita para mostrar como, apesar de a literatura apontar a escola como um meio social em que elas seriam excluídas e tendo essa população uma baixa escolaridade, elas construíram trajetórias que culminaram com esse êxito escolar. O Quadro 1, abaixo, mostra os níveis de escolaridade das participantes:

Antes de avançar para as análises, seguir-se-á uma breve apresentação delas, para além de sua idade e escolaridade, para que se possa compreender melhor quem elas são quando do exame das situações por que passaram.

Quadro 1 – Apresentação das travestis e mulheres trans participantes da pesquisa e sua formação escolar

NOME *	FORMAÇÃO
Sarah	Ensino médio incompleto (concluiu até o 2º ano)
Kelly	Ensino médio completo
Nina	Ensino superior incompleto (em andamento)
Dara	Ensino superior completo
Vilma	Ensino superior completo
Janaína	Ensino médio completo (ensino superior interrompido)

Fonte: elaboração para a pesquisa.

* Os nomes para representá-las são fictícios e foram escolhidos por elas.

2.2 Apresentando as estudantes

2.2.1 Sarah

Sarah, à época da entrevista, em 2020, tinha 54 anos e possuía o ensino médio incompleto, tendo concluído até o segundo ano. Seu percurso escolar foi atravessado por muitas mudanças de escola, já que, a partir de seus treze anos, Sarah iniciou o processo de saída da casa de sua família de origem. Segundo ela, isso não se deveu a conflitos, mas para se prevenir e prevenir sua família do que vizinhos podiam falar sobre ela. Morava em uma cidade muito pequena e já percebia olhares e conversas entre pessoas da cidade sobre sua sexualidade e gênero. Além disso, nesse período, na escola, as primeiras violências de gênero se iniciaram, na forma de xingamentos. Sua frequência escolar foi se fragmentando, de forma escondida de sua família. Isso também poderia ser alvo de conversas entre vizinhos. Segundo conta, mesmo com as mudanças constantes de cidade, mantinha-se na escola, matriculando-se em novas unidades escolares nas cidades por onde morava.

Passou por xingamentos e situações vexatórias em muitas escolas na adolescência. Quando começou a adquirir uma performance mais feminina, os conflitos na escola acentuaram-se. Afirmou nunca ter sido defendida por docentes ou gestores(as), quando desses episódios de violência. Não fez amizades nas escolas e decidiu sair da trajetória de formação escolar após concluir o segundo ano do ensino médio, quando estava ainda mais feminina e os conflitos tinham também aumentado.

2.2.2 Kelly

Na época da primeira entrevista, em 2019, Kelly tinha 40 anos e possuía o ensino médio completo. Sua trajetória escolar foi marcada por muitas intermitências desde a infância, com vários períodos de interrupções nos estudos, mais ou menos longos, e muitas situações de violências. Intermitências agravadas pelas constantes mudanças de bairro e até de

cidade, após o falecimento de sua mãe, ainda na infância.

Foi sempre uma criança afeminada e acredita que isso contribuiu para que já desde a infância colegas a violentassem, com xingamentos, ameaças e até mesmo agressões físicas. Na adolescência, essas violências se agravaram na escola e episódios de agressão física foram se tornando mais frequentes. Não tinha amizades e sentia-se isolada. Também não se recordou de docentes ou gestores(as) que a tivessem defendido ou mesmo interferido nas agressões que sofreu.

Na segunda etapa do ensino fundamental, privou-se de ir ao banheiro, tinha medo de agressões. Saiu da escola diversas vezes ao longo da segunda etapa do ensino fundamental e ficou longe da escola por vários anos, após ter saído no sétimo ano³. Retornou e concluiu a educação básica em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, quando desenvolveu amizades com colegas que a ajudaram a entrar, sair e a permanecer na escola.

2.2.3 Nina

Nina tinha 33 anos na época em que foi entrevistada, em 2020, e cursava Pedagogia. Sua trajetória escolar foi atravessada por muitas saídas e retornos à escola, sobretudo a partir da pré-adolescência. Na infância, não teve conflitos na escola ligados ao gênero ou à sexualidade. Foi a partir do sexto ano que narrou esses conflitos.

Afirmou ter sido sempre muito afeminada e que, conforme crescia, isso ia tornando-se mais evidente. Ao longo do sexto ano, passou a ser muito insultada e ridicularizada por colegas. Apesar de ter colegas próximos, eles não enfrentavam seus abusadores e nem a defendiam. Docentes e gestores(as) também não. No sétimo ano, esses episódios tornaram-se mais constantes e foi deixando de ir à escola.

3 À época em que estudaram o ensino fundamental os anos escolares eram nomeados como séries, mas neste artigo optamos por fazer a conversão e adotar a nomenclatura atual, dada a partir da aprovação da Lei nº 11.274/06, que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos.

Trocou de escola algumas vezes, mas as situações se repetiam. Começou a sentir medo de ser agredida, mesmo nos dias em que isso não acontecia. Sentindo-se atormentada, saiu da escola sem concluir o sétimo ano.

Após cinco anos afastada da escola, fez um curso de aceleração e concluiu o ensino fundamental. Matriculou-se em uma escola para cursar o ensino médio e foi nesse retorno que viveu um dos momentos mais dolorosos em sua escolarização e que a fez sair novamente. Um dia, sentada em sua sala de aula, foi interpelada por um colega cisgênero, de outra turma, que entrou em sua sala, a xingou e a ameaçou. A professora ficou inerte, sequer repreendeu o garoto. Nina sentiu-se menosprezada e envergonhada. Saiu da escola.

Anos depois, foi convidada por uma amiga travesti para voltar a estudar em uma escola em que algumas travestis estariam estudando. Matriculou-se e sentiu que o ambiente era diferente. A gestão escolar recebeu bem as travestis e disponibilizou-se a construir um ambiente escolar que as respeitasse. Mas, com muitos compromissos de trabalho, não conseguiu conciliar e saiu novamente da escola. A conclusão do ensino médio aconteceu anos depois, a partir do Enem.

2.2.4 Dara

Dara, na época em que foi entrevistada, em 2019, tinha 32 anos, era pedagoga e tinha o título de especialista. Na infância, ao longo da primeira etapa do ensino fundamental, passou por alguns episódios violentos, mas todos os que destacou eram interdições dirigidas por professoras, que insistiam que ela deveria se comportar como um menino e brincar apenas no grupo dos meninos.

A partir da segunda etapa do ensino fundamental, quando disse estar com o jeito ainda mais afeminado, as violências se acentuaram. Além de xingada, passou a ser agredida fisicamente. Começou a reagir a essas violências de forma também fisicamente violenta. Tornou-se agressiva.

Mudou de escola algumas vezes, por questões familiares. Em uma dessas mudanças, decidiu que seria mais introspectiva, evitando envolver-se com colegas para não demonstrar seu jeito afeminado. Mas isso não impediu as violências. Após esse período, aproximou-se de outras duas alunas, que hoje identifica como travestis. Sua autoestima melhorou, deixou de ser introvertida e sentiu que havia encontrado nelas um suporte para, ao menos, minimizar as agressões que sofria.

Além dos problemas na escola, começou a lidar com problemas financeiros na família. Aos xingamentos relacionados ao gênero, somaram-se xingamentos relativos a sua condição social. Com dificuldades, Dara e sua família mudaram-se de bairro e ela saiu da escola. Começou a trabalhar para auxiliar nas despesas e não se matriculou mais.

A conclusão do ensino médio viria cinco anos depois, quando já se considerava “empoderada” e se conhecendo melhor. Após concluir o ensino médio, ingressou no curso de Pedagogia e depois cursou uma especialização na mesma área.

2.2.5 Vilma

Com 26 anos à época, em 2020, possuía o ensino superior completo na área de Artes e estava cursando Direito. Seu percurso escolar foi marcado por muitas mudanças de escola. Ao longo da infância e de parte da adolescência estudou em escolas privadas e, a partir do nono ano, foi para escolas públicas.

Passou por violências de gênero desde a infância, quando essas violências se materializavam a partir de xingamentos. O ensino médio foi, porém, a fase escolar mais difícil para Vilma, com um acúmulo de situações violentas. Afirmou nunca ter tido a interferência de docentes ou gestores(as). Com medo de utilizar o banheiro masculino, ficava toda a manhã na escola sem ir ao banheiro e sem beber água.

Apesar dessas situações, enquanto esteve na escola, sobretudo no ensino médio, fez também amizades, principalmente com pessoas com as

quais começou a se identificar mais, como as que, hoje, classifica como travestis e transexuais. Com elas iniciou uma melhor compreensão de si, sobretudo quanto às possibilidades de gênero e de sexualidades.

Sem apoio institucional, sofrendo xingamentos diários e sem poder ir ao banheiro, saiu da escola no segundo ano do ensino médio. Concluiu a educação básica via Enem. Ingressou em um curso superior da área de Artes e depois em Direito.

2.2.6 Janaína

Na época da primeira entrevista, em 2019, Janaína tinha 24 anos, possuía o ensino médio completo e havia trancado sua matrícula no curso de Ciências Contábeis, por não ter se identificado com a área. Sua trajetória escolar teve poucas intercorrências em comparação com as demais participantes.

Para Janaína, sua escolarização pode ser classificada como “tranquila”. Segundo acredita, isso se deve à percepção que as pessoas tiveram dela nas diferentes fases de sua vida: na infância, a teriam reconhecido como um menino cisgênero e heterossexual, no início e em meados da adolescência, como um menino cisgênero gay e, após essa fase, como trans. Para ela, um menino cisgênero gay sofre menos violências por parte da sociedade em comparação com pessoas transgênero. Até meados do ensino médio, afirmou ter passado por xingamentos, mas sem maiores desdobramentos. Após isso, no processo de começar a se compreender como alguém do gênero feminino, é que as violências verbais por parte de colegas se intensificaram, mas, nesse momento, também já teria encontrado pares que a apoiavam e defendiam na escola.

Destacou em sua trajetória escolar uma amiga, reconhecida por ela ora como travesti, ora como mulher trans. Essa amiga era muito popular e combativa em relação aos preconceitos e violências que experienciavam, e costumava defender Janaína. Logo que a conheceu, integrou-se ao grupo de estudantes do círculo

de amizades dessa amiga. Com esse grupo, e especialmente com sua amiga, sentia-se mais segura. Além de protegê-la, essas amizades davam a ela uma sensação de “empoderar-se”. Com esse grupo, chegava e saía da escola. Tinha medo do trajeto, mas não de sofrer alguma violência na escola. Concluiu o ensino médio sem ter se recordado de nenhum episódio de violência que a tivesse marcado.

3 Disputas de gênero e escalada de violências na escola

Todas as travestis e mulheres trans ouvidas na pesquisa relataram ter experimentado, ao longo de sua escolarização, momentos em que foram utilizadas contra elas ao menos um dos recursos de violência proferidos por colegas: insultos, xingamentos, episódios vexatórios e violências psicológicas, ou, ainda, posturas de descaso, invisibilização, descrédito ou acusações por parte de docentes e gestores(as). Além disso, foi constante em suas narrativas experiências de solidão e sensação de exclusão entre colegas. Algumas relataram também violências físicas. Esses episódios contribuíram para tornar o ambiente escolar de difícil permanência. No entanto, as entrevistadas não os tomam como fatores determinantes para suas saídas da escola, e sim como condicionantes importantes nesse processo.

De forma geral, todas afirmaram tentar se afastar das situações ou pessoas que as agrediam, sem reagir ativamente. Nos anos finais do ensino fundamental, por volta do oitavo e nono anos, ou no ensino médio, as agressões contra elas foram aumentando. Colegas as xingavam, algumas foram agredidas fisicamente, e docentes e gestores(as) por vezes tentavam “corrigi-las”, tentando ajustar seus comportamentos ao que acreditavam ser adequado ao gênero que atribuíam a elas, a partir da noção que confunde gênero, performance, desejo e sexualidade. Nesse período, ampliaram-se as quantidades de episódios violentos e diversifi-

cações de violências dirigidas a elas, bem como a necessidade de respostas a essas violências. Por isso, foi sobre esse período escolar que as análises se concentraram.

Entre as participantes, Janaína foi a única a concluir a educação básica com uma trajetória linear, sem interrupções, nem mesmo momentâneas. Isso pode estar relacionado ao fato de que apenas no ensino médio, sobretudo no último ano, é que ela passa a se reconhecer e a reivindicar publicamente o reconhecimento do gênero feminino. Para as outras cinco participantes, foi a partir desse reconhecimento que as violências se intensificaram.

As agressões que Janaína experienciou ao longo do ensino médio foram constantes, mas se circunscreveram a xingamentos e chacotas, sem que ela se sentisse ameaçada fisicamente ou mesmo impelida a não mais frequentar a escola devido àquelas violências: “Passei por violências várias vezes... várias pessoas gritando: ‘ah! olha o viado!’, várias ‘churras’⁴ mesmo. [...] lembro várias, mas não uma que me marcou muito.” (JANAÍNA).

Para ela, essa não intensificação de episódios violentos deve-se a uma amizade que fez na escola com outra estudante trans ou travesti (em sua fala ela a descreve oscilando entre ambas as categorias), justamente no período em que os ataques contra ela começaram a se intensificar. Essa amiga já estudava há anos na escola e sempre a defendia. O vínculo de amizade mostrou-se eficaz para protegê-la, influenciando em sua experiência na escola, nas relações com colegas. Essa amizade e seus efeitos na escolarização de Janaína serão abordados na seção seguinte.

A reivindicação de reconhecimento público do gênero feminino foi, para Vilma, também o período de maior “liberdade”, até então, em relação ao gênero, por poder se narrar, mas foi usado como motivo pelos colegas para a ampliação das violências contra ela. Ao longo do final do ensino fundamental e início do ensino médio, colegas da escola a chamavam

por nomes femininos, eram apelidos jocosos e até um determinado nome criado flexionando seu nome de registro, numa tentativa de ridicularizá-la. Um dia, ela disse que, cansada das chacotas, resolveu que, então, assumiria o tal nome feminino. Pensou:

“Bom... já que eu me identifico dessa forma [como feminina], ok! Não é problema ser chamada assim!”. E eu passo a me narrar como “fulana de tal”. E, aí, a sociedade me rejeita, né?!, que a gente é mulherzinha só enquanto eles querem rir, enquanto querem nos deslegitimar, violentar. Mas quando a gente assume esse lugar: “então eu sou mulher e meu nome é esse!”, aí, rola esse processo de deslegitimação. (VILMA).

Nessa disputa em torno das definições de gênero travada entre Vilma e os colegas que tinham o intuito de agredi-la, percebe-se o jogo de poder para disputar o espaço de estabelecimento de verdade, saber quem pode definir os limites para os gêneros. Os agressores, que antes a ridicularizavam com a pecha de “mulherzinha”, passaram a renegar essa condição feminina, quando ela começou a reivindicar publicamente essa identidade. Seu gênero entrou, então, em um limbo, não era suficientemente masculino, mas também não poderia ser feminino, se aquilo tanto a agradava.

Ao assumir o nome feminino, Vilma foi deslegitimada pelos mesmos colegas que zombavam dela. Começou a ser cada vez mais xingada e a perseguição a ela no banheiro aumentou. “Não podia ir ao banheiro feminino, porque o segurança me tirava e as próprias coleguinhas me expulsavam.” (VILMA), e não se sentia bem em ir ao banheiro masculino, porque, “além da violência simbólica de não ser um lugar que me pertence, porque está ferindo minha identidade de gênero, tinha a questão da violência.”, como contou. As colegas não a apoiavam e a gestão da escola não ofereceu proteção para que ela pudesse utilizar o banheiro. Contrariamente, cerceou seu uso a partir da interdição do segurança. Vilma passou a utilizar o banheiro masculino apenas quando estritamente necessário.

4 Zombarias em tom estridente.

Ao narrar-se como feminina na escola, Kelly também contou ter experimentado as mais contundentes violências no ambiente escolar. Em uma de suas lembranças, destacou a experiência de solidão:

Lembro que no ano seguinte em que comecei a me narrar como feminina no colégio, eu perdi muitos amigos. Até então, quando eu era uma criança afeminada, era: “Ah! Você é isso!”, eu dizia: “Não sou isso! O que é isso?”. Mas quando comecei a me entender e aceitar, todo mundo se afastou de mim. Preferiam que eu fosse alguém que não me aceitasse. Uma hipocrisia! Todo mundo sabia de tudo! (KELLY).

Assim como Vilma, ao reivindicar o gênero feminino, Kelly foi deslegitimada pelos colegas. Em sua experiência, até mesmo aqueles que, se não tinham com ela vínculos de amizade, mas eram próximos, afastaram-se. Daqueles que a agrediam, recebeu ainda mais agressões. A escola tornou-se um lugar de muito medo e de privações:

No ginásio⁵, é um “salve-se quem puder, né?!” [risos]. Então, muitas vezes, eu tinha medo de ir para o colégio, com medo de apanhar. Sofri [violência física] várias vezes! Dentro da escola e nos arredores. E a escola tinha a posição de mudar muita coisa e não mudava! Não me ajudava! Às vezes, tinha professor que via e não fazia nada. E isso me incomodava muito!

[...]

Eu não queria estar no banheiro dos homens, queria estar no banheiro das mulheres. [...] No dos homens, tinha muito preconceito, eu tinha medo de apanhar. No das mulheres, muitas vezes, elas se incomodavam. Às vezes, eu nem ia para o banheiro. Ficava segurando a aula toda, as 4h de aula. (KELLY).

Nesse exercício de colocá-la na seara do “ridículo”, do “zombável”, aqueles que a agrediam impunham sua verdade sobre o gênero que atribuíam a Kelly. E quando ela disputa ativamente esse espaço do feminino, é excluída até mesmo por quem antes era próximo dela. Institucionalmente também não teve apoio. Passar constantemente por situações

violentas, ter medo de apanhar, abster-se de ir ao banheiro e sentir-se sozinha contribuíram para que a escola se tornasse para Kelly um lugar não atrativo e pesaram para uma de suas saídas da escola: “Eu nunca esqueço que desisti de estudar no sétimo ano. [...] Não dava mais. Ninguém queria encostar perto de mim. Quase ninguém falava comigo. [...] Eu tive que sair. A escola não era atrativa.” (KELLY).

Também sentindo-se sozinha, Nina, refletiu sobre a importância de desenvolver amizades para poder continuar na escola, apesar das violências cotidianas: “Eu sempre fui a única nas escolas onde adentrei. Quando você tem alguém, você ganha uma força, mas quando você está isolada, sozinha... é difícil. Eu preferi me preservar e sair. Eu sabia que na hora certa eu ia terminar.” (NINA). Além da solidão, as violências pelas quais passava nesse período escolar impuseram a ela um estado de alerta constante e, assim como na experiência de Kelly, transformaram a escola em um lugar de medo:

Naquela época do sexto e sétimo anos, eu sofria xingamentos diariamente. Dos meus colegas de turma, de colegas de outras turmas. E tinha a omissão de professores e da gestão.

[...]

Eu vivia um temor diário de sofrer violência, pensando que eu poderia sofrer violência a qualquer momento, a qualquer instante, de qualquer pessoa, que eu não teria feito absolutamente nada.” (NINA).

Além da falta de amizades, não havia para Nina qualquer apoio institucional. Apesar dessas condições, nesse período escolar, não houve um episódio em definitivo que tenha determinado para ela a escola como lugar impossível, mas um acúmulo de situações vexatórias que tornavam a escola muito difícil. Sua primeira saída da escola deu-se no sétimo ano, lentamente, deixando de frequentar as aulas aos poucos: “Comecei a ficar pelo caminho. Não ia mais para a escola. Meus pais trabalhavam, não tinham como me monitorar.” (NINA).

Em outro momento de sua vida, após ter concluído o ensino fundamental via curso su-

5 Refere-se à segunda etapa do ensino fundamental.

pletivo privado, retornou para a escola a fim de concluir o ensino médio. Mas, novamente, o ambiente escolar se mostrou hostil. Desta vez, Nina recordou-se de um episódio mais definidor para sua segunda saída da escola:

eu estava cansada de toda aquela situação, sabe?! Eu não tinha paz para estudar! Mesmo quando não acontecia nada, o cérebro e a cabeça ficavam aguardando que acontecesse alguma coisa. Eu tinha muito medo! Não era medo de apanhar, mas tinha muito medo da chacota em público. Eu não fiquei [na escola] por conta da violência. Lembro que quando tomei essa decisão [de sair], tinha pouco tempo na escola, uns três meses. Lembro que um colega me desrespeitou na sala de aula. E a professora fingiu que não era com ela. Ele falou uma coisa assim pejorativa, algo como: “ah! Seu viado! Tem que morrer!”, coisas assim. Algo desse nível. E, aí, as pessoas olharam para mim, eu achei algo tão grotesco. Foi nesse dia que tomei a decisão. Fiquei envergonhada. E a omissão daquela professora, acho que foi o pior! (NINA).

Nina vinha de uma trajetória escolar de reiteradas agressões verbais na escola. Essas agressões já tinham contribuído para que ela saísse da escola antes. Dessa vez, no ensino médio, o aluno que gritou com Nina, além de constrangê-la, tentou intimidá-la, e afirmou que sua existência não era aceitável: “tem que morrer!”. Remeteu-a à abjeção a que travestis e pessoas trans são submetidas socialmente. Esses corpos que não se circunscrevem ao “imperativo heterossexual” (BUTLER, 2010), que limita não apenas o campo do desejo e das práticas sexuais, mas a própria determinação do sexo e de seus discursos e do gênero atribuído ao sexo, são tomados, então, como “corpos abjetos” (BUTLER, 2010). Na abjeção, não somente corpo, sexo e gênero são abjetos, mas “é sua própria humanidade que se torna questionada” (BUTLER, 2019, p. 205). Quando o aluno a xinga e a ameaça, remete sua humanidade à suspeição.

Apesar da ameaça, Nina afirma ter saído da escola, não por medo do que esse aluno poderia fazer com ela, mas pelo constrangimento, pelos olhares que recebeu e pela falta de ação

por parte da professora. Em seu relato, além da completa inércia da professora, nenhum ou nenhuma outra colega interviu na situação. Constrangida, Nina não retornou mais a essa escola.

Assim como Kelly e Nina, Sarah também não desenvolveu amizades que a defendessem e nem teve apoio de profissionais. Em seu depoimento, narrou a dor de passar por violências na escola, reconhecendo os insultos e a falta de apoio da equipe escolar como uma complacência para a exclusão de travestis e transexuais da escola. Para ela, encarar os insultos como brincadeiras, como fazem os(as) docentes, é uma forma de tentar fazer com que aquelas pessoas entendam que vão ter que conviver com os insultos se quiserem permanecer ali. Ou seja, se ousam disputar outras existências possíveis para o gênero, haverá consequências negativas. E essa é uma opção difícil:

Eu tinha a pretensão de me formar, mas, quando eu fui adquirindo esses traços mais femininos, a escola começou a se fechar. Quando a escola começa a se fechar, não tem como resistir! Se não tem hoje, imagina naquela época, trinta anos atrás, quarenta anos atrás?! Então, a primeira ideia é abandonar a escola.

[...] Lembro que... o último período [em que estava estudando], eu ia para a escola e ficava na rua, não chegava na escola, para não sofrer violência na escola, e nem contava para minha mãe que não estava indo para a escola. (SARAH).

Para ela, alunos(as) e docentes dividem a responsabilidade por tantos relatos de violências que se perpetuam contra travestis e transexuais nas escolas. Indagada sobre quem apontaria como responsáveis pela saída tão expressiva dessa população das escolas, ela afirmou:

Dos alunos da escola, com a complacência dos professores. Dos professores virem a situação e não reclamarem. [...] De acharem que é tudo natural, que é brincadeira de criança, que não é violência e que tudo não passa de brincadeira e que vai passar. E não passa! Não passa! A violência, quando ela é presente, ela vai te aniquilando de uma forma... vai fazendo você ficar cada vez

mais pressionada em um certo espaço, até que você explode dali. Qual a primeira opção que uma travesti tem? Sair daquele lugar em que estão te oprimindo. [...] Quando a escola te oprime de tal forma, que não tem ajuda, não tem um diretor que ajude, nem os professores, tampouco a equipe pedagógica da escola... eu vou sair da escola, que é a forma mais fácil de me livrar daquilo que está me fazendo sofrer todo dia. E é isso que acontece! Acontecia ontem, acontece hoje e vai acontecer futuramente, infelizmente, né?! (SARAH).

Assim, com Nina, Sarah destaca a falta de apoio institucional como fator importante para a condição de difícil permanência para travestis e trans nas escolas. Sua fala expõe, ainda, o que Rogério Junqueira (2009) teorizou ao definir a “pedagogia do insulto” como produtora de “evasão” escolar. E o que Anderson Ferrari (2010) percebeu, em seus estudos sobre estudantes homossexuais, de como as políticas de normatização da sexualidade, em franca operacionalização na escola, os vulnerabiliza nas relações naquele espaço e fora dele. Para este autor, “a discriminação na escola contribui para um duplo prejuízo: perturba a construção positiva de suas identidades e também a aquisição de conhecimentos” (FERRARI, 2010, p. 419). Também para Berenice Bento (2011), essas violências e a falta de ação e, por vezes, o endosso por parte de docentes promovem o que ela classifica como uma “expulsão” de estudantes trans e travestis das escolas.

Sarah afirmou ter passado por xingamentos, mas ter saído da escola logo que os episódios começaram a se intensificar, a partir do desenvolvimento do que ela chamou de “adquirir traços mais femininos”. Vale ressaltar que Sarah mudou de cidade diversas vezes ao longo dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, isso pode tê-la “protegido” de passar por essa intensidade de eventos violentos, pois não costumava permanecer muito tempo em uma mesma escola. Na pesquisa elaborada por Pereira e Pelúcio (2022, p. 98), uma das estudantes travestis participante disse ter sido beneficiada por essa circunstância nas

relações com colegas das escolas por onde passou. Seu pai precisava mudar-se constantemente por motivos de trabalho e ela e sua mãe o acompanhavam. Para ela, isso a ajudou a permanecer na escola: “o lado bom era que quando as pessoas me conheciam e poderiam praticar bullying, me chamar de gay, eu já estava me mudando novamente”. Para os autores “a impermanência se tornou para ela uma estratégia de blindagem.” (PEREIRA; PELÚCIO, 2022, p. 98). Se essa impermanência pode ter sido recurso de “proteção”, pode também ter prejudicado o desenvolvimento de vínculos de amizade nas escolas. Sarah não mencionou ter desenvolvido amizades nas escolas onde estudou. E, tal como nas trajetórias de Kelly e de Nina, a sensação de isolamento e de não poder contar sequer com a proteção da equipe de docentes e com a gestão escolar para coibir as violências por que passava, contribuiu para que Sarah fosse gradativamente parando de frequentar as aulas, até sair da escola.

Já Dara, que também sentiu a intensificação dos episódios de violência conforme os anos iam avançando, teve como estratégia reagir de forma violenta fisicamente a agressões físicas e a algumas verbais na escola. Em alguns casos, contou ter reagido de forma ainda mais violenta que seus agressores, para passar a impressão de que não se podia agredi-la, que a reação seria desproporcional. Isso passou a render a ela certa “segurança”:

... tinha uma coisa boa, porque eles me xingavam, mas, quando tinha corredor polonês, eles não me batiam, não tocavam o dedo em mim. Não me faziam nada [...]. Porque eles tinham medo da maneira como eu reagia. Então, toda vez que alguém vinha me agredir, eu reagia três vezes pior. (DARA).

Dara não relatou ter tido o apoio de professores(as) ou da gestão escolar para intervir ou punir os meninos que a atacavam, mas relata ter sido incentivada por alguns(mas) docentes a reagir com violência: “[Docentes] mandavam eu mudar, falavam: “você tem que mudar! Fale mais grosso!”. [...] Tinha professor que nem

ligava e tinha outros que mandavam eu dar murro, devolver.” (DARA).

Quando esses(as) docentes ordenam que ela mude, que adéque sua performance de gênero ao que se espera socialmente para o sexo cunhado em seu nascimento, se esquivam da responsabilidade educativa diante das diferenças. Em sua história, docentes oscilavam entre a culpabilização da vítima ou em deixar sob sua própria responsabilidade reagir para resolver um problema dito como dela, e não de uma sociedade que normatiza o gênero. Na medida em que é ela que não “harmoniza” gênero e sexo, também é ela a responsável por lidar com os problemas por ela causados.

Quando estudantes que não correspondem às normativas sexuais ou de gênero têm como resposta dos professores que devem “mudar seu modo de ser”, ou têm imposta uma postura imperativa de masculinidade: incitando que devem “falar grosso”, ou, no limite, “darem um murro”, só resta entender que é preciso resolver os “seus problemas” por conta própria, seja recorrendo à violência, seja ao isolamento. Andrade (RECIIS, 2019) também narrou ter passado por essas “ordens” por parte dos docentes, e sua reação foi silenciar para continuar existindo naquele espaço. Dara passou a fazer isso quando mudou de escola e foi para o oitavo ano.

Assim como Kelly, Nina e Sarah, Dara conheceu a solidão na escola, mas sua solidão teria sido “produzida” por ela mesma, como estratégia para evitar conflitos. Decidida a adotar uma nova postura: séria e calada, não interagiria com colegas. Uma estratégia para que sua voz e gestual afeminados, como afirmou ter, não fossem percebidos. Na pesquisa de Britzman (1996), com adolescentes gays, esse comportamento também apareceu, relevando o sentimento de angústia que muitos tinham ao tentar conviver com outras pessoas tentando esconder a homossexualidade. A partir dessa decisão, Dara mudou seu comportamento: “Nessa escola eu ficava calada, não falava com ninguém, ficava de cara feia. Eu lembro que

fiquei quase um ano nessa sala sem falar com ninguém. As pessoas perguntavam se eu tinha algum problema. Quando tinha trabalho de equipe, eu sempre pedia para fazer só” (DARA). A estratégia a manteve protegida por algum tempo das violências diretas que já tinha sofrido em outras escolas. Mas essa estratégia a privou também da criação de vínculos com colegas. Para ela, naquele momento, a escola não seria um local de interação e sociabilidades.

Entretanto, a relativa “segurança” dessa estratégia não impediu que, com o passar do tempo, colegas a violentassem. Quando ia ao banheiro, masculino, os meninos passaram a mostrar-lhes o pênis. Ela contou sobre um desses momentos:

Uma vez, eu estava sentada no pátio, tinha um menino [...] dando “psiu, psiu”, quando eu olhei e perguntei “é comigo?”, ele apontou para a porta do banheiro. Quando eu olhei, o outro estava com o pênis para fora. Ele devia ter uns dezessete, dezoito anos, era bem maior que eu. Eu balancei a cabeça [em aceno negativo]. Aí, eu falei com a diretora. Ela me disse: “você está pensando que isso aqui é prostíbulo? Você vai querer dizer a mim que os meninos estão mostrando o pênis a você?! Ou é você que está se oferecendo?” (DARA).

Esse episódio chama a atenção especialmente por, ao menos, três aspectos: 1) a estratégia criada pelos meninos para demonstrar poder e ridicularizá-la, com a certeza da impunidade; 2) a falta de uma atitude pedagógica coerente por parte da diretora; e 3) a relação feita pela diretora entre a travestilidade e a prostituição. Pelo relato, os meninos mostram-na o pênis ao lerem em seu corpo algum indício de transgressão à heterossexualidade. Com a certeza de que aquela atitude imputaria-lhe um sentimento de constrangimento e não lhes renderia qualquer punição.

Pelo desfecho, percebe-se que o plano dá certo, contando com a anuência da gestão escolar para ter sucesso. A diretora, ao ser comunicada por Dara sobre o ocorrido, furta-se a punir os agressores, invertendo a lógica da acusação, tornando a vítima culpada. Para

tal, a gestora mobiliza uma estrutura de pensamento coletivo, evocando uma pecha que incorre sobre as travestis: de “prostitutas”, e um estigma que incorre às próprias prostitutas, sejam travestis ou não, de que o sexo as define e as torna objetivamente sexo, fazendo com que suas interações sociais sejam vistas para tão somente esse fim. O que evoca também o sexo como um tabu. Como afirma Adriana Sales (2018), a pessoa travesti deixa de ser “pessoa” e passa a ser uma “profissão”, onde se ouve “travesti”, traduz-se “prostituta”. Essa também foi a percepção encontrada por Julieta Vartabedian (2018, p. 75) ao entrevistar travestis que atuavam na prostituição na cidade do Rio de Janeiro. Uma de suas entrevistadas, que iniciara há pouco tempo a atividade, afirmou: “toda travesti atravessa a prostituição, mesmo que seja uma médica. Ela sempre será tratada como uma prostituta”. E outra, de sessenta anos, que já não atuava mais, disse: “O brasileiro não está habituado com travesti fora das ruas. [...] Travesti é para a rua, para a prostituição. [...] Preconceito e hipocrisia.” (VARTABEDIAN, 2018, p. 75).

Partindo do estabelecimento de uma moral sexual que torna imorais as prostitutas e duplamente imorais as travestis, pela prostituição e pela transgressão de gênero e de sexualidade, a diretora decide constranger Dara, utilizando-se de seu poder de autoridade para, naquele momento, cercear a performance da aluna e tentar ajustar sua conduta. Dara ainda se manteve na escola, mas, quando sua família passou a sofrer com problemas financeiros e ela passou a conviver na escola com violências que mesclavam seu gênero e sua condição social, decide que é hora de sair da escola:

quando minha mãe perde o emprego, eu já estava cansada de estar brigando com as pessoas por causa do meu jeito afeminado, eu estava cansada de minha mãe trabalhar no shopping e às vezes o salário atrasar... [...] e aí teve um momento que a gente estava sem dinheiro, e a gente estava morando de aluguel com minha mãe. Então, a gente teve que catar reciclagem. Quando as pessoas me viram, já no ensino médio, de reciclagem na

mão, ficavam me apelidando. E isso foi doloroso. Aí, eu parei de estudar. (DARA).

Todas as participantes narraram episódios de violência na escola, algumas, momentos recordados como bastante dolorosos e condicionantes para suas saídas do ambiente escolar; violências proferidas por colegas e admitidas por docentes. Por outro lado, para a maioria delas, a escola foi também local de momentos positivos. Foi na escola que começaram a se compreender como alguém do gênero feminino e lá desenvolveram fortes vínculos de amizade, como Kelly, Dara, Vilma e Janaína. Apesar das violências, encontraram vazão às dúvidas que tinham sobre si. Para estas, foi na escola que puderam desenvolver vínculos de amizade que as reconheciam e protegiam, ainda que isso não tenha garantido totalmente a interrupção das violências e nem tenha sido, para elas, garantidores da permanência na trajetória escolar mais linear.

4 Na escola também se acolhe: apoio de profissionais, vínculos de amizade e existência possível

Nas experiências escolares das participantes, poder contar com profissionais que acolhessem minimamente suas demandas e, sobretudo, com amizades com outras(os) estudantes foi fator condicionante para uma escolarização com períodos de maior integração social, maior autoestima e permanência menos hostil. Nem todas relataram episódios de acolhimento, mas a maioria delas sim. Para estas, o apoio institucional e os vínculos de amizade produziram efeitos positivos em sua escolarização.

A ausência de vínculos de amizade contribuiu para saídas mais prematuras da escola. Nina e Sarah foram as duas participantes que mais descreveram a escola como local de isolamento e sem referências de amizade. Desenvolveram esse vínculo fora da escola, mas nas unidades escolares não se recordaram dele. Nina foi

quem mais precocemente saiu da escola e não retornou para concluir a educação básica e Sarah, quem teve a trajetória menos linear e sem concluir o ensino médio. Ambas também não narraram a intervenção de nenhum(a) profissional da escola quando eram agredidas. Suas memórias não revisitaram momentos de acolhimento, nem vínculos de amizade ao longo dos anos finais da segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio.

Sarah não descreveu nenhum vínculo de amizade e saiu da escola quando as violências contra ela e a sensação de isolamento se intensificaram. Nina, apesar de dizer que era popular na escola no início do ensino fundamental II, não tinha amigas que a defendessem ou a consolassem quando desses episódios: “eu era popular [Risos]. Mas eles [amigos] não eram gays, não sabiam o que eu sofria! [...] não eram pessoas que me defendiam, ou que entendiam que precisavam me defender. [...] Também não lembro se houve essa questão do consolo [Risos]. [...] Não sei se por medo...” (NINA).

Para Nina, seus amigos da escola não entendiam seu sofrimento ou tinham medo de serem alvo de violências, caso a defendessem. Levanta ainda a hipótese de que, não sendo homossexuais, não tinham a dimensão de seu sofrimento para tentar intervir. A maioria das participantes que descrevem vínculos de amizade na escola rememora a proteção próxima de alguma amiga que hoje identificam como mulher trans ou travesti, como a amiga de Janaína, as amigas de Dara e algumas do grupo de amigas de Kelly, mas houve a narração de amizades também com pessoas que elas identificaram como cisgêneras, sobretudo meninas, como algumas amigas de Dara, de Vilma, de Janaína e de Kelly.

Embora sem amigas na escola, foi Nina, entre as participantes da pesquisa, que teve a melhor experiência de apoio institucional. Em sua última tentativa de retomar os estudos via escola, matriculou-se em uma que não havia estudado antes, após ter sido convidada por amigas travestis e mulheres trans, que deram a

ela a notícia de que havia uma escola que, como afirma, “respeitava as travestis”:

Eu fui para esse colégio e me surpreendi de verdade: “Nossa! Como é natural a inserção do meu segmento aqui nesse colégio! Não tem agonia, não tem frescura, não tem cuidado, não tem nada!”. Até os alunos... até a churria no intervalo... foi um processo transformador. Eu lembro de estar sentada com vários alunos perturbados, com as travestis, com as alunas cisgêneras e, simplesmente, a gente dando churria um no outro, com uma brincadeira saudável, de perturbação de colégio. Eu sentada, pensava: “isso é possível mesmo?!”. Era muito interessante de ver. E é isso, a gente não busca tratamento especial, a gente só quer respeito com a nossa identidade! E esse colégio deu isso para a gente. O nome social na caderneta, que nem existia! [...] Mas era uma época em que tudo era na sensibilidade. Então, esse colégio foi um colégio diferenciado na tratativa, nos encaminhamentos das nossas demandas e na naturalidade a qual éramos tratadas. (NINA).

A narrativa de Nina dá conta de um ambiente em que sua existência era possível, em que havia respeito até mesmo a um dos aspectos mais problemáticos da permanência de travestis e trans nas escolas: o nome social, que, à época, sequer era legalizado na Bahia⁶, mas foi disponibilizado pela gestão da escola.

Sua experiência mostra que a equipe de profissionais da escola acolheu as demandas das travestis e mulheres trans, promovendo um ambiente que respeitava suas identidades e favorecia o desenvolvimento de um ambiente possível entre demais agentes da escola, como entre os(as) colegas. Nina ficou pouco tempo nessa escola por circunstâncias laborais, não conseguiu conciliar os estudos com o trabalho e saiu. Não narrou a construção de vínculos de amizade especificamente nessa escola, mas já

6 Nina passou por essa escola em 2012, somente em novembro de 2013 surgiu na Bahia um instrumento legal que dispunha sobre a adoção do nome social nos sistemas de ensino da Bahia, a Resolução CEE nº 120/2013. No âmbito nacional, os instrumentos legais surgiram ainda mais tarde: o Decreto nº 8.727/2016, que dispunha sobre a utilização do nome social na administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e, especificamente para a educação, a Resolução CNE/CP nº 1/2018, proveniente do Parecer CNE/CP nº 14/2017.

os tinha de relações fora do ambiente escolar, que continuaram dentro dela. Apesar de não ter concluído a educação básica nessa escola, Nina sentiu-se respeitada e legitimada. Concluiu anos depois, via Enem.

Vilma também concluiu a educação básica via Enem. Após sair da escola no segundo ano do ensino médio, não retornou mais a nenhuma unidade escolar. Mas, no final do ensino fundamental e no ensino médio, Vilma construiu vínculos de amizade importantes para seu autoconhecimento. Foi a partir do nono ano que ela passou a compreender mais sobre si mesma, conversando com amigas que conheceu na escola: “eu conheci a comunidade LGBT de fato e a gente criou redes de afetos clandestinos e políticas de sobrevivência mesmo naquele espaço, que, na verdade, era um tensionamento de toda a LGBTfobia” (VILMA).

Ao chegar no nono ano, Vilma afirma que passou a “maturar essas ideias de identidade de gênero”, a conhecer pessoas travestis e a se reconhecer como pertencente a essa comunidade. A partir dos vínculos de amizade criados com colegas, passou a perceber que algumas de “suas questões”, “não eram impossíveis como as pessoas diziam” (VILMA).

Foi nesse período escolar que Vilma passou a se perceber como alguém que transicionava as fronteiras impostas para os gêneros e passou a reivindicar o direito de existir enquanto alguém do gênero feminino. Para ela, as amigas não garantiram que a escola fosse um local livre de violências e nem mesmo que ela pudesse se manter até concluir a educação básica, mas encontrou nos vínculos de amizade reconhecimento de si, conforto afetivo e a possibilidade de existir de maneira menos dolorosa naquele período na escola.

Dara passou por experiência semelhante. As amigas que fez na escola também a tiraram da solidão e fizeram com que a experiência escolar naquele período fosse mais prazerosa. Após mudar de escola mais uma vez, já no oitavo ano, percebendo que a estratégia anterior, de não se envolver com colegas e de

ficar o tempo todo quieta e isolada na classe, para não perceberem seu “jeito afeminado”, não adiantava, passou a se enturmar com “as duas estudantes mais afeminadas da escola” (DARA). A partir da criação desse vínculo, mudou seu comportamento e percebeu que a dinâmica escolar também se alterou para ela:

Eu saí daquele lugar da mudez e comecei a me maquiar, a me ver enquanto mulher mesmo, a ir com calcinha apertada. Eu saía de casa com uma roupa, uma calça e no caminho eu já botava outra. A cortar minha camisa da escola num modelo mais feminino. Uma colega conseguiu uma outra camisa para eu poder ir para casa, então, na escola eu usava outra. E, aí, os meninos começaram a perceber que a partir do momento que eu ia me assumindo, ia combatendo a violência, melhorou! (DARA).

Com a criação desse vínculo de amizade, com as amigas que compartilhavam das mesmas transgressões às normativas sexuais e de gênero, Dara construiu uma rede segura para viver e reivindicar publicamente o reconhecimento de seu gênero. Ao adotar roupas e maquiagens, que para ela expressavam o gênero feminino, e ao contar com a segurança de sua rede de amigas, percebeu uma mudança no comportamento de seus agressores. Os insultos não cessaram, mas diminuíram e melhoraram as formas de lidar com eles, possuindo apoio na rede construída.

Essa rede fez com que ela completasse, ainda que momentaneamente, o quebra-cabeça dos jogos de poder em torno da disputa pelo gênero e sexualidade. Nesse momento, foi materializado em sua trajetória, o que Foucault (2017) denominou como “jogo de poder e prazer”, em que, o prazer emanado da demonstração do poder de cerceá-la, é experimentado por ela, quando afirma e demonstra seu gênero feminino. Seria o “poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir” (FOUCAULT, 2017, p. 50).

Janaína também construiu vínculos de amizade que a ajudaram a resistir e a ter segurança para enfrentar as violências pelas quais passava na escola. Sua rede de proteção

foi construída no ensino médio. Assim como Vilma, Janaína passou a conviver na escola com pessoas trans e travestis, as quais, afirmou, nunca havia visto tão de perto. Foi no ensino médio que conheceu uma amiga travesti, que também passava por situações de violência, e que passou a defendê-la: “ela sempre ia para cima das pessoas” (JANAÍNA).

Essa amiga conhecia muitas pessoas na escola, pois já era do bairro e estudava naquela escola há anos. Isso teria facilitado a formação de um grupo grande de estudantes, inclusive alguns(as) colegas cisgêneros(as), espalhados(as) pela escola, que também a defendiam, embora não com tanto destaque quanto sua amiga travesti/trans. Na narrativa de Janaína, apenas essa amiga ganhou evidência, atuando em sua defesa: “vinham as pessoas e faziam ‘churrias’, sabe?! Ficavam naquela brincadeirinha, naquilo dizendo que é viado, enfim... então, tinha que ter uma pessoa para me defender, que era essa trans, que sempre me defendia mesmo”. Em outro momento ela afirma:

Eu sempre fui muito medrosa [...] e lá, ou em qualquer outra escola, tem sempre vários grupos, inclusive aqueles grupos ruins, que a gente sabe que faz coisa errada. Então, eu ficava com medo de sair e eles quererem procurar coisa comigo. [...] Aí, eu sempre saía com ela [a amiga] ou com algum grupo de amigas, sempre junto, porque eu tinha muito medo mesmo.

[...]

Eu tinha medo da “churria”, dos gritos que eu passava. [...] E, aí, você vê que... imagine: você está dentro de um local que era para ser..., para existir respeito, independentemente de qualquer coisa, e você precisar de outra pessoa para te defender de violências?! Isso para mim é muito forte. (JANAÍNA).

Janaína afirma que não teve apoio institucional e questiona o papel da escola na promoção de um ambiente seguro para ela. Entretanto, não menciona se havia o conhecimento de docentes e gestores(as) quanto às violências sofridas por ela e sua amiga. Parece pouco provável que nenhum(a) profissional da escola tenha presenciado algum

dos episódios, mas Janaína não afirma a intervenção de nenhum(a) quando as situações aconteciam.

Na trajetória de Janaína, apesar de não haver percalços envolvendo episódios de violência tão complexos quanto o das demais participantes, percebe-se a centralidade do papel de seus vínculos de amizade para a possibilidade de ter um ensino médio mais linear, em um espaço menos hostil. Ela foi a única que concluiu a educação básica sem ter saído da escola em nenhum momento.

Kelly também construiu vínculos de amizade na escola e fez deles sua rede de segurança. Foi a partir deles que voltou a estudar: “voltei, porque vi vários amigos meus voltando. Pessoas iguais a mim. E uma incentivava a outra naquela época: ‘vamos estudar!’. Eu fui.” (KELLY). Nesse período, tinha muito medo do ambiente escolar: “lembro que, às vezes, vinham aqueles alunos e me gritavam: ‘viado!’. Eu morria de medo.” (KELLY). Mas os vínculos de amizade rendiam a ela uma sensação de segurança:

quando eu voltei para a escola, lá no nono ano, para ir para o colégio, eu ia junto com alguns gays, algumas lésbicas, duas travestis [...]. A gente ia e voltava junto. Todos tinham saído da escola e tinham voltado. Então, virou uma turminha. Um esperava o outro para poder ir para a escola. A gente ia, a turma toda junta, porque a gente tinha medo de ir só e sofrer violência.

[...]

Formamos uma rede de proteção. Então, quando um saía mais cedo, mandava avisar ao outro. [...] Às vezes, nem ia [embora], ficava do lado de fora esperando. A gente se protegia. (KELLY).

Seu retorno à escola teve como estratégia principal a formação de uma rede de proteção. Os vínculos de amizade foram fundamentais, tanto para incentivá-la a voltar a estudar quanto para que ela pudesse se manter na escola com menos medo das violências que passava e pudesse se deslocar no bairro para ir e voltar da escola em segurança. Assim como Janaína, Kelly não mencionou nenhum tipo de apoio

institucional, concluiu o ensino médio com forte influência das amigadas.

As redes de proteção fornecidas pelos vínculos de amizade foram importantes na trajetória de todas as que se mantiveram na escola em períodos pelos quais passavam por muitas violências lá. As amigadas ofereceram a elas a possibilidade de se compreenderem e de existirem fora das predefinições de gênero, de reivindicarem, mesmo que por um período restrito, o reconhecimento de si. Suas redes as mobilizaram para retornar ou permanecer na escola de modo menos hostil. Não foram sempre capazes de fornecer toda a proteção necessária para uma trajetória linear na escolarização, mas deram uma existência menos limitada e a sensação, ainda que momentânea, de acolhimento, o qual precisaram muitas vezes ao longo do percurso. Frequentar a escola com apoio de vínculos de amizade tornou-se mais fácil para todas as que tiveram essas experiências.

5 Considerações finais

A escola se apresentou para as participantes como um local de difícil permanência. Todas relataram insultos, xingamentos e algumas até violência física proferidas, sobretudo, por colegas e a falta de apoio por parte da equipe pedagógica. Quando essas variadas violências eram motivadas pela discriminação de gênero ou quando a presunção de uma sexualidade divergente da heterossexual se acentuavam, foi preciso criar estratégias para se manter no ambiente escolar. Algumas relataram reagir com violência, numa tentativa de intimidar e minimizar as violências pelas quais passavam, outras não. Mas todas sentiam a necessidade de criar laços que tornassem a escola um lugar menos hostil e de interações mais agradáveis, mesmo aquelas que afirmaram não terem construído essas relações.

Assim como já mapeado nos estudos de Benedetti (2005), Andrade (2015) e de Pedra (2020), todas as seis participantes desta pes-

quisa afirmaram ter sofrido a maioria das violências ou ter saído da escola na adolescência. A literatura aponta como possibilidade para esse dado, o fato de que é nessa fase da vida que se acentuam as mudanças corporais e aumentam-se os sinais da reivindicação pública de reconhecimento do gênero feminino por elas, quando proporcionalmente se aumentam também as violências (PERES, 2009, 2010). Foi nessa fase da vida que as participantes lembraram-se dos mais marcantes episódios de violência no espaço escolar. Aquelas que saíram da escola, o fizeram, no ensino médio ou, ao menos, na segunda etapa do ensino fundamental.

Para as cinco participantes que saíram da escola, a decisão de sair teve definidores diferentes, mas estiveram sempre presentes, como alguns dos condicionantes, as constantes violências no espaço escolar. Essas violências tiveram um crescente aumento na quantidade de episódios e táticas utilizadas pelos agressores ou na intensidade com que aconteciam. Ao reivindicar publicamente o reconhecimento de seu gênero, uma “identidade feminina”, utilizando-se de signos associados à imagem feminina, como roupas, adereços e o gestual, as participantes ficaram mais suscetíveis aos discursos e às práticas de normatização do gênero e da sexualidade.

A construção de vínculos de amizade foi elemento importante para a compreensão de si e de questões envolvendo o gênero e para a manutenção ou retomada dos estudos no ambiente escolar, formando uma espécie de rede de proteção. As pessoas que compunham essas redes as reconheciam quanto ao gênero e se dispunham a confortá-las ou a defendê-las das agressões pelas quais passavam.

As participantes que já reivindicavam o reconhecimento público de seu gênero e não criaram vínculos de amizade na escola na adolescência tiveram maiores dificuldades em se manterem na escola e reconheceram que, com eles, teria sido menos difícil estar em um ambiente que sentiam que as repelia.

Aquelas que desenvolveram esses vínculos na escola, formando redes de apoio e segurança, apesar dos episódios de violências, relataram também momentos de alegria e de comunhão com colegas.

Nas suas trajetórias, experiências positivas na escola, que facilitaram sua convivência no ambiente escolar e proporcionaram momentos de menor precariedade em relação ao gênero, estiveram também associadas à possibilidade de existirem institucionalmente no feminino. Isso aconteceu quando docentes e gestoras acataram suas demandas e passaram a respeitar, por exemplo, o nome com o qual solicitavam serem identificadas, mesmo antes de existir uma legislação regulamentando tal prerrogativa. Ao contrário, quando isso foi dificultado ou combatido institucionalmente, como em episódios de deslegitimação de suas queixas, ou impossibilidade de utilização do banheiro feminino, por exemplo, a experiência escolar tornou-se mais precarizada.

A criação dos vínculos de amizade proporcionou locais mais seguros e confortáveis para experienciarem o gênero. O reconhecimento afetivo e por similitude que esses vínculos forneceram para elas, juntamente com a proteção de não estarem sozinhas e poderem escapar ou se defender mais facilmente de situações de violência, influenciaram na possibilidade de permanecerem de maneira menos precária no ambiente escolar.

Nos cenários em que houve respeito de suas demandas por parte da gestão escolar e de docentes, juntamente com o desenvolvimento de um ambiente em que suas existências femininas eram possíveis e com vínculos de amizade, a permanência na trajetória escolar foi uma experiência possível e “restauradora”.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio. Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas**, Natal, v. 13, n. 20, p. 66-93, jan./jun, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/>

[view/16898](https://doi.org/10.1590/1981-2249-2019-0016). Acesso em: 30 out. 2019.

ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

AFROREGGAE. **InfoReggae**: Projeto Além do Arco-íris, Rio de Janeiro, n. 01, jun. 2013a, p.1-5. Disponível em: <http://www.afroreggae.org/wp-content/uploads/2014/06/InfoReggae01-AI%C3%A9m-Arco-%C3%8Dris.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

AFROREGGAE. **InfoReggae**: Projeto Além do Arco-íris, Rio de Janeiro, n. 104, 2015, p.1-5. Disponível em: <http://www.afroreggae.org/wp-content/uploads/2015/12/inforeggae-104.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ALEXANDRE, Bruno. **Memórias escolares de travestis**: narrativas de um “não lugar”. Curitiba: Appris, 2020.

ANDRADE, Luma de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Metanoia: Rio de Janeiro, 2015.

ANTRA. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Dossiê**: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2021. Brasília: Distrito Drag, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em 11 de abr. de 2022.

ANTRA. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Brasil: ANTRA, 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapados-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em 16 de jan. de 2018.

BARROS, Daniela. **A experiência travesti na escola**: entre nós e estratégias de resistências. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai/ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DM>

[NhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt](#). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./ jun. 1996, p. 71-96. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 02 out. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. LOURO, G. (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 191-219.

CRUZ, Elizabete. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2020.

FERRARI, Anderson. “Monalisa” e homossexualidades: jogos discursivos e de poder na construção das identidades no contexto escolar. In COSTA, H. [et al.] (Org.). **Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos**. São Paulo: EdUSP/ Imp. oficial, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009, p. 13-51.

LIMA, M^a Lúcia. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2013.

PAUGAM, Serge. O homem socialmente desqualificado. In BÓGUS, L.; YAZBEK, M^a C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2019, p. 313-347.

PEDRA, Caio. **Cidadania Trans: o acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

PEREIRA, Marlyson. **Mulheres trans universitárias: a emergência de políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no universo acadêmico**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.

PEREIRA, Marlyson; PELÚCIO, Larissa. Táticas de autoproteção ou trapaças na ordem normativa: narrativas de mulheres trans sobre a educação básica e suas famílias. **Sul-Sul**, Barreiras, v. 2, n. 3, p. 91-109, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v2i03.912>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PERES, William. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009. p. 235-264.

RECIIS. Assujeitamentos e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidades de existência de uma travesti no ambiente escolar. **RECIIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2019, abr./jun. 2019, p. 330-9. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1822>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SALES, Adriana. **Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2018.

SANTOS, Dayana dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Jerry. Educação de Jovens e Adultos, diversidade sexual, LGBTs e processos de socialização. **Anais do Seminário Nacional**. Campinas, 2015. Disponível: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/193/74>. Acesso: 30 jun. 2017.

SOUZA, Heloísa de; BERNARDO, Márcia.

Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, Natal, v. 8, n. 11, p. 157-175, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, Martha de et al. Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 767-776, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/vZHsPktsBHYt cLMKQMg44tQ/?format=pdf&lang>

=pt. Acesso em: 22 mar. 2022.

VARTABEDIAN, Julieta. Travestis brasileiras trabalhadoras do sexo algumas notas além da heteronormatividade. **Bagoas**, Natal, v. 11, n. 17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/13521>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Recebido em: 31/08/2023

Aprovado em: 10/10/2023

Artigo revisado por Tatiane Almeida Ferreira



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“ME SINTO NA OBRIGAÇÃO DE FAZER COM QUE HOMENS HÉTEROS RESPEITEM HOMENS QUE NÃO SEJAM HÉTEROS”: MASCULINIDADES EM DISPUTA NO ATIVISMO ESTUDANTIL

*Leandro Teófilo de Brito**
Universidade Federal do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-9123-5280>

RESUMO

Este artigo busca discutir a participação política de jovens estudantes-ativistas que se identificavam com o gênero masculino nos grêmios e coletivos do Colégio Pedro II, instituto federal localizado no Estado do Rio de Janeiro e reconhecido historicamente pelo seu forte ativismo estudantil. Para problematizar as enunciações sobre as masculinidades na pesquisa, são utilizadas as teorizações de Judith Butler, Sirma Bilge, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, entre outros, como também a noção de narrativas de Leonor Arfuch para operacionalizar entrevistas coletivas. Entre os resultados, se fizeram presentes nas enunciações significações que apontavam para hegemonizações parciais e contingentes nas performatizações das masculinidades dos jovens estudantes-ativistas em suas experiências de participação política no colégio, interpretadas pelas ubíquas disputas de sentidos do masculino no social contemporâneo, sobretudo pelas afetações nas intersecções com as categorias raça e orientação sexual.

Palavras-chave: Masculinidades; Juventudes; Diferença; Ativismo; Escola.

ABSTRACT

“I FEEL OBLIGATION TO MAKE STRAIGHT MEN RESPECT MEN WHO ARE NOT STRAIGHT”: MASCULINITIES IN DISPUTE IN STUDENT ACTIVISM

This article sought to discuss the political participation of young student-activists who identified with the male gender in the guilds and collectives of Colégio Pedro II, a federal institute located in the state of Rio de Janeiro and historically recognized for its strong student activism. To problematize the enunciations about masculinities in the research, the theories of Judith Butler, Sirma Bilge, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, among others, are used, as well

* Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Graduado em Educação Física e Mestre em Educação pela UFRJ. E-mail: teofilo.leandro@gmail.com

as Leonor Arfuch's notion of narratives to operationalize collective interviews. Among the results, meanings were present in the enunciations that pointed to partial and contingent hegemonizations in the performances of the masculinities of young student-activists in their experiences of political participation in school, interpreted by the ubiquitous disputes of meanings of the masculine in contemporary society, especially by the affectations at intersections with the categories of race and sexual orientation.

Keywords: Masculinities; Youths; Difference; Activism; School.

RESUMEN

“SIENTO LA OBLIGACIÓN DE HACER QUE LOS HOMBRES HETEROS RESPETEN A LOS HOMBRES QUE NO SON HETEROS”: MASCULINIDADES EN DISPUTA EN EL ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Este artículo buscó discutir la participación política de jóvenes estudiantes-activistas que se identificaron con el género masculino en los gremios y colectivos del Colégio Pedro II, instituto federal ubicado en el estado de Río de Janeiro e históricamente reconocido por su fuerte activismo estudiantil. Para problematizar los enunciados sobre masculinidades en la investigación se utilizan las teorías de Judith Butler, Sirma Bilge, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, entre otros, así como la noción de narrativas de Leonor Arfuch para operacionalizar las entrevistas colectivas. Entre los resultados, los significados estuvieron presentes en los enunciados que apuntaron hegemonizaciones parciales y contingentes en los desempeños de las masculinidades de jóvenes estudiantes-activistas en sus experiencias de participación política en la escuela, interpretadas por las ubicuas disputas de significados de lo masculino en la sociedad contemporánea, especialmente por las afectaciones en los cruces con las categorías de raza y orientación sexual.

Palabras clave: Masculinidades; Jóvenes; Diferencia; Activismo; Escuela.

Introdução

Entre as escolas públicas de referência no estado do Rio de Janeiro destaca-se o Colégio Pedro II (CPII), um instituto federal reconhecido historicamente pelo seu forte ativismo estudantil. A organização política dos estudantes do CPII é favorecida pela formação crítica e reflexiva presente na instituição, possibilitando o reconhecimento de demandas emergenciais e contemporâneas da sociedade quando comparada a outras instituições de ensino em que se produzem engajamentos políticos estudantis.

Para exemplificar tal afirmação, a mobilização nomeada como *saiato* trouxe mudanças significativas na instituição no que diz respeito

às discussões sobre gênero e sexualidade. Essa mobilização ocorreu quando, no campus São Cristóvão III, em 2014, um estudante circulou vestindo a saia do uniforme escolar e foi interpelado pela direção a retirá-la, pois a única opção até então de uniforme para os meninos seria a calça. Saindo em defesa do colega, outros estudantes, dias depois, mobilizaram um *saiato* (saia + ato), com destaque para os meninos, que foram à escola vestindo saia (BRITO; PONTES, 2014; SCHULTZ, 2023). O *saiato* foi um acontecimento importante na instituição, marcando a criação e o desenvolvimento de coletivos estudantis feministas e LGBTI+ em

seus diferentes campi, assim como a publicação da portaria¹ que extinguiu a divisão por gênero no uniforme escolar.

Dois anos depois, em 2016, demandas relacionadas às questões de gênero e sexualidade ganharam destaque nas ocupações das escolas do Estado do Rio de Janeiro – o CPII também teve uma ocupação de estudantes em seus campi nesse mesmo ano –, por meio da frequência com que as temáticas figuravam nas notícias que os próprios estudantes-ativistas divulgavam nas redes sociais (LEITE, 2017a). Tal fato configurou interesse de pesquisa sobre os temas no coletivo em que me inseria como pesquisador, o Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), sob coordenação da Professora Doutora Miriam Soares Leite.

Assim, foi realizada no CPII, em 2019, a pesquisa intitulada *Abordagem Interseccional da Diferença na Educação Escolar da Juventude: questões teórico-político-pedagógicas no contexto do ativismo estudantil contemporâneo*; a pesquisa focalizou o ativismo estudantil e o atravessamento das questões de gênero e sexualidade na instituição. No contexto dessa pesquisa, desenvolvi o projeto de pós-doutorado *Sentidos da Masculinidade na Participação Política de Jovens Estudantes da Educação Básica*, que buscou discutir a participação política de jovens estudantes-ativistas que se identificavam com o gênero masculino nos grêmios e coletivos do CPII.

Destaco algumas questões que orientaram essa focalização de pesquisa: como o ativismo estudantil no CPII afeta os sentidos das masculinidades circulantes na instituição? Como afeta os estudantes-ativistas no tocante à significação das masculinidades? Quais são as especificidades das questões das masculinidades no que se refere à identificação

etária dos estudantes? Os coletivos feministas permitem a participação e a parceria de estudantes que se identificam com o gênero masculino em suas demandas e pautas? Os coletivos LGBTI+ permitem a participação e a parceria de meninos estudantes que se identificam como cisgêneros e heterossexuais em suas demandas e pautas?

Para problematizar as enunciações sobre as masculinidades no ativismo estudantil, bem como a intersecção das categorias masculinidade e juventude, além da integração de outras identificações, busco fundamentação numa perspectiva teórico-política da diferença. As teorizações de Jacques Derrida, Judith Butler, Sirma Bilge e Ernesto Laclau, entre outros acerca dos processos sociais de significação e identificação permitiram a construção de princípios e operadores de pesquisa que apresento na próxima seção.

Masculinidades e juventudes por uma perspectiva teórico-política da diferença

Reconhecendo os efeitos da linguagem na constituição de realidades e dos sentidos sociais, Derrida (1991) e Butler (2021) postulam a linguagem textual e falada como performativa, isto é, a capacidade da linguagem de produzir efeitos de realidade e, assim, participar das construções de sentidos em circulação na sociedade. O autor e a autora articulam à performatividade da linguagem a noção de iterabilidade, que diz respeito à impossibilidade da repetição dos sentidos em plenitude, pois, ainda que haja a tentativa de estabilizar as significações das normas que são reiteradas pela linguagem, a alteridade, os jogos de poder e as contingências de nossas múltiplas experiências ressignificam os espaços-tempos dessa repetição. De acordo com Butler (2021, p. 247), “os performativos fracassam porque, segundo Derrida, eles devem fracassar, essa é uma condição de sua iterabilidade”.

1 A portaria está disponível em: <https://bit.ly/34xW01A>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Por esse caminho, Butler (2022) entende o gênero como performativo, isto é, a repetição das normas por meio de falas, atos e gestos instituídas por uma matriz heterossexual buscam estabilizar nos nossos corpos sentidos do masculino e do feminino dentro de um modelo binário, inteligível e supostamente coerente com a premissa sexo-gênero-desejo. Entretanto, esse é um processo contingente e precário, pois “dizer, no entanto, que o gênero é performativo não é apenas insistir no direito de produzir um espetáculo prazeroso e subversivo, mas alegorizar maneiras espetaculares e consequentes por meio das quais a realidade é reproduzida e contestada” (BUTLER, 2022, p. 57-58).

Pensar as masculinidades por meio da teorização da performatividade de gênero permite o reconhecimento dos disputados processos de identificação e significação do masculino, performatizados nos diversos contextos sociais. Tais processos se distanciam de qualquer naturalização e/ou essencialização da identidade, pois as performatizações das masculinidades assumem um movimento contínuo de adiamento de qualquer sedimentação definitiva dos processos de identificação e significação dos sentidos do masculino (BRITO; LEITE, 2017).

Nessa direção, interessa, para a pesquisa com os jovens estudantes-ativistas do CPII, identificar as hegemonizações² dessas masculinidades que são performatizadas no ativismo que se desenvolve no espaço escolar. Assim, trago o pensamento pós-fundacional do cientista social argentino Ernesto Laclau. Para esse autor, práticas discursivas são importantes para (re)leitura do conceito de hegemonia, reconhecendo a existência de fundamentos parciais e contingentes, marcados por instabilidades de sentidos nas hegemonizações contemporâneas. Assim, a hegemonia é um processo contingente no qual um sentido particular assume tempo-

rariamente a representação de uma totalidade ou de uma dada verdade. A realidade social é tida como um campo discursivo concebido num jogo infinito de diferenças, ou seja, é um espaço no qual as identidades disputam seu estabelecimento. Quando uma dessas identidades se fixa, emergem outras articulações discursivas que a desestabilizam por meio de um jogo de infinitas disputas antagônicas que constituem o social (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Um sentido de masculinidade “hegemonizado” ou uma “masculinidade hegemônica” presente em “dado contexto” se dá por meio das disputas antagônicas entre distintas masculinidades em suas relações de diferença e equivalência. Assim, uma particularidade entre esses sentidos assume uma dada “universalidade”, que seria provisória, contingente e reversível, pois participaria desse jogo de disputas que, para o pós-fundacionalismo, é infundável na ordem social.

Só quando o caráter aberto, não saturado do social é totalmente aceito, quando o essencialismo da totalidade e dos elementos é rejeitado, é que este potencial torna-se claramente visível e a “hegemonia” pode vir a constituir-se numa ferramenta fundamental de análise política de esquerda (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 283).

Apostando nessa leitura antiessencialista, a noção de performatividade também é produtiva para se pensar a categoria juventude. Conforme Leite (2014; 2017a; 2017b), a juventude como identificação performativa não está atrelada a faixas de idade específicas ou a quaisquer características intrínsecas, sejam da ordem da biologia ou da cultura – como irresponsável, hedonista e alienado –, comumente atribuídas ao sujeito jovem na sociedade e que produz efeitos para corroborar o desengajamento político dessa identificação em variadas esferas da sociedade, especialmente na escola. Nas palavras da autora: “existem as práticas reguladoras da coerência da idade que, ‘performativamente’, dicotomizam e hierarquizam a criança/adolescente/jovem relativamente ao adulto” (LEITE, 2014, p. 148).

2 Neste artigo, a enunciação “hegemonização” será distinta da teorização da masculinidade hegemônica de Raewyn Connell e para aprofundamento desse debate sugiro as leituras de Brito (2021a, 2022b).

Outro autor, Pochay (2011), aponta que o dispositivo da idade atravessa as questões de gênero e de sexualidade na contemporaneidade, pois as biopolíticas que cercam a articulação entre essas categorias produziram um conjunto mais ou menos heterogêneo de objetivação que controla, normatiza e regula as subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, defende a ideia de que a idade pode ser pensada como uma categoria política, histórica e contingente, assim como são gênero, sexualidade, raça e classe social, e de que, performativamente, se constitui enquanto sistemas discursivos complexos.

O que significa dizer que a idade organiza a vida, ao conferir *status* de “humanidade”, em diferentes formas e condições político-culturais no mesmo instante em que gênero e sexualidade tornam-se visíveis e possíveis nessa trama discursiva (ao fixar as possibilidades para cada idade da vida). Essa é uma das tramas presentes no projeto moderno (POCAHY, 2011, p. 206-207).

A integração das identificações da masculinidade e da juventude, além de outros atravessamentos da diferença que podem emergir no contexto da pesquisa com os jovens estudantes-ativistas, será discutida pela proposição da abordagem interseccional. Tomando como referência a teórica feminista canadense Sirma Bilge, reconhece-se que não se trata de um mero somatório de opressões, mas de uma abordagem integrada que articula categorizações da diferença que emergem e interpelam os relatos dos sujeitos (BILGE, 2009). Nesse sentido, a interseccionalidade se mostra uma abordagem analítico-política potente para a problematização de diferentes atravessamentos identitários em redes de poder e suas complexidades na produção da diferença e na reprodução das desigualdades sociais.

A interseccionalidade reflete a teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades sociais e desigualdades através de uma abordagem integrada. Tal teoria refuta a compartimentação de hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social através das categorias de gênero/sexo, classe, raça, etnia, deficiência e orientação sexual (BILGE, 2020, p. 239).

Na sequência, apresento os caminhos para a produção de narrativas com os jovens estudantes-ativistas no contexto da pesquisa no CPII e discuto sua operacionalização.

Narrativas

Foram produzidas narrativas com jovens estudantes-ativistas de dois *campi* do CPII - São Cristóvão II e III (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente) e Niterói (ensino médio) - entre os meses de setembro e dezembro de 2019³. As narrativas foram produzidas por meio de entrevistas coletivas, que tiveram a participação de 35 meninos e meninas integrantes dos grêmios e/ou dos coletivos feministas e LGBTI+.

Para a produção dessas narrativas, foram considerados os princípios da cientista social argentina Leonor Arfuch. A pesquisadora nomeia como “espaço biográfico” um local de múltiplas narrativas, que contam, de diferentes modos, histórias e/ou experiências de vida, um universo de gêneros discursivos, que delimitam um território composto pela “trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos” (ARFUCH, 2010, p. 15). O espaço biográfico é expressado, conforme a autora, por entrevistas, conversas, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda e anedotários, entre outros.

Nas últimas décadas, segundo Arfuch (2010), produziu-se um notável quantitativo de metodologias qualitativas e, em particular, dos chamados métodos biográficos, que direcionam-se para a produção narrativa de relatos de vida, num leque disciplinar de interseções múltiplas com as áreas de Antropologia; Linguística; Etnologia; Sociologia; Estudos Culturais; História; História Oral e História das Mulheres; entre outras, cujas diferentes técnicas de trabalho de campo geram artefatos discursivos ou textuais não muito diferentes um do outro.

3 A autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) está sob o número 3.450.244.

Destaca-se, entre os métodos biográficos enunciados por Arfuch (2010), a entrevista, que se configura como um gênero predominante e tradicional na comunicação midiática e na pesquisa acadêmica das ciências humanas e sociais, em que se atribui como interesse central o interesse na voz e na experiência dos sujeitos, com ênfase testemunhal. Entretanto, Arfuch (2010) defende como mais produtiva na operacionalização de entrevistas na pesquisa acadêmica a incorporação de “uma teoria de sujeito que considere seu caráter não essencial, seu posicionamento contingente e móvel nas diversas tramas em que sua voz se torna significativa” (p. 31-32).

Considerando tais proposições, a autora também enuncia como potente a forma dialógica e alteritária para operacionalização de entrevistas. Nesse contexto, o diálogo entre o sujeito entrevistador e os sujeitos entrevistados possibilita um tipo de “autoria conjunta, indissociável da cena de interação, da subjetividade colocada em jogo” (ARFUCH, 2010, p. 241). Desse modo, os princípios colocados pela cientista social argentina desconstruem os métodos de entrevista próximos às perspectivas positivistas para pensar num horizonte acadêmico de operacionalização de produção de narrativas de modo que a diferença seja reconhecida e esteja no centro do processo de pesquisa, que é múltiplo, conjunto e compartilhado entre os sujeitos.

Neste artigo, discuto enunciações de quatro estudantes que participaram das entrevistas coletivas: um estudante do *campus* São Cristóvão II; dois estudantes do *campus* São Cristóvão III; e um estudante do *campus* Niterói, todos participantes dos grêmios. Os coletivos feminista, LGBTI+ e negro dos *campi* São Cristóvão estavam em recomposição no período da pesquisa após um período sem atividades, diferente do *campus* Niterói, que possuía atividades desses coletivos. Outro ponto a ser ressaltado no contexto da pesquisa é que os grêmios e coletivos dos dois *campi* pesquisados tinham como destaque a organização e o pro-

tagonismo das meninas frente aos meninos em suas diversas ações. Problematizo trechos das entrevistas com os jovens estudantes-ativistas na próxima seção.

Masculinidades em disputa no ativismo estudantil

O primeiro trecho que apresento para problematização é do jovem que se nomeia, de forma fictícia, como Hugo; tinha 15 anos, branco, estudante-ativista do 9º ano do ensino fundamental no *campus* São Cristóvão II:

Valéria⁴: Então quer dizer que acontece de vocês, dos meninos, por exemplo, serem solidários mesmo sem se identificarem como LGBTs, digamos, de ser solidários às pessoas LGBTs, às meninas, às pautas feministas, às pautas LGBTs e também das construções que os meninos do grêmio estão fazendo sobre a masculinidade, de conversarem sobre machismo, essa solidariedade entre vocês é uma coisa que acontece, então?

Hugo: Sim; eu, por exemplo, fui na parada LGBT e foi divertido até, e é algo que a gente tem que fazer, sabe? Eu, como homem hétero, assim, eu me sinto na obrigação de fazer com que homens héteros respeitem homens que não sejam héteros, sabe? Por que é necessário, é como a própria luta contra o machismo, não tem como só as mulheres lutarem contra o machismo, tem que ser a sociedade lutando contra o machismo, não tem como só os negros lutando contra o racismo, tem que ser a sociedade lutando contra o racismo, não tem como só os LGBTs lutarem contra a LGBTfobia, tem que ser a sociedade lutando, sabe? Então é isso!

Hugo narrou a importância do apoio às demandas feministas, LGBTI+ e raciais que emergiam no colégio, independentemente de sua identificação como homem branco e heterossexual. Concordo com Butler (2018) na afirmação de que as lutas por direitos sociais são lutas plurais e, desse modo, não é produtiva, para a ampliação dessas lutas, a presença apenas de determinadas identidades – comu-

⁴ A pesquisadora Valéria Lopes Peçanha, participante do DDEEJ, esteve presente na condução da entrevista cujo trecho é destacado e problematizado.

mente aquela identidade que compartilha algo e/ou características em comum, tal como uma demanda feminista ser reivindicada apenas por mulheres – pois, nas palavras da autora, “já é um movimento social, que depende mais fortemente das ligações entre as pessoas do que de qualquer noção de individualismo” (p. 75).

A teórica feminista aqui defende o que nomeia “política de coligação”, que diz respeito à aliança entre sujeitos que não necessariamente compartilham uma dada vulnerabilidade social e que, mesmo em meio aos antagonismos e às diferenças de suas existências e experiências, se unem em prol de uma demanda que pode ser benéfica para a sociedade em geral: “de fato, não ‘conhecemos’ totalmente a posição do outro, e esse não saber não é um problema. Isto é, em minha opinião, uma diferença motivadora e inevitável na base da qual fazemos aliança e coligação” (BUTLER, 2017, p. 34).

Na enunciação de Hugo, que caminha para a tentativa de coligação com as demandas dos grupos feministas, LGBTI+ e raciais em sua participação política no grêmio, problematizo a tensão que circula sobre assumir tal posição no ativismo. Trago para essa discussão Azevedo, Medrado e Lyra (2018), que destacam o paradoxo que existe entre homens que apoiam, por exemplo, os movimentos de mulheres. A autora e os autores apontam que, desde o século XIX em nosso país, pode-se observar como a relação entre homens e os movimentos feministas vem se complexificando, pois, se existem hoje homens que se definem como aliados do feminismo ou pró-feministas, que seria uma forma de identificação que “preserva” certa zona de conforto na relação com o movimento de mulheres, existem também grupos de homens que reivindicam uma identidade política feminista, posição em que a tensão é mais forte.

Pelo mesmo caminho das enunciações de Hugo, no *campus* de Niterói, o jovem estudante-ativista Cuca, 16 anos, autoidentificado como pardo e bissexual, relata as tensões sobre o apoio de meninos heterossexuais às demandas LGBTI+ no espaço escolar:

Leandro: O lugar de fala afeta, por exemplo, quando um menino hétero que seja seu amigo aqui e de repente apareceu uma demanda LGBT, mas ele fala “poxa, mas eu não posso porque eu não sou *gay*”, de repente um menino que quer apoiar vocês, aí de repente se limitam... como vocês veem isso? Ou de repente uma luta racial aqui dentro, uma pessoa branca se inibe, “poxa será que eu devo apoiar?” Como vocês veem isso? Na questão do lugar de fala e lugar de escuta que você citou.

Cuca: Tenho muitos amigos héteros, que, aliás, é uma coisa muito nova, amigos héteros é uma coisa do Pedro II, eu não tinha antes. O Pedro II me deu esse negócio, não tinha amigo hétero e não andava com homens, sempre andei com as meninas, porque é espaço seguro, né, a gente não se sente seguro como menino afeminado perto de homens héteros. E o Pedro II mudou isso na minha vida, graças a Deus, e esses meninos, apesar de não entenderem totalmente minha vivência, nem entenderem completamente nem o que eu sou – porque dá pra ver claramente que eles estão confusos –, por mais que eu não seja uma pessoa que precise ser defendida o tempo todo, porque tenho minha voz e falo por mim mesmo, toda vez que tem qualquer ameaça de alguma coisa de repressão contra mim eles se levantam e falam, entende? Eles me defendem mesmo não me entendendo totalmente e mesmo não entendendo a vivência da comunidade. Eles sabem que não é lugar deles de falar e de explicar, eles sabem o momento de sentar e escutar, quando eles têm uma dúvida eles vêm e perguntam, acredito que eles também ajam assim com as outras pautas, mas, quando chega o momento de defender, eles não se escondem por não ter o lugar de fala, eles defendem!

Cuca relatou a parceria sobretudo de meninos que se identificavam como heterossexuais às lutas LGBTI+ no espaço escolar, criando nele forte senso de pertencimento e identificação como estudante do CPII e a abertura de novas possibilidades de se relacionar com outros meninos por meio das relações de alteridade construídas. Nesse contexto, Butler (2017; 2018) e Laclau e Mouffe (2015) são defensores do que nomeiam como “democracia radical”, que, em linhas gerais, diz respeito à superação das lutas individuais por uma luta coletiva na sociedade,

implicando o rompimento das alianças com qualquer fundamento essencialista.

Para Butler (2017), as lutas contra a precarização da vida num contexto de democracia radical perpassam viver, conviver e se comprometer com a diferença, com aqueles a quem nunca escolhemos estar vinculados por obrigações e/ou com aqueles que não são totalmente reconhecíveis para nós. Segundo ela, a posição assumida em prol de uma democracia é aquela em que me volto ao reconhecimento de sua diferença, ainda que sua identificação me seja estranha ou não compreensível, pois, ao viver em uma democracia radical com minorias sexuais e de gênero, “devemos honrar nossas obrigações para com que aqueles que desafiam nosso modo de ver, quem nos demanda entender o domínio da vida humana, da sexualidade humana, do desejo, do amor” (p. 41).

Nesse contexto, as performatizações das masculinidades dos jovens estudantes-ativistas Hugo e Cuca caminhavam em direção aos sentidos da noção de democracia radical.

O discurso da democracia radical não é mais o discurso do universal; o nicho epistemológico de onde falavam classes e os sujeitos “universais” foi erradicado e substituído por uma polifonia de vozes, cada uma construindo sua própria identidade discursiva irreduzível. Este ponto é decisivo: não existe democracia radical e plural sem que se renuncie ao discurso do universal e seu pressuposto implícito de um ponto privilegiado de acesso a “verdade”, somente atingido por um número limitado de sujeitos (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 282).

Este artigo não tem como objetivo chegar a uma definição sobre os homens serem feministas ou pró-feministas e sobre a validade de homens brancos, heterossexuais e cisgêneros vincularem-se aos movimentos LGBTI+ e negro, mas de reconhecer que a enunciação de apoio às lutas relacionadas às suas pautas e demandas se fazia presente entre as ações dos grêmios e dos coletivos do CPII como um todo, independente das identidades dos sujeitos. No caso dos meninos, pode-se interpretar como uma masculinidade que se performatizava co-

letivamente entre outros jovens estudantes-ativistas, hegemonzando sentidos do masculino que se direcionavam para a parceria com os coletivos e em apoio às demandas de gênero, sexualidade e raça na instituição.

Outro jovem participante das entrevistas, que se nomeia Fidel, 16 anos, pardo e estudante-ativista do *campus* São Cristóvão III, relata o paradoxo de se identificar como homossexual e o seu lugar ocupado dentro do ativismo:

Leandro: E sua participação no ativismo? Afetou você olhar para as questões de machismo, homofobia, racismo... me diga ai, Fidel.

Fidel: Ah, sim. Porque, assim, eu sou *gay*, então eu sempre tive uma moral diferenciada, até mesmo dentro da masculinidade, porque eu não vou me comportar como um homem hétero. E dentro do movimento estudantil você vê muitos homens héteros, mas você não vê homens *gays* nos movimentos de militância, você vê pouquíssimos. Tanto que você vê até uma rejeição do homem *gay* à militância, uma rejeição muito grande. Isso é um exemplo que eu falo, que não gosto de *gays* por causa disso. Eu falo “eu odeio *gays*” porque eles rejeitam esse espaço, rejeitam muito esse conhecimento. No grêmio sou eu e eu, várias meninas lésbicas e eu *gay* sozinho.

Leandro: Você acha então que falta uma politização do garoto *gay*, do homem *gay* na militância, que é ocupado pelo homem heterossexual?

Fidel: Falta, falta! Eu acho que sim, porque você vê um espaço de hegemonia hétero, aí você vê um menino *gay* e você pensa nessa situação – “esse espaço não é pra mim” –, aí você vai rejeitar, aí você vai criar um espaço de rejeição. Tanto que você vê no meio social uma rejeição muito grande do *gay* à política. Você vê uma despolitização muito grande das pautas LGBTs e quando acontece é sempre com viés bem liberal, tipo Parada LGBT, circuito da tenda, festa, rave... então você vai ver o LGBT rejeitar a militância e abraçar essa coisa da liberdade dele, do liberalismo. Então, assim, quando eu entrei no movimento estudantil não me afetou tanto porque eu já fui criado nesse meio mais de militância, meu pai e minha mãe desde que eu era pequeno iam a atos. Mas eu percebi uma solidão de que era só eu. Inclusive isso interfere até na forma de lidar com os meninos, porque eu falo “eu vou ficar sozinho porque eu sou muito

inteligente pra esses alunos *gays*, porque eles não têm a mesma mente que eu”. Tanto que eu não consegui falar aqui abertamente que eu sou *gay*, porque eram outros mundos. Enquanto eu estou querendo estudar Marx, Foucault, cheio de livros, assim, e ‘tão eles querendo falar de divas pop. Eu me sentia perdido, me sinto meio perdido. Tanto que ontem falei assim: “estou entrando no celibato, não quero nem saber, não quero mais me comunicar, esse mundo não é pra mim”.

O relato de Fidel destaca o desinteresse de participação no movimento político estudantil que ocorria entre estudantes *gays* do campus São Cristóvão III, apontando certa despoliticização desses jovens e o seu desinteresse sobre as questões para que esses jovens se voltavam, como festas e cantoras pop, entre outras. Ainda que a diferença se faça presente entre as masculinidades e, no relato de Fidel, entre as performatizações das masculinidades não heterossexuais no espaço escolar, isto é, na heterogeneidade interna da categoria masculinidade, pode-se interpretar como uma crítica do jovem estudante-ativista a uma suposta “homonormatividade”.

O termo homonormatividade descreve e critica os meios pelos quais algumas formas de homossexualidade “assimiladas” se tornaram elas mesmas normativas e incorporadas dentro da mesma lógica da heteronormatividade. Um processo de mudança social, legal e política de vida de pessoas não heterossexuais articulado ao neoliberalismo e, nesse caminho, um estilo de vida *gay*, perpassado pela economia e pelo consumo, performativamente reforçado pela mídia, torna-se norma na imposição de que todas as pessoas se enquadrem nesse modelo (BROWN, 2013). Entretanto, é necessário cuidado para que suas críticas, considerando as enunciações de Fidel, não reconfigurem um caminho que levará a outras tendências da vivência não heterossexual como unidimensionais, pois “há duas maneiras diferentes de fazer a leitura do panorama da vida *gay* contemporânea: uma leitura para a hegemonia, a outra para a diferença, diversidade e especificidade

geográfica. Essas duas leituras têm diferentes efeitos performativos” (BROWN, 2013, p. 127).

As disputas em torno dos sentidos atribuídos às masculinidades em circulação no *campus* São Cristóvão III destacadas por Fidel se confirmavam sobretudo quando a participação dos meninos na organização era menor frente às meninas no grêmio e nos coletivos, assim como no desinteresse pelo ativismo de jovens estudantes que não se identificavam como heterossexuais. A hegemonização da masculinidade que se performatizava nesse *campus* caminhava para interesses diversos dos meninos, que se afastavam da participação política mais tradicional.

Cabe retomar Butler (2018, p. 77) nesta discussão quando a autora afirma que a diversidade existente dentro da população de minorias sexuais e de gênero pode ser um entrave na formação de alianças voltadas às lutas por direitos, pois as pessoas são oriundas de contextos diversos afetados por classe, raça, religião e cultura, e inegavelmente as subjetividades produzidas podem impactar esse processo:

As alianças que têm se formado para exercer os direitos das minorias sexuais e de gênero devem, na minha visão, formar ligações, por mais difícil que seja, com a diversidade de sua própria população e todas as ligações que isso implica com outras populações sujeitas a condições de condição precária induzida no nosso tempo.

Outro jovem estudante-ativista do *campus* São Cristóvão III se chama Lyra, 18 anos, se identifica como negro e homossexual. No trecho que trago para problematização, ele relata as intersecções da masculinidade e da raça em sua participação no ativismo estudantil:

Leandro: E sobre as suas vivências aqui... Você é um menino que participa do grêmio, é ativista... A questão da sua masculinidade atravessada pela raça... tem alguma coisa que te afeta aqui dentro, que você perceba... seja pelo lado positivo pelo lado negativo, como é que você vê isso?

Lyra: Ah, acho que é basicamente pela questão de ser homem negro, de se ver diferente daquela figura que é o masculino tradicional, que tem que ter poder, que a gente tem que ter protago-

nismo, que a gente tem que buscar estar à frente dos outros, mas quando é homem negro isso conta tanto frente a homens e mulheres brancos, em que a fala deles é priorizada...

Leandro: Até uma menina branca tem mais poder de fala do que você aqui?

Lyra: É, e eu acabo sentindo isso, não só no grêmio, mas também das outras pessoas e da instituição também... mas é o que eu falei, o colégio ainda não está a salvo da reprodução das estruturas de opressão da sociedade, então, quando acontece alguma coisa, às vezes, assim, uma conversa, um debate mais acalorado, a minha fala é menosprezada caso eu esteja falando com um menino ou com uma menina branca.

Lyra destaca a raça como eixo de opressão que marca suas vivências como ativista no grêmio, apontando que se sente deslegitimado em alguns momentos por ser negro. No relato do jovem estudante-ativista, a raça se sobrepõe ao gênero quando enuncia que sua fala é menosprezada até pelas meninas brancas. Formas particulares de opressão emergem por meio de múltiplas fontes de poder e de privilégios, produzindo intersecções específicas e não previstas inicialmente numa análise (BILGE, 2020), isto é, processos de subjetividades advindos das posições de poder desiguais e que contingencialmente emergem nos contextos de pesquisa.

Por esse mesmo caminho, Crenshaw (2002) destaca que a discriminação racial é recorrentemente marcada pelo gênero, entendendo que mulheres vivenciam discriminações e segregações de modo diverso dos homens, pois a incorporação do gênero põe em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pelo racismo e por outras intolerâncias correlatas. Avançando nesse debate, a autora também aponta que homens racialmente subordinados também estão suscetíveis a variadas opressões, pois “uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, ocasionalmente, também de homens marginalizados” (p. 178).

Outra interpretação possível para o silenciamento vivido por Lyra de parte dos estudantes brancos são os efeitos performativos criados no imaginário social sobre o homem negro, tal como a incompletude intelectual, que criou realidades de deslegitimação da masculinidade negra não só nos espaços escolares, mas na sociedade. Nas palavras de hooks (2022):

Quando um homem negro pensava demais, e passaria a ser visto como uma ameaça pelo mundo racista, não havia correlação entre a habilidade de pensar, de processar ideias, e o nível de escolaridade de uma pessoa. Em um mundo onde um homem negro inteligente corria o risco de ser punido, homens negros bem-educados aprenderam a atuar como se não soubessem nada (p. 89).

Cabe problematizar que o jovem estudante-ativista levanta um ponto complexo em sua fala relacionado ao fato de que, mesmo com o CPII sendo uma instituição historicamente forte no ativismo estudantil, pautando o reconhecimento das demandas de gênero, sexualidade e raça, situações que mobilizam as categorias da diferença em vivências de experiências negativas, como o silenciamento de uma pessoa negra, ainda estão presentes em seus espaços.

Considerações

Buscou-se com esta pesquisa discutir a participação política de jovens estudantes-ativistas que se identificavam com o gênero masculino nos grêmios e coletivos do CPII, focalizando questões diversas sobre a circulação dos sentidos das masculinidades no espaço escolar e nas ações dos meninos no ativismo estudantil.

Entre os resultados, se fizeram presentes nas enunciações significações que apontavam para hegemonizações parciais e contingentes nas performatizações das masculinidades desses jovens estudantes-ativistas em suas experiências de participação política no colégio, interpretadas pelas ubíquas disputas de sentidos do masculino no social contemporâneo, sobretudo pelas afetações nas intersecções

com as categorias raça e orientação sexual.

Por fim, aponto que as masculinidades performatizadas pelos jovens estudantes-ativistas do CPII podem ser um caminho para a ressignificação de modos outros de ser homem não só na instituição, mas como um horizonte por vir nas lutas antirracistas a favor da igualdade de gênero e do reconhecimento das identificações LGBTI+ na sociedade, que é favorecida por essa abertura à participação política na escola.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2010.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 54, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/xdt6YwKxhCtkpskQHwBY3Qv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BILGE, Sirma. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 6, p. 238-256, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1525>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BILGE, Sirma. Smuggling intersectionality into the study of masculinity: some methodological challenges. FEMINIST RESEARCH METHODS: AN INTERNATIONAL CONFERENCE, 2009, Stockholm. **Anais...** Stockholm: 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/235051/Smuggling_Intersectionality_into_the_Study_of_Masculinity_Some_Methodological_Challenges. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 29, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cNwyVKFqHbkqkrb3kcbsvQc/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de; LEITE, Míriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 481-500, mai./

ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8812>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de; PONTES, Vanessa Silva. ‘Saiato’ no Colégio Pedro II: o gênero performativo e os processos de inclusão/exclusão em debate. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2014. **Anais...** Campina Grande - PB. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9319>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRITO, Leandro Teofilo de. Por uma perspectiva pós-fundacional para os estudos sobre homens e masculinidades na Educação Física. In: DEVIDE, Fabiano Pries.; BRITO, Leandro Teofilo de (Orgs.). **Estudos das masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: nVersos, 2021, p. 63-81.

BROWN, Gavin. Pensando além da homonormatividade: explorações performativas de economias gays diversificadas. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 125-138, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rllagg/article/view/4362>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 11, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/12530>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CRENSHAM, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Limited inc**. Campinas: Papirus, 1991.

HOOKS, bell. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e**

estratégia socialista. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEITE, Miriam Soares. Ativismo político e juventude: catracas na escola e na cidade para os jovens mais jovens. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 169-185, 2017b. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4028/2548>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LEITE, Miriam Soares. No “Colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, p. 23-47, jan./mar. 2017a. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2023.

LEITE, Miriam Soares. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-3092014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)

[3092014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-3092014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jun. 2023.

POCAHY, Fernando. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 195, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3CcqZlF>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SCHULTZ, Victor Brandão. Uniforme escolar e diversidade de gênero: uma política de inclusão. In: CARMO, Ana Carolina Rigoni (Org.). **Colégio Pedro II 185 anos: diálogos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Imperial, 2023, p. 100-115.

Recebido em: 29/08/2023
Aprovado em: 18/10/2023

Artigo revisado por Alexandre Rodrigues Alves



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

MASCULINIDADES SUAVES NO K-DRAMA HELLO, MY TWENTIES!

*Justina Bechi Robaski**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-1086-4884>

*Carin Klein***

Universidade Luterana do Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1455-4413>

RESUMO

O artigo insere-se na perspectiva teórica dos Estudos Culturais e de Gênero e analisa o modo pelo qual o *k-drama Hello, My Twenties!* veicula representações de masculinidades juvenis. A metodologia associa-se à etnografia de tela, visibilizando e problematizando imagens, observando, assim, manifestações de masculinidades a partir de produtos culturais da Coreia do Sul. Atentamos para os comportamentos, as características e os sentimentos que os jovens devem incorporar enquanto sujeitos de gênero, possibilitando-nos não apenas pluralizar as compreensões da juventude contemporânea, mas ampliar o entendimento de que as instituições e os diferentes locais da cultura veiculam pedagogias. Pela análise, a masculinidade “suave” apresenta sentidos ligados ao feminino, mas que não contestam a vivência da heterossexualidade. Entendemos que o artefato possibilita pensar em modos possíveis e plurais de ser homem e viver a masculinidade, ligados à diversidade de interesses de uma sociedade. **Palavras-chave:** Juventudes. Masculinidades. Gênero. Estudos Culturais. *K-dramas*.

ABSTRACT

SOFT MASCULINITIES IN K-DRAMA HELLO, MY TWENTIES!

The article is part of the theoretical perspective of Cultural and Gender Studies and analyzes the way in which the *k-drama Hello, My Twenties!* conveys

* Possui graduação em Administração pela Faculdade Integrada São Judas Tadeu (1995), Especialização em Gestão de Pessoas no Ambiente Organizacional pela FTC/Salvador (2012) e Mestrado Em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil, na área de concentração os Estudos Culturais em Educação (2019). Servidora do IFRS desde 2010, nomeada como Administradora. Possui experiência profissional nas áreas: Comercial, Financeira e Recursos Humano. Atualmente, dedica-se à pesquisa acerca das juventudes, pedagogias culturais e educação. E-mail: justina.robaski@gmail.com

** É pedagoga pela Universidade La Salle (1990), Mestre (2003) e Doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora do Curso de Pedagogia, pesquisadora e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA) na área de concentração dos Estudos Culturais em Educação, onde está inserida na linha de pesquisa Infâncias, Juventudes e Espaços Educativos. Além disso, participa de projetos de pesquisa vinculados à ULBRA, à UFRGS e à UNISINOS, investindo na discussão de temas que envolvem políticas públicas, educação e(m) saúde, infâncias, juventudes, docências e gênero. É pesquisadora integrante do Grupo de Estudos de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carinklein31@gmail.com

representations of youthful masculinities. The methodology is associated with screen ethnography, making visible and problematizing images, thus observing manifestations of masculinities from South Korean cultural products. We pay attention to the behaviors, characteristics and feelings that young people should incorporate as gender subjects, enabling us not only to pluralize the understandings of contemporary youth, but to broaden the understanding that institutions and different places of culture convey pedagogies. According to the analysis, “soft” masculinity presents meanings linked to the feminine, but which do not contest the experience of heterosexuality. We understand that the artifact makes it possible to think of possible and plural ways of being a man and living masculinity, linked to the diversity of interests of a society.

Keywords: Youth. Masculinities. Gender. Cultural Studies. K-dramas.

RESUMEN

MASCULINIDADES SUAVES EN K-DRAMA ;HOLA, MIS VEINTEAÑEROS!

El artículo forma parte de la perspectiva teórica de los Estudios Culturales y de Género y analiza la forma en que el k-drama *Hello, My Twenties!* transmite representaciones de masculinidades juveniles. La metodología se asocia con la etnografía de pantalla, visibilizando y problematizando imágenes, observando así manifestaciones de masculinidades de productos culturales surcoreanos. Prestamos atención a los comportamientos, características y sentimientos que los jóvenes deben incorporar como sujetos de género, permitiéndonos no solo pluralizar las comprensiones de la juventud contemporánea, sino ampliar la comprensión de que las instituciones y los diferentes lugares de la cultura transmiten pedagogías. Según el análisis, la masculinidad “suave” presenta significados vinculados a lo femenino, pero que no cuestionan la experiencia de la heterosexuality. Entendemos que el artefacto permite pensar formas posibles y plurales de ser hombre y vivir la masculinidad, vinculadas a la diversidad de intereses de una sociedad.

Palabras clave: Juventud. Masculinidades. Género. Estudios Culturales. K-dramas.

Introdução

A pesquisa¹ está ancorada no campo dos Estudos Culturais em Educação e de Gênero, a fim de evidenciar a polissemia de sentidos em torno das formas de ser jovem inseridos/as em um contexto cada vez mais globalizado. De forma mais específica, propõe-se analisar o modo pelo qual o *k-drama Hello, My Twenties!*

produz e veicula representações de masculinidades juvenis. Segundo Wortmann et al. (2015, p. 12), “os Estudos Culturais focalizam diferentes dimensões da educação e da cultura [...] bem como as práticas educativas” presentes em uma diversidade de artefatos, dentre esses, as midiáticas, espaço no qual o objeto desta análise se insere.

Os Estudos Culturais e de Gênero em articulação com o campo da Educação têm evidenciado possibilidades potentes e fecundas de proble-

1 O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, um estudo qualitativo, no qual se analisam as representações de juventude produzidas e veiculadas pelo *k-drama Hello, My Twenties!* (Robaski, 2019).

matização das juventudes contemporâneas. São muitos os processos que nos “ensinam” sobre os lugares e/ou as posições que homens e mulheres devem ocupar, sobre o corpo em que se deve investir e produzir. Nessa perspectiva, a construção do gênero é um processo social, cultural e linguístico, produzido por meio de significados para os corpos masculinos e femininos, tornando-se múltiplas as instituições e as práticas sociais que atuam na constituição das masculinidades e feminilidades.

Os pressupostos que assumimos nos permitem compreender as juventudes enquanto construção social, histórica e cultural. Ou seja, não há como identificar uma forma única de viver, ser ou estar na condição juvenil, exceto por suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, as juventudes são plurais e mostram-se imbricadas em complexas redes de saber e poder na contemporaneidade. São atravessadas e constituídas por ensinamentos que as inventam, nomeiam e circunscrevem em um determinado tempo e condições sociais específicas, capazes de evidenciar o seu caráter de provisoriedade e contingência.

De acordo com Néstor García Canclini (2008), os múltiplos artefatos midiáticos da atualidade contribuem para a reformulação dos conceitos de local, nacional e global. Os meios audiovisuais e informáticos oferecem à juventude a possibilidade de acesso a uma formação mais ampla, em um cenário no qual conhecimento e entretenimento se combinam. Segundo o autor, também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta – o indivíduo torna-se “um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos”. Nesse sentido, ampliam-se os locais da cultura que oferecem possibilidades de ensinar e aprender, enquanto “leitores, espectadores e internautas” (Canclini, 2008, p. 22)

Assim, a expansão das tecnologias, das mídias e dos acessos está inevitavelmente associada ao grande desenvolvimento e fomento das produções midiáticas. A articulação entre

produção e comercialização nos interpela, nos cerca e se faz presente por meio de uma diversidade de programações e de conteúdos, entre eles, as produções asiáticas com origem na Coreia do Sul, que tomamos como artefato de análise.

Conforme Hall (1997), a cultura constitui-se de práticas sociais permeadas por processos de significação e poder. A cultura possui nexos com todas as instâncias da sociedade, como as mídias, as tecnologias de informação, evidenciando a fluidez e a instantaneidade, atravessada pelos fluxos de trocas, que são globais na contemporaneidade. A “cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (Hall, 1997, p. 16). Dessa forma, a veiculação e a produção de conceitos, atitudes e costumes são constituídos e constituidores na e da cultura, pois se inserem em sistemas de significação, nas estruturas das instituições, assim como nas relações sociais.

Por uma questão de delimitação, a proposta metodológica deste trabalho é visibilizar e problematizar alguns locais nos quais foi possível coletar e observar manifestações de masculinidades, a partir de produtos culturais da Coreia do Sul, que atuam e interpelam jovens no Ocidente. As análises realizadas associam-se à etnografia de tela (Balestrin; Soares, 2012), a fim de conduzir o nosso olhar na produção das observações, registradas em um caderno de campo, instrumento que contribuiu para a seleção das cenas e diálogos considerados mais produtivos para a construção dos eixos analíticos.

Com a proposta de visibilizar e problematizar alguns locais que estão envolvidos e atravessam a constituição das juventudes, sentimos-nos impelidas a refletir sobre os movimentos em torno da produção de sentidos para as masculinidades jovens e dos atravessamentos de fronteiras, possibilidade alcançada pelos avanços das mídias, da internet e suas tecnologias, por meio das quais conseguimos nos aproximar de outras culturas, entre as quais, em especial, a da Coreia do Sul, por meio de artefatos da Onda Coreana.

Apresentando a onda coreana

A fim de apresentarmos as problematizações a que nos propomos neste artigo, estabelecemos como ponto de referência a aproximação com alguns elementos culturais do Extremo Oriente, da Coreia do Sul, especificamente, apresentando a Onda Coreana e a sua inserção no cenário do Ocidente. O fenômeno cultural denominado Onda Coreana, tradução do termo inglês *Korean Wave*, adotado como sinônimo para o termo *Hallyu*, criado pela imprensa chinesa na década de 1990, para identificar e reconhecer o “fluxo da Coreia do Sul” e os efeitos da popularização de suas produções culturais, inicialmente pela expansão do *k-drama*,² nos países asiáticos.

O Brasil é um dos seis países que possui uma sede da *Korea Creative Content Agency*, o Centro Cultural Coreano, localizado na cidade de São Paulo desde junho de 2013, com ações regulares com o objetivo de promover os produtos e os conteúdos da Coreia do Sul, realizando *shows*, apresentações, *workshops*, palestras e fóruns sobre a cultura sul-coreana. Esse movimento, que atravessa extensões territoriais nacionais, vem borrar e/ou coexistir com o evento conhecido como “americanização”, identificado pela busca de uma hegemonia cultural e fortemente marcado pelo consumo e costumes norte-americanos – processo caracterizado pela expansão dos produtos midiáticos *pop* e pela forte influência econômica estadunidense em outras culturas do Ocidente. Atualmente, percebe-se uma mudança no panorama do *pop* global, com o ingresso de representantes do Extremo Oriente, dentre eles as produções da Coreia do Sul. Como destacam Albuquerque e Cortez (2015, p. 249), a influência do Extremo Oriente iniciou com o Japão, na década de 1980, por seus produtos típicos – animes e mangás. Nesse novo milênio, destaca-se a Onda Coreana, associada aos produtos *pop* da Coreia do Sul. Esse avanço tem como objetivo a produção de seus conteúdos para o mercado global, “com

2 O *k-drama* é um produto audiovisual, uma produção televisiva no qual se deve observar enquanto formato e não como um gênero.

base em um projeto que alia métodos baseados na lógica do mercado a objetivos políticos”.

O crescimento da cultura *pop* sul-coreana atende a demandas de uma lógica econômica articulada a projetos de promoção nacional baseados no *soft power*.³ Assim, os produtos da chamada Onda Coreana podem ser pensados por meio da constituição e da promoção da Coreia do Sul tendo em seus produtos como referência de identificação o *k* de Korea,⁴ tais como: *k-drama*, *k-pop*, *k-beauty*, *k-concert*, *k-variety*, *k-food*. Nesse contexto, assistimos cotidianamente a um progressivo crescimento da presença (e do consumo) dos produtos produzidos na e pela Coreia do Sul. O cruzamento das fronteiras culturais, comerciais e geográficas está permitindo o acesso a músicas, filmes, animações, games, comidas, cosméticos, modas, comportamentos, carros, produtos de tecnologia, inserindo-se ao cenário global, interpelando os/as jovens.

Para aqueles que não estão inseridos no contexto da cultura sul-coreana e não conhecem seus artefatos, como os programas de televisão e filmes, por exemplo, a presença dessa cultura na mídia internacional e brasileira pode ser considerada intensa, embora recente. Na perspectiva de quem ainda está distante desse movimento cultural, pode-se citar dois eventos considerados como marcos de aproximação e de conhecimento. O primeiro ocorreu em 2012, quando o artista sul-coreano Psy “estourou” com o videoclipe da música *Gangnam Style*,⁵ superando a marca de dois bilhões de visualizações na plataforma YouTube. Psy abriu as portas para a disseminação, no cenário internacional, de alguns elementos da cultura *pop*⁶ sul-co-

3 Termo cunhado pelo cientista político Joseph Nye para discutir o poder de atração e persuasão dos Estados-nação por meio de produtos culturais.

4 Identifica os produtos produzidos como originários da Coreia do Sul, uma forma de caracterizar e divulgar os produtos da Onda Coreana.

5 Psy bate recorde de 2 bilhões de visualizações no YouTube. Veja, Entretenimento, 31 mai. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/psy-bate-recorde-de-2-bilhoes-de-visualizacoes-no-youtube/>. Acesso em: 11 out. 2017.

6 No contexto da língua inglesa, o “pop” é entendido como “popular midiático”, em consonância com os ecos das pre-

reana, recebendo visibilidade nos noticiários e programas de entretenimento. O segundo ocorreu em 21 de maio de 2017, na *Billboard Music Awards*, cerimônia de entrega de prêmios para representantes da indústria musical realizada nos Estados Unidos da América, onde a música sul-coreana, representada pelo grupo *BTS* (acrônimo para o nome em inglês *Beyond The Scene* e seu nome em coreano *Bangtan Sonyeondan* – 방탄소년단), recebeu o troféu Top Social Artist, categoria com votação dos/as fãs pela internet. O grupo de sete jovens artistas ultrapassou a marca de 300 milhões de votos⁷ e rompeu com a hegemonia estadunidense na premiação, voltando a receber o mesmo prêmio em 2018.

As produções audiovisuais da Coreia do Sul encontraram visibilidade entre a juventude, ganhando espaço e aproximando-se desse público consumidor mediante os provedores de *streaming*⁸ e plataformas na internet. Nos *k-dramas*, as relações evidenciam certo distanciamento, ou seja, há poucas demonstrações de afetividades por meio do contato físico, e, quando existem, parecem ser furtivas, indicando constrangimentos e silenciamentos. Podemos pensar que as práticas culturais juvenis, contemporaneamente, atravessadas por um contexto do entretenimento sul-coreano, difundido globalmente, atuam enquanto instância pedagógica importante, veiculando determinadas representações de juventudes, sobretudo no que diz respeito às formas de viver o gênero e a sexualidade.

Com isso, retomamos o argumento acerca do caráter pedagógico dos espaços midiáticos e culturais, tais como *sites*, revistas, livros, programas de TV, filmes, videocliques, músicas, etc., acessados pela juventude. Sob a perspectiva teó-

missas conceituais da “pop art”, aproximação com uma expressão voltada aos modos de produção e consumo mais comerciais, efêmeros e acessíveis (Soares, 2015).

7 *BTS* é o primeiro grupo de k-pop premiado no *Billboard Music Awards*. O Globo, Cultura, 22 maio 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/bts-o-primeiro-grupo-de-poppremiado-no-billboard-music-awards-21373805>. Acesso em: 5 jul. 2017.

8 É uma forma de transmissão de conteúdos (de áudio e vídeo) *online* através de redes de computadores, especialmente pela internet.

rica que adotamos, torna-se produtivo pensar que a mídia divulga e faz circular informação, entretenimento e lazer, ao mesmo tempo em que atua na produção e na veiculação de significados, conhecimentos e representações de juventudes (Fischer, 2002). Concordamos com Rosa Maria Bueno Fischer (2002) quando, em suas pesquisas sobre televisão e educação, se refere à mídia como “dispositivo pedagógico”, tomando como base o pensamento do filósofo Michel Foucault. Suas análises mostram que as mídias, por meio da repetição constante de imagens e de enunciados, operam na produção de regimes de verdade, a fim de interpelar e educar os sujeitos a certos modos de ser e estar na cultura. Dessa forma, a mídia atua fortemente

[...] no sentido de participar efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem (Fischer, 2002, p. 153).

As representações de juventudes, assim como o gênero, são produzidas em meio a uma pluralidade de práticas sociais, símbolos e instituições. Em tal contexto, inserem-se as mídias, engendrando mecanismos, produzindo pedagogias acerca do gênero e da sexualidade (Louro, 2010). O *k-drama Hello, My Twenties!* desenvolve uma narrativa pela qual acompanhamos cinco jovens mulheres estudantes, tendo a casa, de nome *Belle Époque*, como espaço onde ocorrem e se organizam as suas vivências e onde produzem suas experiências. Mesmo que o artefato apresente na narrativa poucos momentos, diálogos e interações entre homens e entre as jovens mulheres, interessa-nos algumas reverberações, presentes em outros elementos da Onda Coreana, para dialogarem com as masculinidades no *k-drama*.

Produzindo masculinidades suaves

A discussão das masculinidades em um artefato que tem como protagonistas jovens mulheres,

suas vivências e experiências é possibilitada pela produtividade do conceito de gênero, sobretudo pela dimensão relacional, a fim de problematizar as relações de poder e as dinâmicas sociais existentes nos processos que tentam diferenciar homens e mulheres. Segundo Robert Connell (1997, p. 32), “a masculinidade existe apenas em contraste com a feminilidade”, abarcando compreensões históricas, sociais e culturais em que se polarizam características e se produzem binarismos.

Na constituição de gênero, estão envolvidos modos de ser homem e ser mulher, o que se torna relevante nas análises que envolvem a constituição dos corpos. Segundo Goellner (2013), o corpo não é só o corpo ou a sua materialidade; ele é produzido com o auxílio de roupas, tatuagens, intervenções e acessórios que o adornam, exigindo a produção de sentidos das imagens que nele se manifestam, da educação de gestos e das formas de olhar. Essa é uma construção possível pelo poder da linguagem, que opera com efeito de nomear, classificar, definir e marcar os corpos, como fruto de um determinado tempo histórico, assumindo um lugar importante na produção de representações de gênero.

Tal como a feminilidade, a masculinidade é polissêmica. Nos artefatos da Onda Coreana,

circulam diferentes representações de masculinidades, dentre elas, a masculinidade “suave”, atravessada por sentidos e códigos ligados à delicadeza, beleza, sensibilidade, empatia e cuidado, associados hegemonicamente (em nossa cultura) ao feminino, fazendo-nos pensar que, no contexto da trama, o recato, o embelezamento, a sensibilidade e a gentileza se tornam características também pertencentes ao universo masculino. Parte-se do pressuposto de que há muitas formas de ser e viver a masculinidade (e a feminilidade), caracterizadas por um conjunto de sentidos que são reificados ou que se modificam pelas e nas relações sociais entre os homens e com as mulheres. A fim de prosseguirmos com as análises, apresentaremos a seleção de algumas imagens, capturadas em notícias referentes à Onda Coreana, bem como do *k-drama Hello, My Twenties!* em que são veiculadas representações de uma masculinidade “suave”.

Nessa direção, evidenciamos algumas manifestações culturais que podem produzir indagações e estranhamentos na relação entre juventude, masculinidade, gênero e sexualidade, assim como a tentativa de enquadrar (ou não) os sujeitos em representações de beleza, juventude e masculinidade construídas pela linguagem e pela cultura.

Figura 1 – Print da imagem publicada sobre masculinidade



Fonte: Portal G1, 2017.

Podemos pensar, por meio da Figura 1, e dos comentários referentes à postagem, apresentadas no Quadro 1, a seguir, que a biologia deve sustentar, associar-se e/ou corresponder a representações hegemônicas de masculinidade e sexualidade. A imagem da Figura 1 apresenta a reportagem do Portal G1 sobre o *ranking* dos rostos masculinos mais bonitos do cenário do

entretenimento, organizado anualmente pela The Independent Critics. No ano de 2017 foi selecionado o rosto de um cantor da Coreia do Sul como primeiro do *ranking*. Organizamos, no Quadro 1, dentro dos 394 comentários sobre a matéria publicados, omitindo a autoria, aqueles com maior volume de marcações com o sinal gráfico de positivo (*like*).

Quadro 1– Comentários sobre o rosto masculino

MENSAGEM	LIKE	DISLIKE
Já acho surpreendente ele ter sido eleito homem.	284	121
Qual o problema de um homem usar maquiagem? Qual o problema no fato dele ser um coreano? Qual o problema se o órgão genital dele é pequeno ou grande? Qual o problema que ele foi eleito o rosto mais lindo do mundo? Cuide da sua vida, não há problema algum em ter cuidado pessoal.	163	38
Taehyung é lindo por fora e por dentro. Um homem muito educado e talentoso. Não são esses comentários maldosos sobre a aparência dele que vão rebaixá-lo, afinal, padrões de beleza são diferentes ao redor do mundo. E garanto que ele é mais homem que muitos que estão comentando aqui.	113	16
Só quero dizer que vir aqui praticar xenofobia e preconceito não te faz mais homem, só te faz um covarde que fica rebaixando os outros atrás de uma tela por não ter amor próprio, já que se tivesse não estaria se doendo tanto.	87	19
Se esse é o mais bonito, imagine o mais feio.	81	62
Parece uma coreana....	62	0
Passei só para deixar minha gargalhada kkkkkkkkkkkkk	59	14
Homem??? Com essa carinha de barbie!!! hahahahah	56	40
ESSA É A PROVA DE QUE ESSES CONCURSOS, LISTAS, PESQUISAS ETC NÃO TEM CREDIBILIDADE NENHUMA	41	19
Parece a boneca inflável que eu comprei na sexy shop.	40	13
Com essa cara de mulher, é mesmo. Bonito sou eu de meia e cueca.	29	10

Fonte: Adaptado de Portal G1 (2017).

Nesses comentários, logo destacamos os embates em torno do gênero e da sexualidade, tornando-se necessária uma reflexão sobre os espaços educativos em que estão imersas as juventudes contemporâneas. Estamos em constante contato com os processos de produ-

ção de representações de masculinidade (e de feminilidade) legitimada e normalizada, assim como, por meio das formas de viver, expressar os desejos e os prazeres da sexualidade. Podemos dizer que a heterossexualidade é apresentada, ainda, como a mais verdadeira, tendo as

instituições tradicionais a função de nortear e regular as ações para corresponder àquilo que é nomeado como “normal”. De acordo com Louro (2013, p. 45-46), “mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico, é o extravagante, o esquisito”. Conforme vimos argumentando, a mídia tem ocupado um espaço privilegiado para colocar em circulação representações de juventudes, assim como ensinamentos e possibilidades para viver o gênero (e a sexualidade) de forma plural.

Segundo Meyer (2013), convergindo com os pressupostos da análise cultural, as teorizações de gênero também focam suas análises na dimensão educativa, isto é, além dos espaços tradicionalmente concebidos como educativos, tornando-se necessário incluir o exame dos artefatos culturais às análises, pois é no interior deles que aprendemos a nos reconhecer (ou a resistir) enquanto sujeitos de gênero, no âmbito da sociedade. Conforme Meyer (2013), a cultura e seus processos, sempre plurais e conflitantes, são tomados como alvo para as análises de gênero.

Louro (2011) acrescenta que gênero se constitui como parte do sujeito, uma identidade marcada pela pluralidade e polifonia, afastada de alguma “essência”, um *a priori* ou uma condição homogeneizante de viver o feminino e o masculino. Nessa perspectiva, são diferentes instituições e práticas sociais que “fabricam” os sujeitos como homens e mulheres, em constante processo de construção e transformação. As identidades de gênero e as sexuais não são a mesma coisa. Gênero refere-se às formas de aprender e viver as feminilidades e as masculinidades, coladas ou não a corpos sexuados. Sexualidade está relacionada com as nossas formas de viver os prazeres e as relações que estabelecemos ao longo da vida. Ambas são produzidas no âmbito da cultura; assim, “as formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras” (Louro, 2011, p. 53).

A representação da masculinidade “suave” parece tensionar a representação hegemônica de masculinidade. Essa inquietude é percebida por meio de marcadores tipicamente associados à feminilidade no contexto ocidental, os quais frequentemente também denotam homossexualidade. No entanto, no contexto das análises, a masculinidade “suave” está associada ao desejo heterossexual. Assim, pode-se pensar que é dada ao homem a possibilidade de maior fluidez e flexibilidade em termos de estética, comportamentos e atitudes, sem que isso os vincule a uma orientação sexual específica.

Tal como a feminilidade, a masculinidade é polissêmica. Nos artefatos da Onda Coreana, circulam diferentes representações de masculinidades, dentre elas, a masculinidade “suave”, atravessada por sentidos e códigos ligados a delicadeza, beleza, sensibilidade, empatia e cuidado, associados hegemonicamente (em nossa cultura) ao feminino, fazendo-nos pensar que, no contexto da trama, o recato, o embelezamento, a sensibilidade e a gentileza se tornam características também pertencentes ao universo masculino. Parte-se do pressuposto de que há muitas formas de ser e viver a masculinidade (e a feminilidade), caracterizadas por um conjunto de sentidos que são reificados ou que se modificam pelas e nas relações sociais entre os homens e com as mulheres

A fim de prosseguir com as análises, apresentamos a seleção de algumas imagens capturadas do *k-drama Hello, My Twenties!*, em que são veiculadas representações de uma masculinidade “suave”. Para apresentá-la, ilustramos com a Figura 2. À esquerda, está Seo Dong-Joo, amigo e confidente de Kang, ambos tendo a mesma atividade na indústria do sexo. Nessa cena do episódio 3, Kang, por descuido, derruba um pouco de comida no terno cor de rosa do amigo, e esse diz: “Ei, vou até o banheiro. O tecido vai manchar se eu não lavar agora!”, o que deixa Kang irritada, retrucando: “Da próxima, você come pelado”. À direita, vemos o colega de aula de Yoo, Shin Yool-Bin, com cabelos no estilo Chanel, lenço *petit-pois* com um pequeno

laço no pescoço, suéter em tom suave, pele alva e limpa – descrições usualmente relacionadas ao feminino. Nessa cena do episódio 5, Shin é interrompido em sua leitura por Yoon Jong-Yeol,⁹ outro colega da jovem Yoo, que demonstra um olhar contemplativo para o entardecer e

fala: “O pôr do sol no verão é como um suspiro de menina”. O rapaz, ao dizer a frase poética, utiliza-se de um vocabulário que denota sensibilidade e delicadeza, marcas simbólicas da feminilidade, ao invés de evidenciar dureza e força, fortemente associadas à masculinidade.

Figura 2 – Representações de uma masculinidade “suave”



Fonte: Hello, My Twenties! (2016).

Essa forma de representar os jovens sul-coreanos, em que uma determinada estética masculina se torna central, também pode ser localizada em outros espaços da cultura sul-coreana, e não apenas nessas cenas. Há outros locais onde também se reafirmam formas “suaves” de ser homem e/ou de viver a masculinidade. Trazemos, como exemplo, o relato de Babi Dewet, no livro *K-Pop: Manual de Sobrevivência*, sobre suas experiências nos bastidores de *shows* de grupos de *k-pop*. Ela revela que “fotos ou filmagens dos ídolos sem maquiagem não são permitidos” (Dewet, 2017, p. 133). A autora dessas informações diz que esses cuidados estão vinculados às características que os membros dos grupos devem possuir: a aparência cuidada, a juventude ligada a sentidos de pureza, inocência e virtude, associando-os a comportamentos de atenção e cuidado para com os/as fãs.

Segundo Juarez Dayrell (2005, p. 21), não há uma “noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real”. Há um esforço de quem faz pesquisa em desnaturalizar o

entendimento da juventude como um grupo homogêneo e apresentá-la mediante uma diversidade de condições sociais, culturais, de gênero e de locais, entre outros aspectos que problematizam e atuam na sua constituição, sem chegar a um denominador comum. As juventudes são atravessadas por interações sociais e simbólicas, afetando as trajetórias juvenis, permeadas pela diversidade contextual e sociocultural existente (Dayrell, 2005). Dentro desse cenário, de acordo com Máximo Canevacci (2005, p. 19), as culturas juvenis são fluidas, fragmentadas, “são pluriversos”, transitam entre as pluralidades de alternativas disponíveis e ofertadas.

A masculinidade “suave” ressoa e fomenta a indústria de cosméticos da Coreia do Sul, onde a rotina de cuidados com a pele vai além de limpar, tonificar e hidratar. É um processo que pode ter de sete a doze passos, inserindo-se no cotidiano masculino e feminino. Uma matéria da BBC (Russon, 2018) apresenta informações sobre a bilionária indústria da beleza, identificada como *k-beauty*, para o país. A reportagem destaca que o contexto motiva marcas de outros lugares, como a francesa Chanel, a lançarem uma linha de produtos para o público masculino. Em outra

⁹ Como esse jovem possui o mesmo nome de família de uma das jovens mencionadas na produção de feminilidades, utilizaremos o nome completo para identificá-lo.

reportagem produzida pela BBC (Asher, 2018), informa-se que a Coreia do Sul é nomeada como “pioneira em beleza masculina”, uma vez que os homens fazem uso corrente de maquiagens e tinturas, além de frequentarem salões de beleza, dando relevância aos cuidados com o vestir-se, a pele e o cabelo. As reportagens corroboram os investimentos, características, comportamentos e ações vinculados à incorporação da masculinidade “suave”, definida na Coreia do Sul pelo termo *kkonminam*.

Para a autora Joanna Elfvig-Hwang (2011), citada na reportagem, a tradução literal da expressão seria “homens parecidos com flores”, representados como sensíveis e dispostos a expressar seus sentimentos, se necessário, e excessivamente preocupados com a aparência, apresentando-se bem arrumados e elegantemente vestidos, o que corresponde a uma tendência em toda a Ásia Oriental. A autora sugere que a produção da masculinidade “suave” estaria ligada a um reposicionamento das mulheres, por sua inserção no mundo do trabalho e conquista da independência financeira, assim como ao dos homens, que estariam se adequando a “novas” exigências para atrair

uma parceira (Elfvig-Hwang, 2011).

Segundo Crystal S. Anderson (2014), a masculinidade sul-coreana transita entre duas expressões, *kkonminam* e *jimseungdol*, sem se fixar em nenhuma. A primeira refere-se a um homem “bonito e elegante”, evidenciando sentidos de beleza relacionados aos cuidados com a aparência física, como uma pele lisa e macia, cabelos alinhados e sedosos – características associadas, no Ocidente, ao feminino. A segunda traz a combinação das palavras coreanas ídolo e animal, relacionando o masculino a características supostamente “dadas” pela biologia, como vigor, agilidade, virilidade, agilidade – elementos “próprios” de homem, como um animal que traz consigo comportamentos intrínsecos.

Nesse sentido, a Figura 3 ilustra o entrelaçamento dessas masculinidades há pouco citadas. As cenas apresentadas são um recorte de outro *k-drama*, com enredo militar. Nessa produção, os homens, em seu tempo de descanso, dedicam-se ao cuidado da beleza, fazendo uso de máscaras faciais. Como Louro (2018, p. 19) esclarece, “a fronteira é lugar de relação, região de encontro, cruzamento é confronto”, podendo-se pensá-la como fluida, cambiante e provisória.

Figura 3 – Soldados com máscaras faciais



Fonte: Descendentes do Sol, 2016.

A visibilidade dos jovens nos *k-dramas* que representam a masculinidade “suave” reverbera em outros espaços, em princípio, pelo olhar e desejo feminino por homens sul-coreanos, os *Oppas*, percebidos como bonitos, atenciosos e sensíveis. Na trama, o namorado de Jung pode ser considerado distante dessa representação masculina. Tal visibilidade é percebida na criação de grupos¹⁰ no Facebook, com títulos como “50 Tons de Oppas” e “50 Tons de Oppas 2.0”, que associam a expressão *Oppa* (ligada à masculinidade “suave”) com *50 Tons de Cinza*, título de uma produção literária erótica, com sentidos que se distanciam da sensibilidade, da delicadeza e da suavidade. Em outras páginas¹¹ dessa rede social, utilizadas para divulgar os *k-dramas*, tais como “Amizade Dorameira”, “Doramas Brasil” e “Somos Viciados em Doramas 2.0”, utilizam-se, nas postagens, as imagens de atores que atuam/ atuaram como personagens que articulavam os sentidos de uma masculinidade “suave”.

A masculinidade, então, é representada usualmente como antagônica à feminilidade. Prepondera, em nossa cultura, a representação masculina ligada a força, dominação, provisão e proteção da família em relação ao conforto, alimentação e abrigo. Nessa relação, hegemonicamente, o feminino ocupa o lugar do desejo, além de vincular-se a atividades de cuidado, como mãe e esposa, que ainda hoje envolvem

as representações hegemônicas de gênero, explicadas por uma suposta associação com a natureza de homens e mulheres, tendo sido amplamente contestada na sociedade, mas, de forma recorrente, volta a ser acionada.

O artefato apresenta modos de ser homem, entre os quais está a masculinidade “suave”. Os diálogos e cenas selecionados evidenciam sentidos associados a uma suposta masculinidade que se opõem e/ou se distanciam desta. Ressaltamos a posição do jovem Yoon Jong-Yeol ao iniciar um romance com Yoo, a mais jovem da Belle Époque. Em uma cena do episódio 8, a jovem cobra que ele deveria avisar, não aparecendo de surpresa, e ele contesta, utilizando expressões possessivas: “Como assim? Por quê? Você é minha! Só eu posso olhar para você”. Em outro momento do mesmo episódio, os dois estão em um parque, fazendo um lanche preparado por ela. As imagens mostram-no colocando os braços sobre ela, envolvendo-a, mas não de forma carinhosa. Nesse momento, são repreendidos por uma mulher que observa o evento. A atitude é tomada como um ato de assédio e abuso, cobrando-se a complacência de Yoo: “É por causa de garotas passivas assim que assédios sexuais ainda acontecem!”. O pedido de desculpa de Yoo não deixa o namorado confortável, e ele cobra dela outra atitude: “Por que não disse ‘ele é o meu homem’?” (sequência apresentada na Figura 4).

Figura 4 – O olhar externo sobre a relação de Yoo e seu namorado



Fonte: Hello, My Twenties! (2016).

10 Grupos do Facebook, juntos, possuem 60.848 participantes. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/131739700862026/> e <https://www.facebook.com/50-Tons-De-Oppas-20976662825835058/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

11 Grupos fechados do Facebook para divulgação dos *k-dramas*, que somam 60.049 membros. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/415405411856424/> – [facebook.com/groups/SVED2.0/](https://www.facebook.com/groups/SVED2.0/) – <https://www.facebook.com/groups/182538815765716/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

As imagens que apresentam uma relação abusiva no âmbito da trama permitem-nos refletir sobre os sentidos presentes nos comportamentos relacionados aos modos de ser homens e mulheres; permitem também pensar que a produção da masculinidade “suave” pode estar relacionada às demandas de mercado, mas ainda podem vincular-se às demandas contemporâneas de gênero na re/organização da sociedade. A masculinidade “suave” rompe justamente com a compreensão de que determinados gestos, sentimentos e atitudes estão relacionados à biologia ou são “inatos”, com isso abrandando argumentos de que mulheres podem ser posses de homens. Insere-se nesse contexto a vivência da sexualidade, compreendida como “menos um produto do impulso biológico e mais um produto dos significados vinculados a esses desejos ou impulsos”, variando de acordo com os grupos sociais e a cultura (Garcia, 2001, p. 41).

Voltando a personagem Go Doo-Youn, namorado de Jung, vemos elementos de uma masculinidade que aciona uma posição de superioridade em relação ao feminino, ou seja, uma masculinidade que se afirma, afastando-se de significados que se aproximam do que é tomado como feminino – portanto, faz-se necessário ser agressivo e mostrar-se poderoso na relação. Para tal, o rapaz usa como recurso atitudes para humilhar e ferir sua namorada, sem demonstrar preocupação com seu bem-estar. Podemos ver nas cenas que o casal vivencia uma relação abusiva, em que o namorado faz uso de palavras e gestos para humilhar Jung. Inclusive, ele faz uso da força física e de uma suposta superioridade para praticar atos de violência contra a jovem. São imagens que dialogam com informações publicizadas cotidianamente pelos noticiários nacionais e que ratificam o cenário¹² vivenciado em nosso país,

12 No Brasil, de acordo a Nota Técnica 13, publicada conjuntamente com o Mapa da Violência de 2018, 48% das vítimas sofrem agressões de pessoas próximas em suas residências. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150302_nt_diest_13.pdf. Acesso em: 1 fev. 2018.

de violência e agressões contra as mulheres e seus corpos.

Na narrativa, a jovem Jung é sequestrada e sofre violências, físicas e psicológicas, promovidas por Go, devido ao fato de ele não aceitar o rompimento do relacionamento. Jung é resgatada da situação pelo envolvimento e engajamento das amigas, ao detectarem comportamentos que não lhe eram próprios e que indicavam que algo de errado estava acontecendo. A relação de amizade estabelecida entre as jovens, na qual estão presentes empatia e cumplicidade, traz sentidos de “irmandade”, cuidado e proteção, produzindo um desfecho positivo. Ensina-se que é possível (e necessário) mulher apoiar mulher. A criação de uma rede de apoio entre as mulheres insere-se no processo para superar a experiência de violência, aspecto que, como já mencionado, é considerado pelos/as jovens espectadores/as como um dos “pontos altos” do *k-drama*.

Pode-se dizer que, cultural e socialmente, há ensinamentos e práticas, tais como as modalidades esportivas, que investem e educam, sobretudo os homens, a tornarem-se competitivos, fortes e até a utilizarem-se de práticas de violência física, como no futebol, por exemplo. São modos de ser que valorizam determinados comportamentos, gestos e atitudes vinculados à disputa, à força e à competitividade, pois, segundo Goellner (2016, p. 31), “o esporte foi pensado pelos homens e para os homens, marcando, desde seu início, a sua generificação”. Do mesmo modo, em determinadas atividades profissionais, a racionalidade, a produtividade e a eficiência constituem formas naturalizadas de viver a masculinidade. Assim, a masculinidade supostamente significa, no âmbito de determinados contextos, ser viril e exitoso, além de possuir confiança, controle e poder.

Esses atributos estão entre as características da masculinidade hegemônica, que, segundo Robert W. Connell e James Messerschmidt (2013, p. 245), são normativas. O poder é sustentado e legitimado socialmente por um regime de práticas de dominação de homens sobre outros homens e de homens sobre as

mulheres, mas “a masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote”; outros apenas se beneficiam de dividendos do patriarcado,¹³ sem adotar uma versão forte de dominação. A masculinidade hegemônica e as relações de gênero são uma construção histórica e sociocultural. Elas estão abertas a lutas e contestações, possibilitando mudanças tanto nas formas de se viver a masculinidade quanto nas relações de poder vigentes em uma sociedade, processos que visibilizam a pluralidade de masculinidades e as complexas relações existentes entre homens e mulheres (Connell; Messerschmidt, 2013).

No artefato, estão presentes, em diversas cenas, reflexões sobre a condição feminina e a independência e desvinculação da necessidade de ligar-se ao homem como protetor e provedor de segurança, seja ela financeira e/ou emocional. Por meio dos eventos que se inserem no mundo feminino, como, por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho, o acesso à educação superior, aos métodos contraceptivos e à liberdade sexual, situações que têm produzido, historicamente, contestações e tensões, iniciam-se processos que promovem mudanças nas relações e configurações sociais, como nos ditos “papéis” de homens e mulheres. Pelo exercício analítico desenvolvido, a masculinidade “suave” apresenta sentidos ligados ao feminino e conecta-se à representação de uma mulher que cuida de si. O artefato, ao apresentar um homem que cuida da aparência, utiliza maquiagem, faz uso de adornos e roupas em tons suaves, aponta comportamentos e atitudes que não contestam a vivência da heterossexualidade. Entendemos que o artefato possibilita pensar em modos possíveis, plurais e contingentes de ser homem e viver a masculinidade, ligados à diversidade de interesses de uma sociedade.

13 Expressão com origem nas palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando). A expressão refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder. “Um sistema que estrutura relações sociais e legitima desigualdades de gênero” (Lima; Souza, 2015, p. 515).

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, dentre elas a contestação das posições e de afirmação da igualdade entre homens e mulheres, inscrevem, para o século XXI, novas possibilidades de representações masculinas e femininas. O homem forte, rude, possessivo e provedor perde espaço para uma possibilidade de viver a masculinidade associada a sentidos antes considerados como “próprios” do feminino, tais como preocupar-se com a vaidade, o ser delicado, sensível e atencioso, o que se constitui como um cenário viável, relacionado com outra posição do feminino, agora liberado da posição de sexo frágil, anteriormente associado a comportamentos de docilidade e fragilidade. As transformações permitem-nos perceber a polissemia na forma de ser e viver o gênero e a sexualidade. Assim, as representações de gênero estabelecem-se tanto na reificação quanto na contestação dos “arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2011, p. 26), premissa que nos conduziu a produzir um estudo que contesta as desigualdades sociais e a nomeação das diferenças compreendidas como “naturais” ou alicerçadas e justificadas pela biologia. As investigações que se filiam aos Estudos Culturais e de Gênero reforçam a necessidade de produzirmos lutas simbólicas e de poder, nas quais se engajem homens e mulheres, a fim de rompermos com as posições e relações existentes, sobretudo aquelas que afastam os homens do cuidado e da educação das crianças, ao mesmo tempo em que aliam as mulheres a essas tarefas, responsabilizando-as integralmente (Klein, 2018). Compreendendo a complexidade que envolve as masculinidades e feminilidades, Connell (1995, p. 204) indica que “a maior parte desse trabalho é, sobretudo, educacional”.

Considerações finais

Argumentamos, com base na perspectiva teórica adotada, que os espaços culturais agem

pedagogicamente, uma vez que veiculam e produzem conhecimentos, compreensões, experiências e mobilizam os/as jovens em torno de manifestações do consumo midiático nos quais circulam determinadas representações de juventudes, tendo como origem a Coreia do Sul. Estamos diante de artefatos culturais, produzidos na Coreia do Sul, os quais estão atuando e interpelando jovens no Ocidente, que se organizam em torno de produções sul-coreanas, acesso estabelecido pelos avanços das mídias, da internet e suas tecnologias, inserindo a juventude a um contexto globalizado, produzindo um jovem que habita o virtual e o presencial, um estar “aqui e lá”. Assim, por meio dos processos de observação, também evidenciamos locais em que estão imersas as juventudes contemporâneas. Necessitamos manter reflexões acerca dos investimentos, saberes e ações das instituições tradicionais, como a escola e a família, que estão em articulação com os ensinamentos, as mensagens, os recursos e as linguagens midiáticas. Nesse sentido, articulam-se filiações, lutas e resistências na tentativa de evidenciar e/ou silenciar discussões acerca do que é ser jovem, no âmbito das diferentes instituições. A mídia tem ocupado um espaço privilegiado para colocar em circulação representações de juventudes, assim como ensinamentos e possibilidades para viver o gênero de forma plural. Entendemos, portanto, como frutíferas as pesquisas que colaboram para ampliar o debate, o conhecimento e a atenção sobre as representações de juventudes, no presente caso, nas mídias.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A.; CORTEZ, K. Cultura pop e política na nova ordem global: lições do Extremo-Ocidente. In: SÁ, S. P.; CARREIRO; FERRAZ, R. (org.). **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 247- 268.
- ANDERSON, C. S. That’s My Man! Overlapping masculinities in Korean popular music. In: KUWAHARA, Y. **The Korean wave**: Korean popular culture in global context. Hampshire: Macmillan, 2014. p. 117-132.
- ASHER, S. O que é a masculinidade “suave”. **BBC News**, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45434713>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-110.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANEVACCI, M. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução: Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRIA, J. (org.). **Masculinidades, poder y crisis**. [S.l.]: FLACSO, 1997. p. 31-48.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DESCENDENTES do Sol. Direção: Lee Eung-bok e Baek Sang-hoon. Seul: KBS, 2016.
- DEWET, B.; IMENES, E.; PARK, N. **K-Pop**: Manual de Sobrevivência (tudo o que você precisa saber sobre a cultura pop coreana). Belo Horizonte: Gutenberg, 2017.
- ELFVING-HWANG, J. Not so soft after all: kkonminam masculinities in contemporary South Korean popular culture. In: KSAA BIENNIAL CONFERENCE, 7. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2011. p. 16-18.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- GARCIA, S. M. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, M.;

- UNBEHAUM, S. G.; MEDRADO, B. **Homens e masculinidades**: outras palavras. 2. ed. São Paulo: Ecos, 2001. p. 31-50.
- GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.
- GOELLNER, S. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 29-38, jan./fev./mar. 2016. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i108p29-38>.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HELLO, My Twenties!. Direção: Lee Tae-gon e Kim Sang-ho. Seul: Celltrion Entertainment, 2016.
- KLEIN, C. Discursos que concorrem para a produção de infância e maternidade em políticas de inclusão social. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 20 n. 43, p. 53-78, maio/ago. 2018.
- LIMA, L. L. D. G.; SOUZA, S. A. D. Patriarcado. *In*: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 515-519.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 07-34.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.
- PORTAL G1. Kim Tae-Hyung, cantor da banda BTS, é eleito o rosto masculino mais bonito do mundo de 2017, veja ranking. **Portal G1**, Pop & Arte, 29 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/kim-tae-hyung-cantor-da-banda-bts-e-eleito-o-homem-mais-bonito-do-mundo-de-2017-veja-ranking.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- ROBASKI, Justina Bechi. **Representações de juventude sul-coreanas**: uma análise cultural do k-drama hello my twenties. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.
- RUSSON, M. A. A rotina de beleza sul-coreana. **BBC News**, 21 out. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45932271>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- SOARES, T. Percursos para estudos sobre música pop. *In*: SÁ, S. P.; CARREIRO, R.; FERRAZ, R. **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- WORTMANN, M. L. C. et. al. Dossiê - Estudos Culturais em Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1. p. 11-13, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.20329>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Recebido em: 30/08/2023

Aprovado em: 14/10/2023

Artigo revisado por Carlos Batanoli Hallberg



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“CRISE DA MASCULINIDADE”: RETÓRICAS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO E O ANTIFEMINISMO DE ESTADO

*Frederico Assis Cardoso**

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-2704-3652>

*Marina Alves Amorim***

Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho/Fundação João Pinheiro

<https://orcid.org/0000-0002-3893-8200>

*Juliana Albuquerque Sulz****

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0001-6371-4981>

RESUMO

Análise do discurso da “crise da masculinidade” e as maneiras como ele tem se sustentado por explicações amparadas em argumentos como a “feminização da sociedade” e a escassez de sólidos modelos masculinos. As questões centrais do trabalho partem dos referenciais teóricos dos estudos de gênero, com destaque para os estudos sobre masculinidades, e a teorização geral do feminismo. Para tanto, faz uso de conceitos como gênero, masculinidades, feminismos e antifeminismo de Estado. O principal objetivo foi buscar compreender o fenômeno da retórica da ofensiva antigênero no cenário político brasileiro atual. A estrutura do texto foi construída na forma de uma ênfase teórico-analítica orientada por uma abordagem, tanto intersubjetiva, como macrossociológica, dos fenômenos sociais investigados. O argumento central é o de que é preciso resistir aos (e superar os) agrupamentos conservadoristas responsáveis pelas constantes tentativas de efetivação do antifeminismo de Estado.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Crise da Masculinidade; Ofensiva Antigênero; Antifeminismo de Estado.

* Bacharel Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), mestre e doutor em Educação (FaE/UFMG). Docente lotado no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE/FaE/UFMG). E-mail: fredasc@ufmg.br

** Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFMG), mestra em Educação pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG), doutora em História (FaFiCH/UFMG) e doutora em Letras pela Université Rennes 2/Université dHaute Bretagne (UHB/Rennes, França). Pesquisadora em Ciência e Tecnologia na Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro (EG/FJP-MG). Coordenadora do grupo de pesquisa Estado, Gênero e Diversidade (EGEDI/FJP-MG). E-mail: marina.amorim@fjp.mg.gov.br

*** Licenciada em Pedagogia pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV), mestra em Educação e Docência pelo Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre/FaE/UFMG), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG). E-mail: julianaasulz@gmail.com

ABSTRACT

“MASCULINITY CRISIS”: RHETORIC OF THE ANTI-GENDER OFFENSIVE AND STATE ANTIFEMINISM

Analysis of the discourse of the “crisis of masculinity” and the ways in which it has been sustained through explanations supported by arguments such as the “feminization of society” and the scarcity of solid male role models. The central issues of this work stem from the theoretical frameworks of gender studies, with a particular focus on studies on masculinities, and the broader theorization of feminism. Therefore, it employs concepts such as gender, masculinities, feminisms, and state antifeminism. The main objective was to seek an understanding of the phenomenon of the rhetoric of the anti-gender offensive in the current Brazilian political scenario. The structure of the text was built in the form of a theoretical-analytical approach guided by an emphasis on both intersubjective and macrosociological understanding of the investigated social phenomena. The central argument is that it is necessary to resist (and overcome) conservative groups responsible for the constant attempts to perpetuate state antifeminism.

Keywords: Gender Studies; Crisis of Masculinity; Anti-Gender Offensive; State Antifeminism.

RESUMEN

“CRISIS DE LA MASCULINIDAD”: LA RETÓRICA DE LA OFENSIVA ANTI-GÉNERO Y EL ANTIFEMINISMO ESTATAL

Análisis del discurso de la “crisis de la masculinidad” y las formas en que se ha sostenido a través de explicaciones respaldadas por argumentos como la “feminización de la sociedad” y la escasez de sólidos modelos masculinos. Los temas centrales de este trabajo se derivan de los marcos teóricos de los estudios de género, con un enfoque particular en los estudios sobre masculinidades y la teorización más amplia del feminismo. Por lo tanto, emplea conceptos como género, masculinidades, feminismos y antifeminismo estatal. El objetivo principal fue buscar comprender el fenómeno de la retórica de la ofensiva antigénero en el actual escenario político brasileño. La estructura del texto se construyó en forma de un enfoque teórico-analítico orientado por un énfasis en la comprensión intersubjetiva y macrosociológica de los fenómenos sociales investigados. El argumento central es que es necesario resistir (y superar) a los grupos conservadores responsables de los constantes intentos de perpetuar el antifeminismo estatal.

Palabras clave: Estudios de Género; Crisis de la Masculinidad; Ofensiva Antigénero; Antifeminismo Estatal.

Introdução¹

Há pelo menos cinco décadas os homens brasileiros são marcados por anúncios sobre uma “crise da masculinidade”, discurso de tal modo circulante que se tornou clichê, lugar-comum na contemporaneidade. No bojo dessa “crise” estariam as diversas mudanças no comportamento masculino, as transformações em seus papéis sociais e, com elas, a compreensão do surgimento de um “novo homem”. Entretanto, se verdadeira, a denominada crise da masculinidade tem sido sustentada por explicações amparadas em argumentos como a feminização da sociedade e a escassez de sólidos modelos masculinos. Explicações responsáveis por destinar aos homens lugares subalternos nas relações sociais de poder, privilégio e prestígio, invertendo uma lógica que, durante muito tempo, sustentou a métrica das desigualdades entre homens e mulheres. Isso significa que um modelo de masculinidade, um tipo idealizado de homem, estaria em declínio e, mesmo, em extinção. Um modelo de homem que estaria em apuros.

Os indícios da propalada crise seriam facilmente identificados, segundo os argumentos masculinos: fracasso escolar de meninos, desemprego masculino, dificuldade imposta na sedução de mulheres (quando qualquer abordagem poderia ser enquadrada como assédio), violência conjugal de mulheres contra homens, alienação parental materna, índices de suicídios cometidos em função da rejeição e do abandono de suas parceiras (DUPUIS-DÉRI, 2022). Analisada com prudência, a noção de uma crise da masculinidade precisa ser problematizada, uma vez que ela pode mascarar a realidade levando à compreensão de que “todos os homens estariam em crise”, ou que todos teriam a mesma sensação de “identidade universal masculina”, ora em ruínas.

Afinal, estariam de fato os homens viven-

ciando uma crise? Ou eles apenas produziriam discursos a seu respeito? Por um lado, existindo, a crise seria apenas uma questão de percepção particular e efêmera, ou um atributo de realidade social, material e objetiva? Por outro, inexistindo, em que medida e como o seu discurso estaria atrelado à uma ofensiva antigênero? Responder essas e outras questões é o maior desafio deste artigo, que parte dos referenciais teóricos dos estudos de gênero, com destaque para os estudos sobre masculinidades, e da teorização mais geral do feminismo, para a leitura e a compreensão do cenário político brasileiro atual e a sua relação com o fenômeno da retórica antigênero.

Para capturar a variedade de compreensões que invocam o conceito de gênero, a estrutura do texto foi construída na forma de uma abordagem teórico-analítica, entre tantas outras possíveis, orientada por uma abordagem tanto intersubjetiva como macrosociológica. Um exercício de uma sociologia mais reflexiva, que faz uso do que pode ser caracterizado como uma “imaginação sociológica”, nos termos de Mills (1969) para, como ação reflexiva, compreender os cenários políticos e culturais do Brasil após a ascensão da ultradireita no país na eleição de presidencial de 2018. Um movimento científico que considera que:

Diante das transformações contemporâneas das sociedades ocidentais, metáforas, imagens e novos conceitos floresceram na linguagem sociológica para tentar descrever a natureza do mundo em que vivemos e como ele se difere do que conhecemos até agora (MOLÉNAT, 2009, p. 172, *tradução nossa*).

Obviamente, o registro de uma primeira cautela é necessário: não é porque, talvez, trate-se de um discurso, que a tese sobre a crise da masculinidade não tenha relativo efeito sobre a realidade. Um discurso de crise pode parecer crível, ainda que inexistentem desordens de fato e mesmo que um sistema generificante não esteja verdadeiramente ameaçado ou desestabilizado.

¹ O artigo, redigido na forma do tipo ensaio acadêmico, dispensa originalmente a apresentação de procedimentos éticos.

Artigo revisado por: Cláudia Maria Rajão

Ser macho no Brasil: crise, ou discurso de crise?

Ao considerar o panorama em que os discursos sobre uma crise da masculinidade circulam, é possível perceber que uma gama de recursos simbólicos e bastante representativos têm, gradativamente, ganhado contornos em espaços produzidos pela academia, pela literatura, pela mídia e pelas redes sociais virtuais de relacionamentos. Isso significa que o debate sobre a masculinidade povoa diversas esferas do cotidiano da vida social: das conversas informais às instituições e aos relacionamentos afetivos. Apenas a título de exemplo, a Revista Veja, há cerca de 20 anos, anunciava, em três manchetes diferentes, que o homem seria o super-herói fragilizado, aquele de quem se esperaria a construção de um novo papel. Tratam-se das seguintes chamadas de capa: “Homem: o super-herói fragilizado” (REVISTA VEJA, 2001); “O novo homem: ele desenvolveu a sensibilidade, interessa-se pelos filhos, assume e exhibe emoções, preocupa-se com a aparência, aprecia culinária e apurou seu senso estético. É forte, mas tem estilo. Está nascendo o macho do século 21” (REVISTA VEJA, 2003); e “Homem: o homem em seu novo papel” (REVISTA VEJA, 2004). Igualmente, também a Revista Cult, provavelmente destinada a outro público, diverso daquele a quem a Revista Veja elege como interlocutor, em edição de 2019, produziu o dossiê “Cartografias da masculinidade”, cuja chamada problematizava, em sua capa, aspectos como “os fantasmas do mito viril, o colapso da lógica identitária, os destinos do masculino e as maneiras plurais de ser homem” (CULT, 2019).

Na contemporaneidade, também as redes sociais se apresentam como um grande acervo de produções de perfis sobre o tema. Entre *hashtags*, anúncios de produtos e serviços, postagens patrocinadas, *podcasts*, *lives*, *likes*, *status*, *stories*, diversos aspectos reúnem e atraem os homens para falarem sobre suas experiências culturais e sociais de masculinidades e consumirem aquelas de seus pares.

Aparentemente, não de forma isolada, grupos, páginas e perfis parecem gravitar em torno de um objetivo bastante particular de propagar ou de defender um determinado (e determinante) tipo de ser macho no Brasil. Os recursos parecem funcionar como uma representação masculina de nosso tempo que merece (e precisa) ser lida criticamente. Ao produzir conteúdo, gerar engajamentos e monetizar por acessos ou *likes*, o tema da masculinidade inaugura um canal comunicativo nas redes sem precedentes históricos, ainda que seu alcance não conteste necessariamente a arena da dominação masculina no interior das dinâmicas sociais generificantes.

O ineditismo desse cenário é a crescente proliferação de conteúdos específicos sobre os e destinados aos homens. Uma rápida consulta, no buscador da empresa Google (GOOGLE, 2023), apresenta mais de 271 mil ocorrências de páginas no idioma português dedicadas à expressão “crise da masculinidade”. Os números impressionam pela diversificação dos materiais disponíveis, que variam da divulgação científica, aos cursos sobre como os homens deveriam se portar (verdadeiros *coaching* de masculinidade) e suas convocações discursivas ao consumo de novas tendências. O conteúdo, variado, pode ser acessado por arquivos em diversos suportes audiovisuais ou em formato de imagens e textos.

Somados a outros idiomas, os conteúdos e as produções encontradas na internet alcançam bilhões de visualizações. Em alguns desses canais de comunicação, conduzidos por homens, o objetivo principal parece ser alertar outros homens das supostas opressões experimentadas na sociedade por conta dos movimentos feministas. Esse movimento masculino nas comunidades virtuais, que cada vez mais ganha espaço na cultura de mídia, sugere a leitura de inversão das desigualdades nas relações de gênero. Recentemente, por exemplo, o país se deparou com discussões em fóruns da internet sobre os *red pill*, termo utilizado para designar um homem isolado e livre. Os conteúdos

produziam a imagem do homem vinculada à força, à violência contra outros homens e a situações de humilhação e brutalidade contra as mulheres. Um caso nacional específico ganhou notoriedade nas redes virtuais, protagonizado por um *digital influencer* que oferece cursos, mentorias e palestras sobre masculinidade e que conta com um público de mais de 300 mil seguidores/as em perfis de suas redes sociais. Essa pessoa foi alvo de críticas de mulheres ao aparecer em um vídeo relatando não ter aceitado o convite de uma mulher para consumir cerveja, uma vez que ele consumia outra bebida. Segundo ele, a atitude da mulher, interpretada como “dominadora”, visava testar os seus ideais masculinos. Esse indivíduo escreveu livros em que “denuncia” como os comportamentos femininos poderiam arruinar a vida do homem moderno. Iguais a esse perfil há muitos outros destinados a movimentar o debate masculinista² e a oferecer formação para os homens que estão dispostos a “despertarem” da opressão que acreditam viver. Embora o movimento masculinista possua dimensão transfronteiriça, no Brasil, sobretudo após a ascensão da extrema-direita ao poder político, o discurso da crise da masculinidade ganhou forma, tamanho, cor e muitas vozes. Características que ameaçam o direito e a liberdade das mulheres, bem como todas as suas conquistas.

Apesar disso, se, por um lado, a consulta ao Google não exprima o resultado de conhecimentos científicos críveis e de qualidade legitimada; por outro, pode-se destacar, ao menos de maneira hipotética, que, ainda assim, parte considerável do repertório se encontra disponível na forma de comunicações de pesquisas, além de acessível para consulta em bibliotecas, livrarias e museus virtuais. E, se a premissa de que as redes sociais e os magazines de circulação destinados ao grande público podem aproximar as pessoas e possibilitar trocas de saberes, intercâmbios culturais e produção de conhecimento, ainda que não contem com tan-

to prestígio acadêmico e social, essas ferramentas também podem inclinar o interesse sobre as masculinidades em direção a determinadas tendências, reposicionando os homens sobre os assuntos do momento. Para Nóbrega (2010),

[...] a mídia passa a ser um espaço – se não o primordial – em que diversos modelos de sujeitos e de posicionamento são ofertados às pessoas. [...] Dentro da mídia, as redes sociais [...] configuram-se como um cenário amplo em que é permitido construir e divulgar a – ou as, já que o plural revela-se sempre mais adequado para falar de identidade – concepção identitária que se deseja (NÓBREGA, 2010, p. 96).

Analisar a maneira como a masculinidade vem sendo retratada, apontando a não-politização do tema por parte de vários veículos de comunicação, pode indicar quais são as experiências sociais de masculinidades compartilhadas pelos brasileiros. Assim, mesmo que os conteúdos produzidos apresentem novas maneiras de ser homem e, embora tais conteúdos não estejam comprometidos, de fato, com a construção de políticas de masculinidades que pretendam equilibrar a estrutura de gêneros, deslocando e reorganizando as relações sociais de poder entre homens e mulheres, a sua circulação pode oferecer indícios sobre o que se tem entendido a respeito de uma “crise da masculinidade”. Medrado (1998) destaca, por exemplo, que:

Do ponto de vista do telespectador, as produções discursivas publicitárias ampliam o leque de repertórios disponíveis aos sujeitos, possibilitando a produção de novos sentidos e a construção de versões diversas sobre si próprios e sobre o mundo a sua volta (MEDRADO, 1998, p. 147).

Dessa forma, os discursos produzidos notadamente por e para os homens, construídos a partir de repertórios que circulam no imaginário social mais recente sobre a masculinidade, funcionariam como mecanismos de eficácia pedagógica. Eles educam. Incorporados pelo mundo social a partir da reprodução midiática, os discursos podem provocar o entendimento de que a legitimação de uma crise da masculinidade passa por uma institucionalização

² A respeito do movimento masculinista e de sua conceitualização, Cf. Blais; Dupuis-Déri (2015).

consagrada de uma realidade sensível. Agindo no campo das subjetividades, sua consagração pode acontecer na discussão infinitesimal da reprodução da cena cotidiana social, em jogos de interações tanto objetivos como simbólicos, na forma de inculcação e de incorporação insensíveis, contribuindo para a formação de sujeitos de um determinado tipo, como ressaltou Sabat (2013):

Podemos considerar que a publicidade é um dos mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. Ela não só possui características como prazer e diversão, mas também educa e produz conhecimentos. Ao funcionar como um mecanismo que educa e produz conhecimentos a publicidade contribui para produzir identidades. Ela ajuda a “fazer” sujeitos de um determinado “tipo”. [...] As imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo [...]. A publicidade não inventa coisas, seu discurso, suas representações, estão sempre relacionadas com o conhecimento que circula na sociedade (SABAT, 2013, p. 150).

Ao endereçarem³ mensagens sobre uma masculinidade em crise, sem questionar suas origens, sua edificação ou seus interesses, remetentes e destinatários, esses discursos tendem a reforçar os benefícios financeiros e simbólicos, criando nichos de mercado. O discurso da crise constrói, assim, o seu próprio nexo de causalidade: se estão em crise, os homens precisam se reinventar; se estão em crise, eles precisam consumir uma nova forma de ser homem no mundo moderno. Assentada na prateleira do senso comum, a crise, amplamente anunciada, pode ser apenas o exemplo de uma perfumaria barata. Dupuis-Déri (2012a) destaca que a compreensão histórica indica que, pelo menos no Ocidente, os homens alegam estar em crise não apenas desde as últimas cinco décadas, mas desde os últimos cinco séculos! Ao analisar especificamente três períodos (o

Séc. XVII na Inglaterra, a Revolução Francesa no Séc. XVIII e a passagem do Séc. XIX para o Séc. XX), o autor destaca como a recorrência do discurso é promissora. Tal discurso serviria para justificar a (re)afirmação de um tipo de masculinidade heteronormativa, que tentaria se estabelecer hegemonicamente como forma “real” de ser homem (DUPUIS-DÉRI, 2012a).

No entanto, atualmente, talvez um consenso nos estudos sobre masculinidades produzidos no Brasil seja o de que esse determinado tipo de masculinidade heteronormativa hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) funcionaria mais como uma configuração que busca legitimar a posição dominante dos homens na sociedade e que tenderia a justificar a subordinação das mulheres e de outras formas marginalizadas de ser e de estar homem⁴. Nessa concepção, a tentativa de normatização da orientação sexual heterorreferencial, nos termos de Connell (1995), exprimiria certo prestígio cultural, econômico e social. Apesar disso, ainda que um determinado tipo de masculinidade, dentro de um campo de correlações de forças em conflito e de interesses dispersos, possa ser definido como hegemônico, é importante salientar que a sua compreensão deriva de múltiplas formas de vivenciar e/ou de exercer a ordem prática das masculinidades. Formas que podem existir de maneiras conflitantes entre si, e mesmo no interior de cada experiência socializadora masculina. Formas que podem gerar rendimentos e benefícios, e que, igualmente, podem representar um alto custo social de existência.

O Atlas da Violência, por exemplo, indica que em 2017 o Brasil atingiu o seu maior nível intencional de letalidade. Uma realidade que evidenciou a quase unanimidade da participação masculina nesse cenário: do total de 65.602 casos notificados de homicídios, 94,4% foram praticados contra homens (BRASIL, 2019d, p. 06). Já os dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), apontam que, no mesmo ano de 2017,

3 A expressão é utilizada a partir do conceito de Ellsworth (2001), tecido a respeito dos estudos sobre o Cinema. O termo se refere a algo presente no texto fílmico ou na produção midiática, e que, nesse contexto, agiria sobre os/as expectadores/as, sejam eles/elas idealizados/as, sejam reais. Os modos de endereçamento aconteceriam em algum lugar situado entre os espaços individual e social.

4 Cf. Silva; Silva (2019).

os homens representavam 96% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no país (BRASIL, 2019c, p. 27). Seguindo apontamento similar, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) revelou que a população privada de liberdade, também em 2017, era composta por cerca de 94,43% de homens (BRASIL, 2017, p. 11). Ou seja: além de vítimas, os homens são também os principais alvos de atos de violência, de criminalidade e de letalidade no país.

Os dados referentes à violência contra a mulher, no Atlas da Violência, indicam que houve um crescimento feminicídios no Brasil em 2017. Foram de cerca de 13 assassinatos por dia (BRASIL, 2019d). De acordo com o relatório, 4.936 mulheres foram mortas naquele ano. O maior número registrado desde 2007, configurando crescimento de 30,7% de homicídios de mulheres durante a década de 2007-2017. O Atlas indica ainda que 28,5% dos feminicídios ocorreram dentro da própria residência da vítima e que esses seriam, muito provavelmente, os casos de assassinatos decorrentes de violência doméstica (BRASIL, 2019d). Por fim, algumas ressalvas críticas. A primeira, a de que os dados podem, ainda, e infelizmente, estar subnotificados. A segunda, a de que a flexibilização da posse e do porte de armas de fogo no Brasil, estimulada pelo último governo, pode vulnerabilizar ainda mais a vida de mulheres em situação de violência (BRASIL, 2019d, p. 42). A simples leitura dessas estatísticas sinaliza a urgência de se considerar o gênero como uma categoria central nas políticas destinadas à segurança pública e à garantia dos direitos de crianças, mulheres, homossexuais, travestis e transexuais – maiores vítimas da masculinidade.

Tanto os homens como as masculinidades se inscrevem e estão inscritos em diferentes processos de socialização, mas também em maneiras dispersas de sociabilidade. Tais processo de socialização (re)produzem maior ou menor disposição para o trabalho e o diálogo, maior ou menor tolerância às próprias frustrações,

diferentes possibilidades de criação de laços afetivos e vínculos dos arranjos familiares, não se conformando completamente com os papéis sociais disponibilizados em nossa cultura. Igualmente, tampouco os sujeitos talvez se reconheçam integralmente com as imagens corporais masculinas padronizadas, ou se sintam completamente satisfeitos e plenamente reconhecidos em suas orientações sexuais, ou, ainda, acomodados e seguros a uma única forma específica e determinada de ser homem. Assim, a masculinidade gravitaria em torno de outros eixos interseccionais⁵ como os de classe social, de corpo, de raça, de sexualidades e de território.

No entanto, como muitas vezes a realidade pode escapar dos modelos teóricos, a representação clássica (que de tão singular se apresenta *Sui generis*) não se sustentaria por si só. Salvo por um único objetivo: aquilo que motiva o interesse de existência de uma “masculinidade modelar”, heteronormativa hegemônica, é a manutenção da própria existência de um modelo. Obviamente o peso das estruturas sociais também violenta determinadas masculinidades subalternizadas, desviantes, distantes da homogeneização dos parâmetros daquilo que seria um “ideal” de homem ou de masculinidade⁶. Ideal projetado, desejado, perseguido, divulgado como passível de ser alcançado, reconhecido, valorado e autorreferenciado.

Ora, tentar conciliar ou subverter o atendimento das expectativas da masculinidade ideal, produzida por demandas normativas sociais da vida real, não é uma tarefa simples.

5 A interseccionalidade pressupõe compreender os fenômenos sociais de maneira multidimensional. Não se trata apenas de uma tentativa de apurar o peso ou a frequência de relativa importância de uma determinada categoria analítica específica (por exemplo, ou classe, ou gênero, ou raça) como a soma de diferentes camadas de análise, mas, antes, de compreender em que medida, na trama entre cada intersecção, configuram-se os aspectos estruturantes de modos de agir, de pensar, de ser e de estar no, e de representar o, mundo. A possibilidade de reconhecer as tramas sociais mais complexas que favoreceriam as reproduções das desigualdades materializadas em casos de exploração ou de opressão (CRENSHAW, 2004).

6 E, assim, homens solidários a modelos de opressões dos quais pouco ou nada lhes produz de rendimentos, tenderiam a se tornar também oprimidos por suas próprias opressões (BOURDIEU, 2017).

O anúncio de uma crise da masculinidade produz estereótipos eficazes, narrativas sobre “homens como os de antigamente” que se mantêm intactas. Uma imagem perdida e distante no tempo, como o retrato desbotado de uma época em que os homens eram potentes, viris, provedores e tinham no mercado de trabalho e na competitividade suas maiores referências, visto de um contexto em que os homens estariam fragilizados e “afeminados”. Homens que antes levavam o sustento para casa e que tinham no mercado do trabalho e na rivalidade as suas maiores referências e que agora se sentem oprimidos, desprestigiados e presos à paisagem doméstica. Homens para os quais a família e os aspectos reprodutivos nunca foram prioritários e que, agora, passam a ser cobrados por suas ações e escolhas. Homens que, de tão vigorosos e voltados para a esfera pública, orgulhar-se-iam de si mesmos por não terem que disputar e dividir com as mulheres, na vida privada, os cuidados dos/as outros/as – nem de si mesmos, nem de sua prole. É esse modelo específico de homem ideal que vivenciaria, então, uma crise. O homem “alfa”, “cabra macho”, conservador orgulhoso de si, o “homem de verdade” convicto de sua sexualidade, o “chefe da família” provedor que, repise-se, talvez, nunca tenha realmente existido em plenitude para todos, “agora”, estaria em risco.

Para e por alguns homens, a propalada crise é uma questão profundamente incômoda. Em parte, porque coloca questões cujas respostas não lhes são conclusivas. Em parte, porque os coloca diante de questões sobre as quais sequer desejam refletir. Questões como os aspectos sobre o corpo das mulheres, a sua autonomia sexual e o direito reprodutivo, os assédios moral e sexual, a importunação. Também questões sobre a igualdade de remuneração profissional e ainda temáticas sobre as quais os homens raramente têm que lidar no espaço público, tais como: respeito, segurança e igualdade de oportunidades.

A crise da masculinidade seria, então, o valor a ser pago no acerto de contas de homens que

não suportariam ser contrariados por terem como crença, infundada, que aquilo que possuíam como direitos, representaria, na realidade, uma confortável e útil zona de manutenção de sua dominação – ainda que uma zona realmente eficaz e bastante proveitosa apenas para uma pequena parcela deles, cujos rendimentos lhes estariam garantidos no mercado das masculinidades. É preciso, igualmente, considerar que os diversos discursos e as diversas imagens sobre as masculinidades circulantes em nossa sociedade, historicamente construídas sob a égide de uma contínua crise, norteiam as diferentes experiências que esses sujeitos estabelecem na relação com as mulheres, suas pautas e seus interesses. Assim, a construção das masculinidades tem sido, recorrentemente, marcada pela presença (ou pela ausência) da relação que os homens estabelecem com elas, com o(s) feminismo(s) e com tudo aquilo que pode representar uma identidade, uma estética feminina e/ou feminilidade performática.

Estudos sobre as masculinidades: novos conceitos, velhas práticas?

Em texto fundante sobre a dominação masculina, Bourdieu (2017) realizou importantes provocações sobre a construção social das diferenças entre os homens e as mulheres. Para o autor, as diferenças historicamente construídas passaram a ser vistas como justificativas naturais para as desigualdades determinadas pelo sexo. Assim, parte das identidades masculinas tenderia a reproduzir uma compreensão – tanto teórica, pois localizada no campo das ideias, como de ordem prática e material, pois localizada no campo dos costumes – das mulheres, ou de um determinado tipo de identidade feminina, como parte de um espaço subalterno e em consonância com a dominação masculina. Na dinâmica da arena social, o patriarcado fabricaria tipos de masculinidades que reproduziriam estereótipos, estigmas e preconceitos

responsáveis por atos que poderiam variar da extrema omissão parental masculina, à opressão e à violência contra crianças, mulheres, homossexuais, travestis e transexuais. Assim, do mesmo modo em que as mulheres seriam submetidas a uma socialização de inculcação para uma condição de docilidade e de subalternidade, tornando-se exemplos da “bela, recatada e do lar”, os homens também aprenderiam a dominação e experimentariam a cultura do ódio e da violência contra todos/as e contra tudo o que pudesse representar uma ameaça à masculinidade ideal (BOURDIEU, 2017).

No Brasil, a emergência do campo especializado nos estudos sobre as masculinidades teve como um de seus principais marcos também a tradução do artigo “Políticas da masculinidade”, de Connell (1995). Apesar disso, a existência do interesse sobre a temática talvez possa ser reconhecida, ainda que de maneira incipiente, desde a década de 1970, a partir da publicação de “Sociologia da paternidade”, de Juritsch (1970). E, mais tarde, em 1987, outra obra marcaria definitivamente a introdução do tema e o seu interesse no país: o livro “O poder do macho”, de Saffiot (1987). Uma investigação profunda sobre a gênese dos estudos sobre masculinidades no Brasil, ainda por ser feita, talvez indicasse que os grupos de pesquisas e de trabalhos sobre as mulheres, criados em diversas universidades pelas feministas, tenham sido os verdadeiros responsáveis pela introdução e pela produção do interesse científico em ter os homens como objetos de análise. Guardadas as diferenças políticas, suas intencionalidades e seus objetos ou métodos de estudos, entre os grupos das intelectuais pioneiras, os trabalhos passaram não apenas a discutir teoricamente as desigualdades entre homens e mulheres, a partir de uma perspectiva de poder nas relações de gênero e entre os sexos, mas também a problematizar as desigualdades culturais, sociais, educacionais e econômicas, que marcam homens e mulheres; inaugurando, assim, um novo campo teórico de profunda densidade investigativa e política.

Ou seja, os estudos sobre masculinidades só puderam ganhar espaço após a inserção do campo de estudos de gênero no cenário acadêmico. E isso se deve ao trabalho metódico de muitas mãos de mulheres calejadas pelo ativismo e pela militância⁷. Como categoria

7 Diversas mulheres brasileiras, por meio de seus trabalhos na academia e/ou diretamente no ativismo e na militância sociais contribuíram (e ainda contribuem) também para a pavimentação e/ou para o desenvolvimento do campo dos estudos sobre masculinidades. Das pioneiras, às novas gerações que renovam o constante debate dos campos dos estudos de gênero, da história das mulheres ou dos feminismos, pessoas cujos nomes são de notório reconhecimento e as anônimas. Mulheres com diferentes formas de engajamentos, ações coletivas e solidárias nos campos das artes, das ciências, dos esportes ou da política, que fornecem ao Brasil a inspiração e as referências necessárias para a defesa dos direitos igualitários de e entre homens e mulheres. Entre muitos nomes possíveis, destacamos as contribuições de: Adriana Garcia Piscitelli; Aláide Lisboa de Oliveira; Albertina de Oliveira Costa; Alcione Dias Nazareth; Ana Alice Alcântara Costa; Ana Maria de Araújo Freire; Ana Maria Machado; Ana Maria Ramos Estevão; Anita Leocádia Benário Prestes; Aparecida Sueli Carneiro; Arabela Pereira Madalena; Aracy Moebius de Carvalho Guimarães Rosa; Aurora Maria Nascimento Furtado; Benedita Sousa da Silva Sampaio; Bernadete Pacifico; Bernadette Grossi dos Santos; Bertha Maria Júlia Lutz; Cacilda Becker Iaconis; Camila Pitanga Manhães Sampaio; Carmen Barroso; Carmen Sílvia de Arruda Andaló; Cecília Benevides de Carvalho Meireles; Cecília Maria Bacellar Sardenberg; Célia Nunes Correa Xakriabá; Celina Guimarães Vianna; Chaya Pinkhasivna Clarice Linspector; Clara Charf; Clara Francisca Gonçalves Pinheiro; Cláudia Ribeiro; Clementina de Jesus da Silva; Dagmar Elisabeth Estermann Meyer; Daniela Auad; Débora Diniz Rodrigues; Deborah Thomé Sayão; Denice Barbara Catani; Dilma Vana Rousseff; Dionísia Gonçalves Pinto; Diva Moreira; Djamila Taís Ribeiro dos Santos; Dora Lúcia de Lima Bertúlio; Dora Vivacqua Luz Del Fuego; Dorothy Mae Stang; Dulce Chaves Pandolfi; Dulce Consuelo Andreatta Whitaker; Edna Maria Santos Roland; Efigênia Maria da Conceição Mamentu Muiandê; Eleonora Menicucci de Oliveira; Eliane Marta Santos Teixeira Lopes; Elisa Lucinda Campos Gomes; Elke Grünupp Maravilha; Elza Gomes da Conceição; Elza Maia Costa Oliveira Freire; Eustáquia Salvadora de Sousa; Eva Fódor Nolding Todor; Eva Wilma Backup Zarattini; Flávia Millena Biroli Tokarski; Francisca Edviges Neves Gonzaga; Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg; Gabriela Silva Leite; Glaucia Vasques de Miranda; Guacira Lopes Louro; Helcimara de Souza Telles; Heleieth Iara Bongiovani; Helena Greco; Helenira Resende de Souza Nazareth; Heloísa Buarque de Hollanda; Henriqueta Lisboa; Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo; Ignez Magdalena Aranha de Lima Barroso; Inês Assunção de Castro Teixeira; Inês Barbosa de Oliveira; Iriny Nicolau Corres Lopes; Itelvina Maria Masioli; Ivone Gebara; Jandira Feghali; Jane Felipe de Souza; Jimena Furlani; Joana Maria Pedro; Josefina Álvares de Azevedo; Katemari Diogo Rosa; Léa Pinheiro Paixão; Leci Brandão da Silva; Leila Roque Diniz; Lélia de Almeida Gonzalez; Lia Zanotta Machado; Lúcia Maria Murat de Vasconcellos; Lu-

de análise privilegiada, o gênero se constituiu como uma referência dos estudos relacionais entre homens e mulheres, permitindo atenção às especificidades masculinas social e historicamente construídas, e aos seus efeitos, tanto sobre os homens, como sobre as mulheres. Construção social, os estudos sobre gênero produziram um debate ainda mais inclinado para as questões sociais e políticas, afastando-se da centralidade do determinismo biológico que o termo sexo carregava⁸. A definição dada por

cília de Almeida Neves Delgado; Lucília Regina de Souza Machado; Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; Luiza Erundina de Sousa; Luiza Helena de Bairros; Luzia Margareth Rago; Macaé Maria Evaristo dos Santos; Magda Becker Soares; Manuela Pinto Vieira d'Ávila; Mara Coelho de Souza Lago; Márcia Angelita Tiburi; Márcia Lima; Márcia Regina Calderipe Farias Rufino; Margareth Martha Arilha Silva; Maria Amélia de Almeida Teles; Maria Antonieta Portocarrero Thedim Tônia Carrero; Maria Aparecida Gonçalves; Maria Aparecida Schumacher; Maria Beatriz do Nascimento; Maria Betânia de Melo Ávila; Maria Clara Machado; Maria da Conceição Evaristo de Brito; Maria da Conceição Tavares; Maria da Penha Maia Fernandes; Maria Diva de Faria; Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos; Maria do Socorro Jô Moraes; Maria Ernestina Carneiro Santiago Manso Pereira; Maria Inês Pagliarini Cox; Maria Izilda Santos de Matos; Maria Lygia Quartim de Moraes; Maria Osmarina Marina da Silva Vaz de Lima; Maria Regina Azevedo Lisbôa; Maria Ruth dos Santos Escobar; Maria Suely Kofes; Maria Teresa Citeli; Marielle Francisco da Silva Franco; Marieta Severo da Costa; Marilena de Souza Chaui; Marilene Barbosa de Lima Felinto; Marília Pinto de Carvalho; Marisa Barletto; Marisa Cristina Vorraber Costa; Marisa Letícia Casa Lula da Silva; Marli Elisa Dalmazo Afonso de André; Marlise Miriam de Matos Almeida; Marlucy Alves Paraíso; Marta Teresa Smith de Vasconcellos Suplicy; Marta Vieira da Silva; Mary Garcia Castro; Mary Lucy Murray Del Priore; Mary Neide Damico Figueiró; Matilde Ribeiro; Michele Lopes da Silva Alves; Miriam Pillar Grossi; Miriam Chrystus Mello e Silva; Monique Prada; Nara Lofego Leão; Neuma Figueiredo de Aguiar; Neusa Santos Souza; Nilce de Souza Magalhães; Nilcéa Freire; Nilda Guimarães Alves; Nilma Lino Gomes; Nísia Trindade Lima; Norma Aparecida Almeida Pinto Guimarães d'Áurea Bengell; Olga Guitmann Benário Prestes; Patrícia Rehder Galvão; Rita Lee Jones de Carvalho; Rita Olivieri-Godet; Rosângela Janja Costa Araújo; Rose Marie Muraro; Rosely Gomes Costa; Rosemeire Nogueira Clauset; Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso; Sandra Cristina Malafaia Frederico de Sá; Silvana Vilodre Goellner; Solimar Carneiro; Sônia Maria Martins de Melo; Sônia Roedel; Susanna Lira; Teuda Magalhães Fernandes Bara; Thaís Velloso Cougo; Thereza Santos; Valeska Maria Fortes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau; Vilma Maria dos Santos Reis; Yvonne Lara da Costa; Zuleika de Souza Netto Zuzu Angel.

8 Simone de Beauvoir publicou a obra “O Segundo Sexo”, em 1949, em dois volumes (Cf. Beauvoir, 1999; 2001). Trata-se de relevante texto dos estudos feministas e de gênero que defende justamente o argumento de que “ninguém

Scott (1995) foi fundamental nesse processo: ela possibilitou um entendimento mais amplo da categoria, considerando as relações sociais, os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos, as instituições e a organização social como elementos inter-relacionados, que comporiam a definição de gênero e a sua relação política. Conforme definiu a autora,

o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, [...] as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

Fenômeno social e ao mesmo tempo construção de campo científico-analítico, os estudos sobre masculinidades já partiam, originalmente, de uma problematização sobre a crise da masculinidade. Talvez, influenciados pelo movimento da segunda onda feminista e pelo crescente movimento homossexual, esses estudos se constituíram como um campo que avançou ao longo de todo os anos 1990 e pelas décadas seguintes (HEILBORN; CARRARA, 1998). Uma mirada alargada e exploratória dos estudos sobre masculinidades desenvolvidos no Brasil indica que as pesquisas que possuem como centralidade os homens e as masculinidades apresentam em comum o alto grau de consistência na busca da compreensão, da descrição e da explicação das masculinidades (SULZ; CARDOSO, 2016).

A partir dos anos 2000, o Brasil experimenta uma explosão numericamente representativa de estudos interessados nos homens. Organizados a partir de referenciais teóricos e procedimentos metodológicos diferentes, os trabalhos têm sido responsáveis por um constante revigoramento do campo de estudos sobre masculinidades. No entanto, apenas mais recentemente o predomínio do pensamento produzido pelos centros acadêmicos tradicionais tende a ceder lugar à interlocução com outros/as intelectuais, notadamente localizados/as na

nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1999, p. 09); ou seja, de que a identidade feminina não está associada ao sexo feminino, mas é, ao contrário, fruto de uma construção social de educação dos corpos.

periferia do tabuleiro internacional: trabalhos produzidos fora do eixo norte América-Europa passaram a dar maior visibilidade às noções mais locais e àquelas referentes às masculinidades latino-americanas, negras, periféricas ou transgressoras, como são os casos dos trabalhos desenvolvidos por Aguayo; Nascimento (2016); Albuquerque Júnior (2012); Andrade; Herrera (2001); Barduni Filho, 2017; Cáceres *et al.* (2006; 2011); Cardoso (2004); Miranda (2021); Miranda *et al.* (2023); Santos (2012); Silva (2022); Sulz (2020); Valdés; Olavaria (1998) e Viveros Vigoya (2018). Como característica dessa mistura autoral, metodológica e teórica, o próprio campo tem aproveitado, em seus estudos, do lugar da análise da mestiçagem e do hibridismo cultural.

Crise da masculinidade, ofensivas antigênero e antifeminismo de Estado: uma Hydra moderna?

O discurso de uma crise da masculinidade acompanha, tanto no Brasil como em muitos outros países, movimentações políticas que bradam contra uma “ideologia de gênero” (sic)⁹; neologismo produzido pela extrema-direita conservadorista¹⁰, que não possui

9 A “ideologia de gênero” (sic), é preciso lembrar, é uma terminologia fabricada sem lastro conceitual científico. Razão pela qual optamos por utilizar a expressão entre aspas.

10 Adotamos a expressão “conservadorista” quando nos referimos aos grupos sociais que se autoidentificam como “conservadores”, mas que na verdade não guardam laço com as noções sociológicas de senso de conservação, ou de senso de tradição, no campo da Educação. Produzimos assim a distinção entre ajuntamentos relativamente novos no cenário político nacional, bastante oportunistas na forma como se autoneoiam, e a expressão do conservadorismo, na arena política. Ainda que, segundo Bobbio *et al.* (2000), o termo conservadorismo designe “ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras [...] reunindo os vários significados com que o termo é usado, [o que] lhe dá uma vida unitária fictícia.” (BOBBIO *et al.*, 2000, p. 242-43). Compreendemos os grupos conservadoristas como a costura dos movimentos ultraconservadores da extrema-direita neoliberal, cujos retalhos seriam os

qualquer vínculo com o que cientificamente se constituiu e que se consagrou como o profícuo campo de estudo de gênero. Sua fabricação é uma contraestratégia do Vaticano, na esteira da “IV Conferência Mundial de Mulheres”, realizada em Beijing, na China, no ano de 1995, para tentar neutralizar os movimentos feministas (CORRIDOR, 2019). Outros grupos conservadoristas, religiosos ou laicos, adotaram o termo, e, ao declararem lutar contra a “ideologia de gênero” (sic), o que fazem verdadeiramente é uma oposição aberta aos avanços em direção a uma maior equidade entre homens e mulheres, além da oposição à ampliação dos direitos da população LGBTQIA+ (AMORIM; SALEJ, 2016). Trata-se, portanto, de uma forma de manifestação antifeminista.

Como argumento discursivo, a ideia de uma “ideologia de gênero” (sic) nega a complexidade e a pluralidade de diferentes estudos dos campos das Ciências Sociais e Humanas que analisam e que se comprometem com as emancipações de homens e de mulheres. Seu aspecto reducionista visa justamente agir como uma forma de minar o vigor científico produzido pela academia. Felizmente, seus/suas defensores/as padecem ainda de relativo isolamento acadêmico. Essas pessoas não possuem trânsito, tampouco credibilidade, entre os pares realmente sérios e comprometidos dos campos de estudos de gênero, corpo e sexualidades, ou de estudos sobre masculinidades e dos estudos feministas. Distante de congressos e das publicações qualificadas, a fábrica mentirosa de discursos conservadoristas trabalha na divulgação de erros, cosmovisões equivocadas e senso comum, dialogando apenas entre seus/suas iguais, sem nenhum respaldo científico. A questão que talvez se imponha aos/às cientistas brasileiros/as é: até quando?

De caráter meramente especulativo, in-

movimentos supremacistas, neofascistas e neonazistas, neopentecostais e xenófobos. Além de opção semântica, a adoção do termo indica uma escolha política que denuncia a diferença entre senso de conservação, conservadorismo político e um mero agrupamento conservadorista que, sem nada efetivamente produzido, também nada realmente possui a conservar.

tencionalmente errôneo e anticientífico, com morada nos terrenos dos dogmas de fé, ainda que a ciência biológica possa muitas vezes ser utilizada como recurso de enquadramento dos corpos, e a ciência psicológica como recurso para o enquadramento comportamental, quando e da forma que lhes convém, uma premissa, talvez, precise ser ressaltada: se é verdade que ninguém sai de onde nunca entrou, talvez a última fronteira de resistência aos grupos conservadoristas sejam as universidades públicas, haja vista a disputa de narrativas já presente nas casas legislativas de todo o país¹¹. Não por acaso, a base da produção científica tem sido tão duramente atacada no Brasil nos últimos anos, desde que instituído o golpe que, fantasiado de *impeachment* depôs justamente do cargo a única mulher democraticamente eleita Presidenta da República, Dilma Rousseff. Embora careça de densidade teórica, de profundo conhecimentos cultural, histórico e social, a ofensiva antigênero não se apresenta necessariamente nova, ainda que talvez faça uso de alguns recursos inovadores na tentativa de alcançar e de capturar cada vez mais pessoas.

Propagada por uma campanha compartilhada por setores ultraconservadores, notadamente de origem neoliberal, a efervescência do discurso antigênero mobiliza diversos atores, seja no cenário da política institucional, seja no cenário midiático e das redes sociais, em uma disputa por hegemonia política, repre-

sentação partidária e recursos financeiros, na tentativa não apenas de reconceitualização do campo dos estudos de gênero, mas também de disputa dos campos das Políticas Públicas e dos Direitos Humanos. Como projeto reacionário de poder, a retórica da ofensiva antigênero precisa ser compreendida como uma rede complexa, minuciosamente arquitetada e de caráter transfronteiriço que tenta minar no Brasil as conquistas sociais e as políticas públicas fundadas, sob grande pressão dos movimentos sociais, desde a redemocratização do país ocorrida em 1985 e do advento da Constituição Federal de 1988¹². Conquistas que não se trataram de mera liberalidade ou concessão do Estado brasileiro, mas, antes, do resultado do engajamento de sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos assumidamente democráticos e progressistas.

Assim, talvez a ofensiva antigênero possa ser representada como uma Hydra moderna. Habitando o atoleiro da consciência coletiva, suas várias cabeças de serpente crescem e se regeneram, na constante e perversa tentativa de controlar, matar e devorar pessoas, subjetividades, desejos e fantasias. Considerar a ofensiva antigênero como uma questão real (CONNELL, 2016), tomando-a como um problema tanto simbólico como material de nosso tempo, tem sido um árduo trabalho para os/as acadêmicos/as socialmente comprometidos/as¹³. Os tentáculos da movimentação política ul-

11 Entre as várias maneiras de perseguição às universidades públicas, destacaram-se aquelas noticiadas pela imprensa e cujas práticas foram denunciadas por sindicatos e pelos movimentos estudantis nos últimos anos. Entre elas: o congelamento de salários dos/as servidores/as públicos/as e de verbas destinadas ao auxílio estudantil, a escassez de fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a contingência de recursos públicos destinados às despesas básicas para o funcionamento das instituições (visando a sua insolvência) e, sobretudo, a perseguição política e intelectual aos/às pesquisadores/as, professores/as e gestores/as. A despeito disso, cabe registrar a truculenta ação policial que, no âmbito da Operação Ouvidos Mucos, levou à morte o então Magnífico Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Prof. Dr. Luiz Carlos Cancellier de Olivo, em outubro de 2017, acusado e preso injustamente por corrupção. Os/As responsáveis pela desastrosa e danosa atuação que expôs a reputação do Prof. Cancellier, ainda continuam impunes.

12 Igualmente, na contemporaneidade, também o conceito de gênero precisa ser compreendido e analisado em uma perspectiva global. Sobre essa questão, Cf. Connell; Pearse (2017).

13 Uma maneira habilidosa de combate à moderna Hydra antigênero tem sido a constante (re)organização de grupos de pesquisas e de trabalhos sobre estudos de gênero, corpo e sexualidades, sobre masculinidades e os estudos feministas em todo o Brasil. Ainda que uma arqueologia brasileira dos grupos de estudos sobre gênero precise ser feita, destacam-se com relevância as contribuições de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores/as de instituições como Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

trarreacionária dessa Hydra são ora bastantes visíveis, ora menos perceptíveis entre aqueles/as que estejam fora da esfera conservadorista de sua reprodução. A Hydra moderna tenta se locomover por todos os lados, como serpente que, em movimento, aglutina ideias preconceituosas e criminosas, marcadamente sexistas, misóginas, homofóbicas e transfóbicas, mas também classistas e racistas. Para além de um trabalho de convencimento, na arena pública, da importância dos estudos de gênero, também é preciso um profundo esforço de desmistificação de invenções equidistantes da realidade como “*kit gay*” (sic), “*mamadeira de piroca*” (sic), “*gayzização do espaço escolar*” (sic), ou um estatuto da “*legalização da pedofilia*” (sic). É que as chamadas *fake news* caminham juntas, tentando pautar ainda o reconhecimento da união homoafetiva, a completa abolição do aborto ilegal, a liberdade religiosa manifestada por cultura afro-brasileira, ou ainda a manutenção das ações afirmativas e das políticas de cotas, bem como de outras garantias constitucionais como o direito dos povos tradicionais, quilombolas e ribeirinhos à terra.

Buscando gerar certo “pânico moral”, a retórica antigênero tenta esconder a disputa pela política, colocando em sua zona de ataque os direitos fundamentais das pessoas localizadas em grupos minoritários, a parte materialmente mais visível da sociedade em vulnerabilidade. Enfim, tentativas de criação de um pânico que envolvem a produção de uma naturalização de uma ordem moral, algo como a busca por um “éden perdido”, localizado em um passado distante, em que as mulheres teriam sido submissas aos homens e em que a sociedade funcionaria a partir de um padrão de operação binária entre os sexos. Um tempo, para alguns/algumas, realmente feliz, um tempo em que as coisas funcionavam. Um paraíso perdido que, tal como a saudosa masculinidade heterorreferenciada, talvez nunca tenha realmente existido. E ainda que a sua parcial existência pudesse ser reconhecida, ela teria gerado enormes ônus sociais. A partir das confluências de

interesses dos campos econômico e religioso, a ofensiva antigênero pode ser encarada como uma amálgama sem nenhuma razoabilidade que tenta articular pontos aparentemente diferentes e sem relação entre si¹⁴. As cabeças da Hydra se movimentam da esfera mais efêmera e particular da vida humana, às instituições mais sólidas e constitucionalmente forjadas na República.

Dissecar as estratégias dessa ofensiva, conhecer os seus discursos, seus/suas agentes e igualmente a produção de suas agências e de seus agenciamentos, é um movimento desafiador, uma vez que, ao contrário daquilo que se estabelece à luz de um Estado de Direito, ela se movimenta sorrateiramente às sobras da sociedade. Sua retórica busca justamente fazer uso de ferramentas institucionais e democráticas naquilo que se apresenta, se não totalmente nova, ao menos na contemporaneidade inovadora: avançar sobre as conquistas democráticas, em um claro afrontamento às conquistas dos direitos inalienáveis à pessoa. Um movimento antidemocrático surgido dentro do regime democrático, uma posição de cerceamento de direitos dentro de um estado constitucional, uma tentativa de produção de um antifeminismo a partir e de dentro do próprio Estado (JUNQUEIRA, 2022). Sobre isso,

14 Como tentativa de “depuração” ou de “cura” daquilo que os movimentos ultraconservadores entendem como depravação ou pecado, e fazendo uso apenas de parte de uma gramática da biologização do sexo e do corpo, ou da psicologização da sexualidade, a ofensiva antigênero reestabelece o *Modus operandi* para as bases do higienismo social para a sociedade do controle, de ordem moral castradora e punitivista. Tudo em nome de um (tipo) de deus, de um (único) modelo de família e de uma forma (específica) de patriotismo. E isso pode ocorrer como afirmação de “opinião”, de um “direito de liberdade de expressão”, ou ainda na forma de “brincadeiras”, “piadas” e “memes”. Quando contrariada e correndo o risco de ser legalmente responsabilizada, a ofensiva antigênero lança mão de recursos tão ilusionistas como a denúncia de censura, ou como a perseguição de uma falsa ordem mundial globalista – teoria conspiracionista segundo a qual haveria uma tentativa em curso de instituição de uma ditadura de esquerda em nível mundial. Obviamente, para ambos os casos, essas são maneiras delirantes de pseudoargumentação que não se sustentam, são estratégias discursivas adotadas por indivíduos/as que desejam agir à revelia da Lei para se manterem inimputáveis.

Dupuis-Déri (2020) afirma que o antifeminismo seria não um movimento, mas um “contra-movimento” (DUPUIS-DÉRI, 2020, p; 83) que poderia ser compreendido como:

todo gesto (ação ou discurso) individual e coletivo que busca frear, parar ou fazer recuar o feminismo – que é um movimento em direção à igualdade e à liberdade das mulheres frente aos homens -, o antifeminismo de Estado designaria, então, as ações pelos agentes e pelas agências de Estado para frear, parar ou fazer recuar as mobilizações do movimento feminista (no Estado ou fora do Estado) (DUPUIS-DÉRI, 2020, p. 85).

Quando tomou posse na Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro realizou uma reforma administrativa que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC) sem transferir a maioria das suas competências para outra estrutura organizacional. Somente a alfabetização continuou a ter um lugar, mas com uma mudança radical na abordagem (BRASIL, 2019b; 2019a). Ocorre que a Secadi era a responsável, entre outros aspectos, pela transversalidade de gênero¹⁵ no âmbito do MEC, assim como pela interface do Ministério com a agência nacional de políticas para as mulheres e com o organismo permanente de participação e controle social da sociedade civil na estrutura do Governo Federal no que concernia às políticas para as mulheres. Depois da reforma administrativa, o MEC passou a não contar mais com um órgão responsável por esse trabalho de articulação.

Um dos resultados imediatos da reforma administrativa do início da gestão Bolsonaro foi a completa ausência de política, programa ou ação do MEC específica para as mulheres: no portal do Ministério, uma busca pelas palavras-chave “gênero” e “feminismo” não con-

duzia a nenhum resultado depois do início do governo em 2019 (BRASIL, 2023). O ato inicial de Bolsonaro de extinção da Secadi levou à inação da estrutura central responsável pela gestão da educação básica e superior inativa face à agenda feminista. Essa ação pode ser considerada, então, por exemplo, uma ação antifeminista de Estado.

O antifeminismo de Estado, claro, é ele também bastante heterodoxo. E nisso talvez resida a sua insistência em existir. É que, de maneira geral, ele também conta com a contribuição de algumas mulheres (não feministas), bem como de neoliberais em defesa do Estado mínimo (ainda que desejem o socorro econômico governamental na forma de incentivos fiscais e/ou tributários), de pessoas negras em tese relativamente emancipadas (que denunciam a pauta dos movimentos negros como “vitimismo”) e mesmo de homossexuais “comportados/as” (contrários/as às lutas da comunidade LGBTQIA+). Em todos esses casos não parece coincidência que a agenda conservadora pulverizada guarde em si um projeto mais ou menos comum: a conquista do Estado para a transformação por seu interior, via modificação das direções e dos fluxos históricos das conquistas de políticas públicas. Assim, o antifeminismo de Estado se manifesta como um projeto político de poder e não se sustenta sem os/as seus/suas variados/as agentes e sem as suas diferentes formas de agenciamentos (DUPUIS-DÉRI, 2012b). Se, por um lado, os/as agentes não são apenas homens em crise; por outro, suas formas de agenciamentos circulam por discursos de ódio em variados suportes, de maneira anônima ou não. Nessa trama social, uma verdadeira batalha de narrativas age, produzindo categorias poderosas de mobilização política, que circulam com o mesmo vigor em espaços tão diferentes como os púlpitos de igrejas, os grupos de redes sociais ou as casas legislativas.

Talvez possa parecer mais óbvio hoje que movimentos supremacistas, neofascistas e neonazistas, sejam, majoritariamente, com-

15 A expressão transversalidade de gênero emergiu no contexto internacional dos movimentos feministas e de mulheres na “IV Conferência Mundial das Mulheres”, em Beijing (China, 1995). Para os governos, a transversalidade de gênero significa ir além da criação de um ministério ou de um secretariado específico para as mulheres, incorporando a perspectiva de gênero em cada estrutura do Estado e em todas as suas políticas, seus programas e suas ações (BANDEIRA; ALMEIDA, 2013).

postos por homens brancos que empunham a bandeira da crise masculina; defensores de uma masculinidade que se afasta tanto do feminino como do feminismo. Rótulos e *slogans* genéricos operam como disposições de percepção e de classificação que representam o “outro” como uma ameaça. Ameaça à frágil sexualidade masculina, ao seu modelo de família, à pureza da infância, à liberdade de sua crença religiosa e de seu senso moral e, em última instância, ameaça à própria segurança nacional. Em resumo, ameaça a tudo o que for diferente de um homem branco, heterossexual, cristão e representante das frações da classe média. Agindo à revelia da Lei, mas em nome do direito da liberdade, falsas premissas de agentes desonestos/as acabam por reiterar práticas criminosas de homofobia, misoginia, racismo, sexismo e transfobia. Os maiores exemplos dessas práticas residem também na constante tentativa de patologização de práticas homoafetivas ou de expressão da transexualidade, além da defesa anticientífica e criminosa de terapias de reconversão sexual.

Atentos a esse cenário, em 2015, grupos de pesquisa e instituições de promoção de direitos civis, divulgaram no Brasil o documento intitulado “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”. O material destacava o repúdio à forma deliberadamente distorcida com que o conceito de gênero vinha sendo tratado nas discussões públicas no país e denunciava a tentativa de grupos conservadoristas em instaurar o pânico social, ao defenderem, abertamente e sem subterfúgios linguísticos, o banimento à noção de igualdade de gênero do debate educacional, ainda que o Brasil fosse signatário de diversos tratados internacionais de promoção da igualdade sexual e de gênero e de defesa e garantia dos direitos das mulheres¹⁶.

O ano de 2015 marcou assim o crescimento de discursos conservadoristas que ameaçavam (e que ainda continuam a ameaçar!) as

conquistas sociais promovidas nos tempos dos governos progressistas e democráticos do Partido dos Trabalhadores. Entre 2002 e 2015, os avanços puderam ser comprovados pela maior participação de mulheres, homossexuais, transexuais, negros/as e trabalhadores/as em diferentes esferas da vida social, seja na ocupação de novos postos no mercado de trabalho, seja na participação na vida universitária ou nos espaços públicos decisórios das representações políticas. Aspectos que o golpe de 2016 fez produzir sensíveis retrocessos.

A ascensão da extrema-direita ao poder político em 2018 favoreceu a experiência, por quatro anos, de um sopro autoritário de amarga lembrança dos tempos da ditadura civil-militar brasileira de 1964-1985. Tempo conservadorista e persecutório, em que toda uma geração de pessoas, de conhecimentos historicamente acumulados e de políticas públicas, esteve em risco. Dialeticamente, no entanto, se as condições políticas apontavam para freios e retrocessos, foi justamente nesse momento que os/as estudiosos/as, ativistas e militantes exerceram com maior determinação as diretrizes científicas e políticas nas investigações que buscavam manter as produções no campo dos estudos de corpo, gênero, sexualidades, masculinidades e feminismos. O conservadorismo político que então assolou o país e cujas prerrogativas conservadoristas ainda hoje são incertas, obriga a comunidade científica brasileira (e democratas e progressistas em geral) a manter-se atenta e unida contra as retóricas da ofensiva antigênero.

Pensamentos à guisa de conclusão

No Brasil, como em praticamente toda a parte do mundo ocidental, o feminismo provocou e interrogou os homens e as masculinidades ao lhes contradizer e ao denunciar a desigualdade entre os gêneros, muitas vezes tendo os homens como frutos ou representantes do patriarcado, ou mesmo beneficiários solidários

16 Cf. Cardoso; Ferrari (2016).

de seus rendimentos. Como pano de fundo, a justa manifestação pelos direitos e pelas relações equânimes passou a ser representada, no senso comum, como um efusivo combate, como uma verdadeira guerra dos sexos, contra instituições e pessoas que representavam a dominação masculina: os homens. Eles manifestam se sentirem acuados.

Foi a força propulsora e resistente do feminismo que pareceu lançar luz à sociedade sobre a existência de uma real crise, tão injusta e desigual, como perversa e persistente. Foram as mulheres e suas agendas políticas que passaram a incomodar certos homens e certos modelos de masculinidades, ao recusarem deliberadamente desempenhar o papel familiar ou sexual que lhes foi designado, quando passaram a transgredir as normas do sexo e a decidirem sobre seus corpos e as escolhas de seus/suas parceiros/as. Enfim, quando passaram a contestar, resistir e subverter um tipo de mundo que parece ter sido inventado por, para os e pelos homens.

Nessa perspectiva, a propagada crise da masculinidade, assim como os contramovimentos antigênero e antifeminista, constituiriam, antes de mais nada, uma reação conservadora aos feminismos e às suas conquistas, o efeito *backlash* – estratégia política da extrema-direita que lança mão dos discursos da crise da masculinidade, das retóricas antigênero e antifeminista, para ascender ao poder e nele tentar permanecer.

No que concerne à eleição presidencial de 2018, por exemplo, as mulheres constituíam uma das principais frentes de enfrentamento à extrema-direita. Na data de 29 de setembro de 2018, ocorreu a maior manifestação organizada pelas mulheres de toda a história do Brasil. Ela mobilizou centenas de milhares de pessoas em diferentes cidades em todo o país e também fora dele. A marcha, #EleNão, que começou em uma rede social, a partir da convocação publicada em página de mulheres unidas contra Bolsonaro e criada por uma mulher negra da Bahia, clamava contra o sexismo, a misoginia, o

neofascismo, o racismo e a LGBTfobia. Rapidamente, no dia seguinte à manifestação, imagens de mulheres nuas quebrando símbolos religiosos, muitas tomadas emprestadas de outras manifestações ocorridas fora do Brasil anos antes, começaram a circular nas redes sociais.

O exemplo da marcha #Elenão ilustra bem a força feminista existente no Brasil atual. Na contramão, também ressalta a fúria de um contramovimento antifeminista organizado e que age em paralelo ao movimento feminista. Não é surpreendente, então, que o antifeminismo tenha sido utilizado durante aquela eleição como estratégia política da extrema-direita e que a ofensiva antigênero tenha seja utilizada da mesma maneira durante toda a gestão de governo de homens...

... Em crise com a sua masculinidade!

Para a Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG).

Para o Prof. Dr. Luiz Carlos Cancellier de Olivo (UFSC).

In memoriam.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Francisco; NASCIMENTO, Marcos. Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina: avances y desafíos. **Sexualidad, Salud y Sociedad**: Revista Latinoamericana (CLAM/IMS/UERJ), Rio de Janeiro, n. 22, p. 207-20, abr. 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Quem é froxo não se mete”: violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 19, p. 173-88, jul./dez. 1999.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário! A luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, p. 32-42, jul./dez. 2016.

ANDRADE, Xavier; HERRERA, Gioconda (Eds). **Masculinidades en Ecuador**. Quito: FLACSO/UNFPA, 2001.

- BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do CEAM: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 35-46, jan./jun. 2013.
- BARDUNI FILHO, Jairo. **Masculinidades**: um jogo de aproximações e afastamentos, o caso do jornal estudantil O Bonde. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Trad. Sérgio Millet. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Trad. Sérgio Millet. 11. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BLAIS, MéliSSa; DUPUIS-DÉRI, Francis (Dir). **Le mouvement masculiniste au Québec**: l'antiféminisme démasqué. Montréal: Les éditions du remue-ménage, 2015.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. v 1. Trad. Carmen Varrile *et al.* 5. ed, Brasília/São Paulo: Editora Universidade de Brasília/Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Gustavo Sora. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/f9ebf1f1-8d27-4937-b330-f29b820dca87/resource/4d4c437e-c7c3-4640-b6c0-b1b566538208/download/dicionario-de-dados---junho-de-2017.pdf>. Último acesso: 05 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 13.844, de 18 de junho de 2019**. Brasília: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Último acesso: 06 jan. 2023.
- BRASIL. **Medida Provisória n. 870, de 1º de janeiro de 2019**. Brasília: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm. Último acesso: 06 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Último acesso: 06 jun. 2023.
- BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SinaSE)**. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Último acesso: 05 jun. 2023.
- BRASIL, Ministério do Planejamento e Orçamento/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Ipea). **Atlas da violência 2019**. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo, 2019d. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Último acesso: 05 jun. 2023.
- CÁCERES, Carlos F.; MOGOLLÓN, María Esther; PÉREZ-LUNA, Griselda; OLIVOS, Fernando (Eds). **Sexualidad, ciudadanía y Derechos Humanos en América Latina**: un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión. Lima: IESSDEH/UPCH, 2011.
- CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora de lugar? 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CARDOSO, Frederico Assis; FERRARI, Anderson. Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a educação em tempos de conservadorismos. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, p. 01-05, jul./dez. 2016.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Trad. Rev. Marília Moschkovich. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: nVersos, 2017.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-82, jan./abr. 2013.
- CORREDOR, Elizabeth S. Unpacking “gender ideology” and the global right’s antigender countermovement. **Signs: journal of woman in culture and society**, Chicago, v. 44, n. 3, p. 613-38, spring 2019.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Painel 1, p. 07-16. In: Seminário a intersecção das desigualdades de raça e gênero: implicações para as políticas públicas e os direitos humanos, 13 set. 2004, **Anais...** Rio de Janeiro/IBAM/UNIFEM/Consulado Geral dos Estados Unidos da América na cidade do Rio de Janeiro *et al.*, 2004.

Cult. São Paulo: Bregantini, a. 22, n. 242, fev. 2019.

DUPUIS-DÉRI, Francis. **A crise da masculinidade:** anatomia de um mito persistente. Trad. Paulo Victor Bezerra. São Paulo: Blucher, 2022.

DUPUIS-DÉRI, Francis. Le discours de la « crise de la masculinité » comme refus de l'égalité entre les sexes: histoire d'une rhétorique antiféministe. **Revue Recherches Féministes**, Ville de Québec, v. 25, n. 1, p. 89-109, 2012a.

DUPUIS-DÉRI, Francis. Le discours des « coûts » et de la « crise » de la masculinité et le contremouvement masculiniste. In: DULONG, Delphine; GUIONNET, Christine; NEVEU, Érik (Dirs). **Boys don't cry!** Les coûts de la domination masculine. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012b.

DUPUIS-DÉRI, Francis. O antifeminismo de Estado. Trad. Marina Alves Amorim. Rev. Frederico Assis Cardoso. In: PARAÍSO, Marluce Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs). **Pesquisas sobre currículos e culturas:** tensões, movimentações e criações. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 83-106.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

GOOGLE INC. **Google.** Marca registrada da empresa de tecnologia *Alphabet*. Disponível em: google.com.br. Último acesso: 25 maio 2023 (Consultada apenas as páginas em português do Brasil. Dada a dinâmica própria dos dados disponibilizados pela ferramenta de busca, os números podem variar de acordo com a data da pesquisa).

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sérgio. Em cena, os homens... **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 370-75, 1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”:** um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

JURITSCH, Martin. **Sociologia da paternidade:** o pai na família e no mundo. Uma análise antropológica. Trad. João Baptista Quaini. Petrópolis: Vozes, 1970.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito (Orgs). **Homens e masculinidades:** outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998, p. 145-61.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** Trad. Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MIRANDA, Izabela de Faria. **Bravíssimo! abandona as ideias e chuta o balde:** olhares feministas sobre homens e masculinidades das juventudes socioeducativo 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MIRANDA, Izabela de Faria; CARDOSO, Frederico Assis; ALCANTARA, Guilherme. **Masculinidade do bandido:** juventudes socioeducativo, entre hegemonia e subalternidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. esp. p. 83-95, abr./jun. 2023.

MOLÉNAT, Xavier (Coord). **La sociologie:** histoire, idées, courants. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 2009.

NÓBREGA, Livia de Pádua. A construção de identidades nas redes sociais. **Fragmentos de Cultura.** Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 95-102, jan./fev. 2010.

Revista Veja. São Paulo: Abril, a. 34, ed. 1714, n. 33, 22 ago. 2001.

Revista Veja. São Paulo: Abril, a. 36, ed. 1822, n. 39, 01 out. 2003.

Revista Veja. São Paulo: Abril, a. 37, ed. esp. 1868, n. 34, ago. 2004.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 149-59.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Élcio Nogueira dos. **Amores, vapores e dinheiro:** masculinidades, homossexualidades nas saunas de Michê em São Paulo. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Trad. Guacira Lopes Louro. Rev. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Patrick dos Santos. **A construção da homossexualidade nos espaços escolares**: vivências e descobertas. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. **Revista Diversidade e Educação**, Natal, v. 7, n. 2, p. 20-44, jul./dez. 2019.

SULZ, Juliana Albuquerque. **Papai no bolso e mamãe no coração?** Análises das configurações de práticas das paternidades contemporâneas. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SULZ, Juliana Albuquerque; CARDOSO, Frederico Assis. Educação e políticas de masculinidades: 15 anos das produções dos estudos de gênero (2000-2015). **Revista Ártemis**. João Pessoa, v. 22, p. 63-72, jul./dez. 2016.

VALDÉS, Teresa; OLAVARÍA, José (Eds). **Masculinidades y equidad de género en América Latina**. Santiago: FLACSO-Chile, 1998.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Trad. Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

Recebido em: 31/08/2023

Aprovado em: 16/10/2023

Artigo revisado por Cláudia Maria Rajão



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O CONCEITO DE GÊNERO NO PENSAMENTO ANTIFEMINISTA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Karina Veiga Mottin*

Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-2431-9599>

RESUMO

Este artigo pretende analisar como o conceito de “gênero” é compreendido no pensamento antifeminista brasileiro contemporâneo e explorar seus possíveis efeitos para o campo da educação. Inserido no campo de estudos feministas e pós-estruturalistas, este artigo discute o antifeminismo a partir do exposto no livro *Feminismo: perversão e subversão*, de Ana Caroline Campagnolo (2019). Três pensadoras feministas destacam-se na narrativa antifeminista no que se refere à discussão do conceito de “gênero”: Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir e Judith Butler. Ao analisar a forma como este conceito é assimilado por Campagnolo (2019), conclui-se que a narrativa antifeminista delega à natureza um papel fundamental na diferenciação entre “feminino” e “masculino”, e nega o “gênero” enquanto conceito.

Palavras-chave: Antifeminismo – Gênero – Feminismo

ABSTRACT

THE CONCEPT OF GENDER IN CONTEMPORARY BRAZILIAN ANTIFEMINIST THOUGHT

This article intends to analyze how the concept of “gender” is understood in contemporary Brazilian anti-feminist thought and explore its possible effects for the field of education. Starting from feminist and poststructuralist studies, this article discusses antifeminism from the book *Feminismo: perversão e subversão*, by Ana Caroline Campagnolo (2019). Three feminist thinkers stand out in the anti-feminist narrative with regard to the discussion of the concept of “gender”: Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir and Judith Butler. When analyzing how this concept is assimilated by Campagnolo (2019), it is concluded that the antifeminist narrative delegates to nature a fundamental role in the differentiation between “feminine” and “masculine”, denying “gender” as a concept.

Keywords: Antifeminism – Gender – Feminism

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Investigação de Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (Labin). E-mail: karimottin@gmail.com

RESUMEN

EL CONCEPTO DE GÉNERO EN EL PENSAMIENTO ANTIFEMINISTA BRASILEÑO CONTEMPORÁNEO

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se comprende el concepto de “género” en el pensamiento antifeminista contemporáneo brasileño y explorar sus posibles efectos en el campo de la educación. Inmerso en el campo de los estudios feministas y posestructuralistas, este artículo discute el antifeminismo basándose en lo expuesto en el libro “Feminismo: perversión y subversión” de Ana Caroline Campagnolo (2019). Tres pensadoras feministas destacan en la narrativa antifeminista en lo que respecta a la discusión del concepto de “género”: Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir y Judith Butler. Al analizar cómo este concepto es asimilado por Campagnolo (2019), se concluye que la narrativa antifeminista asigna un papel fundamental a la naturaleza en la diferenciación entre “femenino” y “masculino” y niega el “género” como concepto.

Palabras clave: Antifeminismo – Género – Feminismo

O pensamento antifeminista brasileiro contemporâneo

O antifeminismo brasileiro contemporâneo conquistou visibilidade crescente desde 2018, quando foi realizado o 1º Congresso Antifeminista do Brasil, na igreja de Sant’Ana, no Rio de Janeiro. Contudo, podemos dizer que as pautas antifeministas vinham ganhando notoriedade a partir de alguns anos antes desse período. A defesa da “família” e as narrativas contra a “ideologia de gênero” cresceram durante a década de 2010, alimentando um *pânico moral* (RUBIN, 2018) que viria a influenciar consideravelmente as eleições de 2018 e de 2022.¹ A própria candidatura e posterior eleição de mulheres autodeclaradas antifeministas, como Ana Caroline Campagnolo (eleita Deputada Estadual por Santa Catarina nos dois pleitos) e Chris Tonietto (eleita Deputada Federal pelo Rio de Janeiro nos dois pleitos), são exemplos da visibilidade que pautas antifeministas atingiram.

1 Maria Rita de Assis César e André Duarte (2017) consideram que o processo de *pânico moral* em torno do “gênero” no Brasil se iniciou com a rejeição do programa *Escola Sem Homofobia* pelo Congresso Nacional em 2011, quando este ficou pejorativamente conhecido como “kit gay”. A partir desse ponto a pauta antigênero ganhou força em outros momentos, como a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 e dos Planos Municipais e Estaduais de Educação em 2015.

Mulheres feministas sempre encontraram resistências às suas pautas e embora ao longo da história os homens tenham sido os opositores mais ferrenhos ao feminismo, não podemos dizer que a existência de mulheres antifeministas seja uma exclusividade do nosso presente.² No universo conservador e bolsonarista³, observamos uma produção teórica antifeminista liderada por mulheres, com o lançamento de livros específicos sobre esse tema. Ana Caroline Campagnolo certamente é um nome de destaque neste meio, tendo lançado em 2019 o livro *Feminismo: perversão e subversão*, e em 2021, o *Guia de Bolso contra mentiras feministas*, livro organizado por ela e que conta com artigos de

2 Christine Bard (2000) aponta que no contexto francês, já no início do século XX a figura das “*masculinettes*” aparece representando as inimigas do feminismo. No Brasil, Rachel Soihet (2008) analisa a atuação de mulheres públicas que se posicionavam contra o feminismo, nas décadas de 1970 e 1980.

3 Neste texto, “conservadorismo” e “bolsonarismo” são conceitos pertinentes para descrever a atuação de uma “nova” direita no Brasil, que cresceu afirmando-se “conservadora” e em torno da figura do ex-presidente da República Jair Bolsonaro. Marina Lacerda (2019, p. 18) afirma que “a nova direita é aquela em torno da família tradicional, do anticomunismo e do militarismo; e de valores de mercado, nesse aspecto com várias nuances”.

diferentes colaboradoras(es)⁴, incluindo a já citada deputada Chris Tonietto.

A produção teórica antifeminista interessa ao campo da educação, pois esta área tem se configurado como espaço de disputa pelas narrativas conservadoras que circulam na atualidade. O que está em jogo é a concepção que fundamenta a escola enquanto um espaço de sociabilidade e de exercício da democracia. Sendo assim, este artigo tem o objetivo de explorar como o conceito de “gênero” é compreendido pelas narrativas antifeministas e, mais especificamente, problematizar a defesa antifeminista de que existe uma *natureza* que determina como meninos e meninas *são*. Há uma insistência na necessidade de valorizar, através da educação, as supostas características inatas em cada gênero (masculino e feminino, apenas) para que a sociedade funcione bem e em equilíbrio. Por isso, a posição feminista em defesa de uma educação igualitária, através da escola pública, laica e mista, é alvo do antifeminismo, na medida em que questiona essa *natureza*.

A questão da “natureza” é debatida por feministas desde seus primeiros questionamentos. Afinal, seriam a natureza, a força física, os hormônios, *ou* a cultura, a educação e as instituições sociais, que estariam *determinando* o comportamento masculino de dominação em relação às mulheres? Homens são *naturalmente* mais agressivos e competitivos, e mulheres são dóceis e cuidadoras ou os indivíduos *aprenderam* a se comportar dessa forma? Tais questões representam o embate “natureza *versus* cultura”, que foi o pano de fundo de diferentes estudos e debates feministas e, por consequência, antifeministas, ao longo do século XX, embora já estivessem presentes no pensamento de Mary Wollstonecraft, no século XVIII. Os estudos feministas pós-estruturalistas esgarçaram esse debate quando questionaram os contornos daquilo que era tomado como

“natureza” e como “cultura”. Entendendo que natureza e cultura não eram dois campos nitidamente distintos, nem opostos, essa vertente teórica colocou os discursos e as relações de poder como protagonistas na construção das diferenças sexuais.

Para apresentar as transformações pelas quais o conceito de “gênero” passou ao longo dos anos no pensamento feminista e, sobretudo, como antifeministas compreendem o uso desse conceito, três feministas amplamente citadas no livro *Feminismo: perversão e subversão* foram selecionadas. Os escritos de Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir e Judith Butler são utilizados na narrativa antifeminista relacionada ao tema “gênero”, embora estas autoras não sejam as únicas feministas citadas nas fontes analisadas. Veremos, portanto, uma perspectiva que compreende sexo e gênero como essência, outra que relaciona sexo com natureza e gênero com cultura, e, por fim, a que compreende sexo e gênero como produtos dos discursos, embutidos em relações de poder e constituídos performaticamente. Assumindo a posição teórica que parte do pós-estruturalismo, a produção de Judith Butler sobre as questões que envolvem o gênero é central nesse texto. Para este artigo, apenas o livro *Feminismo: perversão e subversão*, de Ana Caroline Campagnolo (2019), será utilizado para representar o pensamento antifeminista brasileiro contemporâneo, pois é nesta obra que o tema proposto é desenvolvido.

O gênero através da natureza, da cultura e dos discursos

Ao longo da história do pensamento feminista, a forma como o sexo e o gênero foram interpretados variou ao longo do tempo e a depender da perspectiva teórica assumida. Mesmo dentro de determinado corpo teórico – humanismo, materialismo, pós-estruturalismo, por exemplo – as leituras que feministas fizeram sobre “sexo” e “gênero” não são tão fielmente delimitadas por suas correntes de pensamento, pois

4 Com relação à flexão de gênero dos substantivos, optei pelo uso do feminino antecedendo o masculino, como forma de evidenciar e quebrar a tendência em generificar no masculino.

há críticas e deslocamentos que são próprios ao debate teórico. Ainda assim, algumas generalizações podem ser feitas, com intuito de compreender as mudanças na teoria feminista, tanto com relação aos problemas, quanto com relação aos objetos de pesquisa.

Na narrativa antifeminista brasileira contemporânea, essas distinções não existem, pois divergências e debates teóricos são compreendidos como contradições. O antifeminismo pressupõe que há uma linha contínua, da primeira à última feminista, todas teriam os mesmos objetivos. Por isso, as narrativas misturam teorias e criam pontos de continuidade para tentar conferir algum sentido à ideia de que, desde os primórdios, as feministas estariam lutando pelo fim de toda e qualquer diferença entre os gêneros, o que recentemente veio a ser chamado de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, feministas não estariam interessadas “apenas” na igualdade jurídica, política ou na emancipação das mulheres, mas sim em destruir a “feminilidade”, a “família” e o cristianismo, através da suposta implementação da “ideologia de gênero”.

Para compreender melhor essas questões, começemos com as primeiras teorizações feministas, iniciadas no século XVIII e XIX, nas quais “sexo” e “gênero” apareciam como sinônimos. A compreensão do que é o “gênero”, sob uma perspectiva humanista, é definida da seguinte forma por Butler (2017, p. 32, grifos da autora):

O que é a metafísica da substância, e como ela informa o pensamento sobre as categorias de sexo? Em primeiro lugar, as concepções humanistas do sujeito tendem a presumir uma pessoa substantiva, portadora de vários atributos essenciais e não essenciais. A posição feminista humanista compreenderia o gênero como um *atributo* da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um “núcleo” de gênero preestabelecido, denominado pessoa, que denota uma capacidade universal de razão, moral, deliberação moral ou linguagem.

Nessa perspectiva, há uma pressuposição de continuidade entre sexo e gênero, pois ambos seriam qualidades essenciais dos seres huma-

nos. A mulher é o seu gênero e isso significa que *todas as mulheres* teriam certas predisposições *naturais* a pensar, sentir e agir de determinada forma. A categoria “mulher”, nessa perspectiva, é definida a partir da sua condição biológica.

Os questionamentos das primeiras feministas, ainda que estivessem ancorados em uma perspectiva do sexo e do gênero como essência, já começavam a criar fissuras nesse pensamento. Para Mary Wollstonecraft, a inferioridade física das mulheres era fator determinante na sua condição de subordinação, “certo grau de superioridade física [dos homens] não pode, portanto, ser negado” (WOLLSTONECRAFT, 2016, s/n). Mesmo atribuindo um peso relevante à *natureza*, a escritora questiona até que ponto a situação em que as mulheres se encontravam no século XVIII era causada pela sua condição de “ser mulher”. “Não contentes com tal preeminência natural, os homens se empenham em nos afundar ainda mais, apenas para converter-nos em objetos de atração momentânea” (WOLLSTONECRAFT, 2016, s/n).

A cultura ainda não era o eixo central da análise sobre a submissão das mulheres, como seria para as feministas da segunda onda, mas a educação já aparecia como ponto central. “Deixem-nos, então, atingir a perfeição física, permitindo que façamos os mesmos exercícios que os meninos não apenas durante a infância, mas também na juventude; assim, poderemos saber até onde vai a natural superioridade do homem” (WOLLSTONECRAFT, 2016, s/n). Wollstonecraft parece querer colocar a natureza à prova, questionando até que ponto ela seria tão determinante assim na “inferioridade” das mulheres. Mais do que uma consequência da *natureza* feminina, Wollstonecraft apontava como fatores responsáveis pela dependência das mulheres em relação aos homens o encarceramento feminino no lar e a restrição ao acesso a direitos básicos, como a educação. Sobre a contribuição da escritora ao pensamento feminista, Maria Lygia Quartim de Moraes (2016, s/n) afirma que:

A força do argumento de Mary está no fato de que ela não nega a inferioridade intelectual das mulheres de seu tempo, mas atribui a exclusiva responsabilidade disso aos preconceitos e limites sociais enfrentados por suas contemporâneas. As mulheres de seu meio eram educadas para o casamento e para serem sustentadas pelo marido. Segundo o modelo dominante, a beleza era o principal atributo, e a grande virtude da mulher estava em ser a guardiã do lar. No entanto, uma vez casadas, perdiam toda e qualquer autonomia, ficando à mercê da autoridade masculina. Ora, diz ela, assim as potencialidades da mulher permanecem reprimidas e, quando uma mulher quer se comportar como um ser humano, é logo tachada de masculina.

O primeiro capítulo do livro *Feminismo: perversão e subversão*, de Ana Caroline Campagnolo (2019), aborda as primeiras reivindicações das mulheres por igualdade e emancipação, momento que a autora chama de “protofeminismo”. Dentre os temas discutidos pela antifeminista, destacam-se a educação e a obra de Mary Wollstonecraft. Seus argumentos e sua vida são criticados ao mesmo tempo em que são utilizados para apontar supostas contradições no pensamento feminista. Isso acontece com as afirmações de Wollstonecraft sobre a superioridade física dos homens e sobre a crítica que a escritora faz à futilidade feminina. O raciocínio é construído sobre a tentativa de *revelar* que a primeira feminista estaria “reconhecendo” que as mulheres *são* inferiores fisicamente (e por consequência afirma-se que essa inferioridade é determinante em seu papel social) e *são* fúteis por natureza, duas premissas básicas do antifeminismo. Esse argumento é a base para a defesa de princípios ou projetos para uma educação que “respeite” a natureza.

A condição biológica das mulheres, esse “dado” da *natureza*, é interpretado de maneiras distintas por Wollstonecraft e pela narrativa antifeminista. Se para Wollstonecraft, como exposto anteriormente, a superioridade física dos homens foi utilizada por eles para submeter as mulheres aos seus desejos, para Campagnolo, essa mesma superioridade foi utilizada para protegê-las.

No início da civilização humana, a fraqueza feminina era ainda mais desesperadora do que é hoje. Praticamente sem nenhuma tecnologia, munidos apenas de pedaços de paus e pedras afiadas, os seres humanos precisavam comer, aquecer-se e sobreviver aos ataques de feras selvagens. Os homens dominavam as mulheres porque sempre foram fisicamente mais fortes e ágeis. Valendo-se de sua condição superior, os homens poderiam atirar crianças e mulheres para as garras dos carnívoros famintos. Ou, se quisessem preservar a espécie humana, atirar somente as mulheres que já amamentaram algumas crias e podiam ser dispensadas. Pelo contrário, os homens enfrentavam as feras e mantinham as fêmeas seguras em alguma caverna com fogo e alimento. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 111).

Julgando a superioridade física masculina atestada em milênios, é de admirar que os homens não tenham feito na vida real o que as lendárias amazonas só puderam fazer na mitologia. Eles poderiam ter escravizado as mulheres nos trabalhos mais indignos e vazios de sentido (...). Do contrário, historicamente, observando a fraqueza e as dificuldades femininas, os homens buscaram abrandar a angústia das mulheres. Percebendo que as mulheres tinham um domínio (principalmente físico) limitado sobre a vastidão do mundo, os homens lhes criaram um mundo menor onde tudo está a seu alcance e a sua disposição: o lar. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 133).

Apenas pela leitura do texto de Campagnolo não conseguimos saber se há algum tipo de pesquisa que possa embasar as generalizações da autora (pois não há referências), além da sua própria lógica. Em outras palavras, o raciocínio da antifeminista supõe que os homens *são* mais fortes, logo, poderiam ter escravizado mulheres e crianças, mas preferiram encontrar cavernas para protegê-las, na Pré-História, e criar um mundinho em miniatura para que elas não se frustrassem em não conseguir lidar com o mundo real, na Modernidade. Temos a impressão de que as mulheres são tomadas também como seres de capacidade intelectual inferior, não apenas pelo conteúdo (*aquelas* mulheres eram inferiores, por isso precisavam de cavernas e mundinhos em miniaturas), mas

pela própria forma do argumento (pois essa explicação parece subestimar a capacidade intelectual das leitoras).

Crenças como estas estão ancoradas em um determinismo biológico, que conflita não apenas com a variedade de arranjos de gênero que foram observadas por estudos antropológicos ao longo do século XX, mas também com a história, pois a maneira como as diferenças sexuais são compreendidas mudam ao longo do tempo. As primeiras críticas feministas ao determinismo biológico que colocava as mulheres em uma condição de submissão aos homens foram construídas a partir da diferenciação entre sexo (algo da biologia, da *natureza*) e gênero (algo da cultura). Nesse sentido, nas décadas de 1970 e 1980, teóricas feministas desenvolveram melhor a noção de que os “papéis de gênero” não eram determinados pelo “sexo biológico” (PAULSON, 2002). Essa premissa possibilitou a compreensão de que o gênero não necessariamente deveria refletir o sexo ou ser restrito por ele.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. (BUTLER, 2017, p. 25).

Nessa perspectiva teórica, a cultura aparecia como responsável pela construção das diferenças e das desigualdades de gênero, enquanto a natureza ainda era percebida como algo dado, imutável. Essas teorizações marcaram a chamada segunda onda feminista, que, ao colocar a cultura sob análise, questionaram as origens e a universalidade da opressão feminina.

Essa é a fase do movimento feminista mais citada na narrativa antifeminista. Campagnolo afirma que algumas análises antifeministas, como as da americana Phyllis Schlafly (2015, *apud*, CAMPAGNOLO, 2019), consideram que o feminismo assumiu definitivamente seu caráter de “perversão sexual” a partir desse período,

a década de 1960. Entretanto, Campagnolo (2019, p. 138) discorda dessas interpretações:

Embora a divisão entre “boa onda” e “má onda” feminista tenha sido assumida por quase todos os críticos, parece-me evidente que nenhuma mulher de boa índole teve destaque na liderança do movimento desde que ele surgiu. Do protofeminismo, Olympe [de Gouges] era facilmente confundida com uma dançarina noturna e Mary [Wollstonecraft] queria ter um relacionamento poliamoroso com Henry Fuseli. Elizabeth Stanton, famosa na primeira onda, tinha uma visão obscura do casamento e abandonou cedo a formação e fé cristã que teve. [...] Ou seja, o feminismo já nasceu com as más pretensões que só foram explicitadas tardiamente. [...] O protofeminismo de Wollstonecraft já dava os primeiros passos em direção à ideologia de gênero e tinha em sua musa um exemplo de desregramento sexual ainda no século XVIII.

Na concepção da autora, as feministas da segunda onda apenas deixariam explícito as intenções do movimento, que estavam lá desde as “protofeministas”. No capítulo em que apresenta essa “fase” do movimento, Campagnolo (2019, p. 139) afirma:

Apresento, a partir de agora, os principais nomes que confirmam o caráter sexualmente revolucionário das pautas feministas: a abortista e eugenista Margaret Sanger, a controversa Simone de Beauvoir, a incansável depreciadora das donas de casa, Betty Friedan, e Kate Millet, grande defensora de uma política sexual revolucionária.

Apesar de apresentar nomes escolhidos como representantes da segunda onda, a teoria feminista não é o centro das análises de Campagnolo, pois o foco está em *provar* que nas obras de todas essas mulheres haviam objetivos escusos, perversos, anticristãos, expressos na chamada “ideologia de gênero”. O conceito de gênero é tomado como uma ferramenta estritamente política e revolucionária, retirado dos contextos teóricos em que foram produzidos. Sabemos que a teoria feminista sempre teve estreita relação com o movimento, com a política, com a vida prática das mulheres. A própria ideia de que “o

pessoal é político” traz isso (BUTLER, 2019). Porém, para o antifeminismo, a teoria *orientou* (e continuaria a orientar) a prática, assim como um ditador *orienta* seus súditos através do controle ideológico. É como se as teóricas feministas fossem as “cabeças” articuladoras desse grande plano contra a família. Por isso é difícil separar o que a narrativa antifeminista entende por sexo e gênero da ideia de que há um plano de destruição em curso.

Campagnolo (2019) categoriza Beauvoir como pertencente à segunda onda e Butler como pertencente à terceira onda feminista. Mas as contribuições teóricas dessas duas autoras são consideradas continuidades, e, ainda que a concepção que cada uma delas tenha elaborado sobre o gênero seja substancialmente diferente, essas divergências são ignoradas. Veremos primeiro como a autora compreende Beauvoir.

Para Campagnolo (2019), *O segundo sexo* (1949) é a obra inaugural da segunda onda feminista. A obra e a vida de Beauvoir são citadas com bastante frequência pela autora, que não poupa adjetivos negativos à filósofa e à sua relação com o também filósofo Jean-Paul Sartre. O livro *Feminismo: perversão e subversão* dedica 16 páginas apenas para *contar* a biografia do casal, na qual a vida sexual da autora e seus romances são analisados em detalhes.⁵ Sobre a obra de Beauvoir, *O segundo sexo*, Campagnolo (2019, p. 163) apresenta em 5 páginas uma espécie de resumo, que é intercalado com interpretações suas.

Simone abre seu primeiro volume de *O segundo sexo* listando a divisão sexual de várias espécies do reino animal e, com certo sadismo que não consegue esconder, ressalta aquelas em que os

machos são mais descartáveis. É aquele discurso habitual das feministas, sempre tentando convencer a humanidade de que seu sexo é indispensável, e o dos homens, não apenas dispensável, mas também detestável.

Campagnolo também utiliza trechos da própria obra de Beauvoir para ressaltar o que ela avalia que são contradições, confissões, provas de que a autora “admite” algo que a antifeminista considera que é contrário ao feminismo. O trecho abaixo, que é um recorte da obra de Beauvoir, é um exemplo, a continuação do argumento de Campagnolo, exposta na sequência, também traz pontos importantes para observarmos:

A mulher é mais fraca que o homem; ela possui menos força muscular, menos glóbulos vermelhos, menos capacidade respiratória, corre menos depressa, ergue pesos menos pesados, não há quase nenhum esporte em que possa competir com ele; não pode enfrentar um macho na luta. A essa fragilidade acrescentam-se a instabilidade, a falta de controle e a fragilidade de que falamos: são fatos. Seu domínio sobre o mundo é portanto mais estrito; ela tem menos firmeza e menos perseverança em projetos, os quais é também menos capaz de executar. Isso significa que sua vida individual é menos rica que a do homem. Em verdade, esses fatos não poderiam ser negados, mas não têm sentido em si. (BEAUVOIR, 2016, p. 62, *apud*, CAMPAGNOLO, 2019, p. 163 e 164).

Da biologia, ela parte para uma análise histórica e sociológica da condição feminina. Desde que a obra de Simone de Beauvoir entrou em circulação, tem sido recorrente a acusação de que os homens se consideram o padrão em relação ao qual todos os outros seres humanos – ou seja, as mulheres – devem se basear. Para a autora, o “sujeito” é sempre masculino e fundindo ao conceito universal, enquanto a mulher representa “o outro”, a mulher está fora das normas universalizantes, condenada à imanência. As mulheres teriam estado sempre em condições secundárias.

Daí parte sua teoria da corporificação: o corpo masculino é um instrumento de liberdade ostensiva, basicamente por que não se impõe. A mulher, por sua vez, está sempre restrita ao seu corpo feminino, limitada e afetada por ele:

5 A historiadora Sylvie Chaperon (2000) afirma que *O segundo sexo* foi um dos livros (escrito por uma mulher e para mulheres) mais debatidos nos meios intelectuais franceses. A obra gerou intensas polêmicas e provocou reações violentas por parte de intelectuais e do público em geral, desde a sua publicação. Em virtude disso, diversas biografias sobre Beauvoir e sua relação com Jean-Paul Sartre foram produzidas, desde autobiografias escritas pela autora até trabalhos mais recentes. Campagnolo (2019) usa como referência o livro *Uma relação perigosa*, escrita por Carole Seymour-Jones, publicada em 2020.

na puberdade, na menstruação, na gravidez, na menopausa, etc. Simone e seu amante, Sartre, tinham problemas pessoais e íntimos em aceitar a passagem dos anos e a chegada da velhice. Em suas cartas e biografia, essa dificuldade era evidente. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 164).

Alguns pontos são relevantes na forma como Campagnolo apresenta Beauvoir nos trechos acima. Seja utilizando as palavras da autora, como no primeiro trecho, ou não, a mesma “técnica” pode ser observada. Campagnolo recorta partes do texto, retira do contexto, não apresenta o argumento completo e adiciona a sua “interpretação” ou algum comentário que irá gerar repulsa na(o) leitora(o). No primeiro trecho, que é um recorte do texto de Beauvoir, a última frase sugere que a filósofa questiona os “fatos” sobre a inferioridade da mulher quando ela afirma que eles não têm “sentido em si”. Na leitura do texto original de Beauvoir (2016), podemos observar que o argumento construído é de fato o oposto ao apresentado por Campagnolo (2019), pois a filósofa está questionando as bases da construção da “inferioridade” feminina. Vejamos a continuação do texto original de Beauvoir (2016, pp. 62 e 63):

Em verdade, esses fatos não poderiam ser negados mas não têm sentido em si. Desde que aceitamos uma perspectiva humana, definindo o corpo a partir da existência, a biologia torna-se uma ciência abstrata; no momento em que o dado fisiológico (inferioridade muscular) assume uma significação, esta surge desde logo como dependente de todo um contexto; a “fraqueza” só se revela como tal à luz dos fins que o homem se propõe, dos instrumentos de que dispõe, das leis que se impõem.

Da mesma forma, no segundo trecho citado por Campagnolo, após uma série de afirmações que não têm muita conexão entre si, a antifeminista faz um “gancho” entre as discussões sobre o corpo feminino em Beauvoir e o suposto “problema” da autora e seu “amante” com a “chegada da velhice”. Campagnolo (2019, p. 164) chega a citar um trecho em que Beauvoir discorre sobre a velhice, para *confirmar* a afirmação anterior. Mas novamente, fazendo a

leitura do texto original de Beauvoir (2016, p. 223), percebemos que a discussão proposta é outra, pois o trecho recortado pela antifeminista está inserido em uma discussão sobre como a passagem do tempo é sentida de forma diferente por homens e mulheres.

Não podemos afirmar se estes “equivocos” na interpretação que Campagnolo faz do texto de Beauvoir são parte de uma “técnica” de escrita, que pretende esvaziar as discussões propostas, ou se eles são frutos de uma limitação teórica ou de interpretação de texto da antifeminista. De qualquer forma, sobre a obra teórica de Beauvoir, estes são os trechos mais significativos.

Para pensarmos sobre o deslocamento na questão da constituição do gênero que Beauvoir propõe, alguns trechos da narrativa antifeminista são elucidativos. Há a questão da “inferioridade” biológica, que de fato é tema discutido por Beauvoir, embora, como observamos, de forma diferente à apresentada por Campagnolo. Há ainda o seguinte trecho, em que Campagnolo (2019, p. 166) afirma:

Ao depreciar o corpo, ao odiar a maternidade, ao recriminar o curso biológico, Simone acaba com qualquer valor feminino. Quando pergunta ‘o que é uma mulher?’, ela nega a profundidade do sexo biológico na feminilidade e na identidade humana.

Devido à esta negação da profundidade do sexo biológico, a historiadora conclui que “o *Segundo Sexo* é como uma antevisão da teoria de gênero” (CAMPAGNOLO, 2019, p. 166). Em outro momento, a antifeminista afirma: “Não impressiona que a ama de leite da ideologia de gênero, Butler, recorra tantas vezes a Simone de Beauvoir. Mesmo que ‘gênero’ não seja um termo utilizado na publicação de 1949, ele aparece conceitualmente” (CAMPAGNOLO, 2019, p. 164 e 165).

Essa afirmativa está de acordo com a percepção de que Beauvoir foi uma das primeiras autoras a fazer a separação conceitual entre sexo e gênero, o que permitiu que análises mais complexas sobre a opressão feminina

fossem desenvolvidas. No entanto, para Campagnolo, o que importa ressaltar é que aí está a “invenção” do gênero, pois a sua concepção reflete ainda aquela visão de sexo e gênero como essência. Do ponto de vista antifeminista, a análise sobre o conceito de gênero na teoria feminista poderia acabar por aqui, pois a partir da “invenção” do “gênero” por Beauvoir, tudo o que veio depois seria continuidade do “plano” de destruição do “feminino” e da “família”. Mas continuaremos com as críticas tecidas sobre o binômio sexo/natureza *versus* gênero/cultura para compreender quais seriam as “contribuições” de Butler para tal “plano”, segundo o pensamento antifeminista.

Diferentes pensadoras feministas problematizaram a visão dual de sexo e gênero, recorrente em teóricas da segunda onda, pois ela mantém a fixidez do sexo enquanto um atributo estritamente biológico, *natural*. Judith Butler publicou em 1990 uma das principais obras sobre o tema, *Problemas de gênero*, em que a autora reflete sobre a constituição do sexo, do gênero e da identidade. Uma das questões que nos levam a refletir sobre a fixidez do sexo passa pela sua própria definição. Butler (2017, p. 27, grifos da autora) questiona:

E o que é afinal, o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável?

Para a antropóloga Susan Paulson (2002), a discussão sobre as relações dinâmicas entre biologia e cultura requer a dissolução de dois mitos. O primeiro deles é a crença de que a natureza oferece apenas duas possibilidades de diferenciação sexual, ou seja, “os humanos aparecem em duas formas fisiológicas: um com características femininas e outro com características masculinas”. (PAULSON, 2002, p. 29). Paulson argumenta que há inúmeras variantes na diferenciação fisiológica dos sexos,

não apenas na diferença cromossômica entre xx e xy, mas também variações intermediárias dos órgãos sexuais e no balanço bioquímico e hormonal. Em outras palavras, a constituição física do que é um macho e uma fêmea entre seres humanos não pode ser encaixada em um padrão binário. Menos ainda se observarmos as características sexuais secundárias, que, resalta Paulson, variam muito entre os povos. Europeus, asiáticos, africanos, povos indígenas dos diferentes continentes, por exemplo, não seguem todos a classificação genérica de constituição do corpo (por exemplo, homens grandes, ombros largos, com pelos no rosto, voz grossa, etc.).

O segundo mito apontado por Paulson (2002, p. 30) é que “a biologia sexual forma o corpo até o nascimento; depois, a identidade é formada pelo gênero”. Essa premissa leva ao senso comum de que o sexo é definido no nascimento, pela *constatação* do olhar médico, e o gênero é construído ao longo da vida e dá significado ao corpo. Paulson (2002, p. 30) afirma que “desde o nascimento até a morte, o corpo segue se desenvolvendo e nossas visões culturais de como devem se desenvolver os corpos femininos e masculinos interagem com os processos biológicos”. A forma como determinada cultura compreende como deve ser o corpo de um homem ou de uma mulher interfere em como esse corpo será transformado ao longo do tempo, pois as características sexuais são suscetíveis aos esforços humanos de modificação.⁶ “Através de toda a história, os humanos têm utilizado diferentes tecnologias para transformar o corpo, muitas vezes com

6 Por exemplo, a prática de amarrar os pés para que eles não cresçam ou a prática de utilizar uma faixa apertada ou espartilhos para afinar a cintura, pois são ideais de feminilidade em certas culturas. Paulson (2002, p. 30) afirma que até mesmo a oferta diferenciada de alimentos a meninos e meninas, principalmente em contextos de escassez, podem influenciar no desenvolvimento do corpo. A crença de que as mulheres “nascem fracas” ou que têm a “saúde delicada” é instalada em contextos em que restrições culturais “não permitem a elas andar, fazer exercício, respirar profundamente, comer muito etc. são práticas de gênero que influenciam a saúde e o corpo durante o seu desenvolvimento”.

enfoque nas características sexuais” (PAULSON, 2002, p. 29).

Da mesma forma, Butler (2017, p. 28) argumenta que “em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável”. Assim sendo, a cultura estaria a determinar o que é um homem ou uma mulher, com a mesma fixidez que a biologia é concebida. “Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (2017, p. 29). Para Butler, o corpo não é um “mero instrumento”, “o corpo é em si mesmo uma construção” (2017, p. 30), pois ele não existe significativamente antes da sua marca de gênero.

A fragilidade dos critérios que separam as categorias de sexo e gênero sugerem, como afirma Butler, que a distinção entre elas é irrelevante.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2017, p. 27).

Na perspectiva de Butler não há, portanto, nada de *natural* por trás daquilo que a cultura estaria supostamente modificando na “superfície”. Não existe sujeito anterior à ação, sexo e gênero são ambos constituídos por matrizes de poder e discurso que os atravessam. “Assim como um roteiro pode ser interpretado de diferentes formas, e uma peça demanda texto e atuação, os corpos atribuídos de gênero atuam num espaço corporal culturalmente restrito e performam suas interpretações de acordo com as diretrizes existentes” (BUTLER, 2019, p. 223). A reiteração das práticas que formam o gênero não cessam, o gênero nunca está plenamente acabado, pois ele é um ideal.

Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim torna-se mulher

decorre que mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações. [...] O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2017, p. 69).

Esse deslocamento no conceito de gênero proposto por Butler foi fundamental para as discussões sobre quem são as(os) sujeitas(os) do feminismo. A pressuposição de que haja uma categoria de “mulher” ou “mulheres” pré-definida acarreta alguns problemas de ordem teórica e política. Um deles é a suposição de que possa haver uma forma de opressão compartilhada por *todas* as mulheres, uma estrutura universal ou hegemônica da dominação masculina. Butler (2017, p. 21) afirma que “a noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe”. Em outras palavras, essa é uma forma colonizadora de se “interpretar” culturas não ocidentais, pois impõe noções ocidentais de opressão.

Deriva daí a ideia de que as “mulheres” compartilham uma certa vivência de opressão ou que haja uma forma “feminina” de ver ou experimentar o mundo. Se a noção de patriarcado tem sido problematizada nos últimos anos, essas pressuposições têm se mostrado mais difíceis de ser superadas. (BUTLER, 2017). Além disso, Butler afirma que a categoria “mulheres” carrega intrínseco um binarismo de gênero, pois ela é constituída em relação ao seu oposto, o masculino. “Em que medida a categoria das mulheres só alcança estabilidade e coerência no contexto da matriz heterossexual?” (2017, p. 24). Butler ressalta ainda que a adoção de uma noção binária de feminino e masculino produz uma análise descontextualizada, pois ignora outros eixos de relações de poder que

se interseccionam com o gênero, como classe, raça e etnia.

Percebemos que são muitos os tensionamentos colocados por Butler em relação ao pensamento que se desenvolveu na segunda onda feminista. Dentre a publicação de *O segundo sexo*, de Beauvoir, e de *Problemas de gênero*, de Butler, passaram-se quarenta e um anos e certamente outras teóricas feministas fizeram contribuições significativas para a reelaboração desse conceito. Agora que essas diferenças foram expostas, ainda que de forma generalista, veremos como a narrativa antifeminista apresenta a obra de Butler, especificamente.

Butler é apresentada no livro *Feminismo: perversão e subversão* (2019) com a introdução da chamada terceira onda feminista. São dedicadas 10 páginas para explicar a sua teoria, embora o tema e a autora sejam citados em outras seções do livro. Ao contrário de Beauvoir e de Wollstonecraft, a filósofa recebe poucos insultos de Campagnolo.⁷ O pensamento de Butler é frequentemente relacionado à ideia de que há um plano feminista em curso para “subverter” os gêneros.

Quando o movimento feminista insiste em falar sobre “mulheres” e em nome delas, é apenas uma questão de *marketing*. A propaganda é a alma do negócio e a clientela ainda é feminina. Butler confessa: “Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem que plena ou adequadamente represente as mulheres pareceu necessária para promover a visibilidade política das mulheres” (BUTLER, 2017, p. 40, apud, CAMPAGNOLO, 2019, p. 230).

Tenho tentado demonstrar que o movimento feminista não representa nem se interessa pela condição das mulheres, apenas se vale dessa propaganda para alcançar sua real intenção: *instaurar uma revolução sexual que subverta os sexos e o sexo*. A teoria de gênero estruturada por Judith Butler deixa isso claro. Ela não tem

7 Os ataques pessoais a Butler são todos centrados em sua aparência. Por exemplo, “sua aparência física transmite a mesma sensação de confusão que sua obra mais célebre” (CAMPAGNOLO, 2019, p. 232). Certamente isso não se deve a alguma simpatia da autora, mas possivelmente, à ausência de biografias publicadas sobre Butler e ao fato de ela estar viva, e portanto, os insultos poderem ter consequências legais.

problemas em admitir seu caráter subversivo e isso nos coloca, portanto, outro dilema: será que as mulheres sabem disso? (CAMPAGNOLO, 2019, p. 231, grifos da autora).

A presença constante do tom conspiracionista é coerente com a compreensão que Campagnolo apresenta sobre Butler, afinal sua teoria seria toda uma manipulação ideológica sobre a compreensão dos gêneros. Baseada nas produções de Felipe Nery, *Gênero: ferramenta de desconstrução da identidade* (2017), e de Olivier Bonnewijn, *Gender, quem és tu?* (2015), sobre o tema, a historiadora explica o que seria a teoria de Butler:

Conforme sua teoria, a condição e conceito de “feminino” são artimanhas discursivas arquitetadas por uma sociedade masculinista e falocêntrica. Nessa sociedade, concebida na cabeça de Judith, existe uma hierarquia de gêneros – o gênero masculino controla a área de atuação do gênero feminino – que se manifesta em todos os âmbitos: desde a linguagem até a política. Ainda nessa sociedade, identifica-se que a heterossexualidade é compulsória e a impressão que temos de que o conceito “mulher” é natural não passa de outro condicionamento cultural governado pelos homens: mais uma estratégia de poder. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 232).

Ainda citando Bonnewijn, Campagnolo (2019, p. 235) localiza a produção do conceito de gênero no meio acadêmico a partir da década de 1970, pelo “feminismo radical norte-americano”. Na sequência, a autora passa a relacionar o âmbito acadêmico a organizações, como a Fundação Ford, como se esta tivesse financiado tudo o que se produziu sobre o tema. O dinheiro de tais fundações teria aglutinado feministas em torno de uma causa:

Em 1972, a Fundação Ford começou a financiar o Women’s Studies que, em 1990, incluiu o termo “gênero” e passou a se chamar Gender Studies. Desde então, o termo tem se difundido como peste. Os professores de história e sociologia vêm adotando o “gênero” como uma “categoria de análise” e os pesquisadores o tratam por “teoria de gênero”. Torcem o nariz toda vez que chamamos a coisa pelo seu nome: ideologia de gênero. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 235).

Alguns trechos apresentam certa coerência com o pensamento de Butler, ainda que sejam mais frases soltas do que parágrafos com uma argumentação articulada. “Ela [Butler] vai além do conceito de gênero mais conhecido; afirma que é mais do que uma interpretação cultural, sendo ele mesmo responsável até pela forma com que se ‘constroem’ os fatos biológicos” (CAMPAGNOLO, 2019, p. 237). Mas em outros momentos a interpretação que a historiadora faz dos recortes do texto de Butler são visivelmente equivocados.⁸ A autora insiste na afirmação de que, para Butler, “o ser humano nasce ‘neutro’ e o gênero constrói tudo” (idem, p. 236). Ou seja, apesar de algumas frases soltas ter alguma coerência, a antifeminista não consegue diferenciar o conceito de gênero para Beauvoir e Butler.

Portanto, este parece ser o ponto em que a teoria de Butler é tomada como uma extensão do pensamento de Beauvoir. Esta já teria afirmado que “ninguém nasce mulher”, expondo o caráter construído do gênero, depois Butler teria afirmado a ficção das categorias mulher e homem, afirmando que as pessoas nascem “neutras” e por isso poderiam “escolher” qualquer gênero. Essa é a interpretação vulgar da teoria de Butler, que fundamenta o *pânico* em torno da palavra “gênero”, a ideia de que as pessoas poderiam mudar seu gênero a qualquer momento. “A opção de gênero não é uma escolha que se faz de uma vez por todas na vida e pode mudar quantas vezes quisermos” (MARTINS NETO, 2017, p. 37, apud, CAMPAGNOLO, 2019, p. 232 e 233). Sobre a terceira onda, Campagnolo (2019, p. 235) afirma: “finalmente, as feministas apresentaram a multiplicidade de gêneros”.

⁸ Por exemplo: “A professora Butler define ‘gênero’ como um conceito concebido para: ‘questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2017, p. 26, apud, CAMPAGNOLO, 2019, p. 236). Neste artigo utilizei essa mesma citação de Butler por ilustrar um momento em que ela refere-se às feministas radicais, e não ao conceito de gênero que ela própria desenvolve.

A ideia de que Butler defende que todos nasçam “neutros”, e que essa suposta neutralidade seria um ideal para o movimento feminista, é recorrente na produção antifeminista.

O feminismo não propõe a destruição de todas as normas, apenas deseja substituir aquelas baseadas na tradição por novíssimas normas fluidas e, até o momento, fluídas e autoritárias demais. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 230)

Em suma, a proposta é que a participação na revolução sexual feminista se inicie com a negação da nossa identidade sexual (sexo) e passando a adotar posturas e comportamentos (gênero) que não se defina nem para masculinidade nem para a feminilidade, que nos tornemos todos nós uma réplica da própria Butler: alguém para quem se olha sem conseguir enxergar uma mulher, tampouco um homem completo. (CAMPAGNOLO, 2019, p. 234).

Esse argumento pretende inverter a lógica das análises feministas. Butler afirma que a heteronormatividade é coercitiva e que corpos ininteligíveis são excluídos e são passíveis de uma série de violências. Então, a narrativa antifeminista dirá o mesmo sobre o feminismo, que essa teoria é “autoritária”, que pretende impor uma nova norma, e até mesmo a palavra “homonormatividade” é utilizada (CAMPAGNOLO, 2019, pp. 306, 373). A base empírica (os dados sobre violências de gênero) ou a base teórica (a complexidade do conceito de gênero e suas mudanças dentro do próprio pensamento feminista) são irrelevantes, pois no final a conclusão da narrativa é sempre a mesma: há um plano de destruição da moral, da família, da tradição cristã e etc. que estaria em curso através da implementação da “ideologia de gênero”.

Considerações finais

Tomando como base as concepções sobre sexo e gênero presentes no pensamento de Wollstonecraft, Beauvoir e Butler, podemos afirmar que o antifeminismo se afasta de todas, negando conceitualmente o gênero. Em outras palavras, a categoria ou a palavra

“gênero” seria uma invenção das feministas para subverter uma ordem já estabelecida pela “natureza”. Porém, a própria negação dessa palavra afirma a sua potência política. É uma palavra perigosa, não por acaso é o alvo do recente processo de *pânico moral* no Brasil, que encontra sua expressão na chamada “ideologia de gênero”. O perigo está no questionamento de uma *ordem natural* dos gêneros, que supostamente equilibraria a família, o mundo, e a civilização ocidental. Por isso, todo o esforço da retórica antifeminista está ancorado em afirmar que existe uma *natureza* que funda os sexos/gêneros (feminino e masculino, apenas), determinando o papel que cada um deles deve desempenhar na sociedade.

Esses princípios fundamentam concepções de educação que ainda estão ancoradas na dualidade dos gêneros. Nessa perspectiva, as diferenças entre meninas e meninos são afirmadas como parte de uma natureza inquestionável, como se pudessemos afirmar que *todas* as meninas ou *todos* os meninos compartilham de certas características em comum que decorrem da sua *natureza*, independente de outros marcadores da diferença, como classe, raça, região ou idade, por exemplo. É uma tentativa de reforçar normas e padrões ancorados na heterossexualidade patriarcal, em que mulheres tinham sua função principal no lar, no cuidado com casa, filhas(os), marido e não na sua independência e autonomia.

Os ideais que fundamentam práticas educacionais feministas prezam pela diversidade, pela multiplicidade de corpos, experiências e vivências. Portanto, ao projetar-se contra os ideais de uma sociedade mais diversa, as narrativas antifeministas não apenas reforçam estereótipos de gênero, mas também atacam a própria democracia. Como bem apontou Biroli (2020, p. 137), “o fato de que as reações contra o gênero são uma característica comum dos processos de erosão da democracia” na América Latina e no mundo, aponta para o fato de que esse tema precisa ser considerado nas análises sobre os rumos da política atual no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARD, Christine. **Para una historia de los antifeminismos**. In: BARD, Christine (org.). *Un siglo de antifeminismo: el largo camino de la emancipación de la mujer*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 25 – 39.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BIROLI, Flávia. **Gênero, “valores familiares” e democracia**. In: VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos; BIROLI, Flávia. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135-187.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, Judith. **Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213 – 230.
- CAMPAGNOLO, Ana Caroline. **Feminismo: perverção e subversão**. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2019.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. **Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios**. *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, p. 141-155, 2017.
- CHAPERON, Silvie. **Justicia para el “segundo sexo”**. In: BARD, Christine (org.). *Un siglo de antifeminismo: el largo camino de la emancipación de la mujer*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 11 – 23.
- LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Regan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- PAULSON, Susan. **Sexo e gênero através das culturas**. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Caelsi B. *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p. 23-32.
- RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.
- SOIHET, Rachel. **Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica?** *Estudos de Sociologia*, v. 13, n. 24, 2008.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução Ivania Pocinho Motta. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo: Iskra, 2016.

Recebido em: 29/08/2023
Aprovado em: 14/10/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“LUGAR DE INDÍGENA É ONDE ELA QUISER!”: UM ESTUDO COM MULHERES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIAS

*Karina Molina**

Universidade Federal do Rio Grande

<https://orcid.org/0000-0001-8438-2517>

*Paula Regina Costa Ribeiro***

Universidade Federal do Rio Grande

<https://orcid.org/0000-0001-7798-996X>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar a presença das mulheres indígenas em uma universidade federal do sul do Brasil. Por meio de uma investigação narrativa, entendida como o estudo da experiência, entrevistamos cinco acadêmicas indígenas de diferentes cursos da IFES. Propomos uma discussão acerca do papel que a educação superior tem desempenhado, enquanto aliada na luta pela visibilidade das mulheres indígenas, sujeitas marginalizadas da aldeia à academia. Para além da possibilidade de igualdade de oportunidades, as ações afirmativas resultam na qualificação universitária não apenas para a causa indígena, mas também para o retorno delas às aldeias. Ao mesmo tempo, estar na universidade implica às acadêmicas indígenas resistirem não apenas a sua realidade nas comunidades, mas na universidade também.

Palavras-chaves: mulher indígena; universidade; ações afirmativas.

ABSTRACT

“INDIGENOUS PLACE IS WHERE SHE WANTS!”: A STUDY WITH UNIVERSITY INDIGENOUS WOMEN

This article aims to problematize the presence of indigenous women in a federal university in southern Brazil. Through a narrative investigation, understood as the study of experience, we interviewed nine indigenous academics from different courses at IFES. We propose a discussion about the role that college education has played, as an ally in the struggle for the visibility of indigenous women, marginalized subjects from native village to academy. In addition to the possibility of equal opportunities, affirmative actions result in university qualification not

* Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). E-mail: karinamolina@furg.br

** Pós-Doutora pela Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). E-mail: Ribeiro-pribeiro.furg@gmail.com

only for the indigenous cause, but also for returning to the native villages. At the same time, being at the university implies indigenous students resist not only their reality in the native communities, but at the university as well.

Keywords: indigenous woman; university; affirmative actions.

RESUMEN

“¡EL LUGAR INDÍGENA ES DONDE ELLA QUIERE!”: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS INDÍGENAS

Este artículo tiene como objetivo problematizar la presencia de mujeres indígenas en una universidad federal en el sur de Brasil. A través de una investigación narrativa, entendida como el estudio de la experiencia, entrevistamos a cinco académicas indígenas de diferentes carreras de la IFES. Proponemos una discusión sobre el papel que ha jugado la educación superior, como aliada en la lucha por la visibilización de las mujeres indígenas, sujetos marginados del pueblo a la academia. Además de la posibilidad de igualdad de oportunidades, las acciones afirmativas redundan en la titulación universitaria no sólo por la causa indígena, sino también por el retorno a los pueblos. Al mismo tiempo, estar en la universidad implica que las académicas indígenas resistan no sólo su realidad en las comunidades, sino también en la universidad.

Palabras clave: mujer indígena; universidad; acciones afirmativas.

Introdução

O presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado¹, que teve como objetivo problematizar a presença das mulheres indígenas em uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, por meio das ações afirmativas. Quer dizer, partimos da tese de que estar na universidade representa um importante passo na luta das mulheres indígenas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres indígenas, enquanto sujeitas constituídas dentro das aldeias. Isso, considerando os aspectos culturais, que caracterizam as sociedades indígenas, nas quais a diferença entre o gênero masculino e o feminino marca o “papel” do homem e da mulher de forma bem mais contundente que a sociedade não indígena. Para tanto, neste artigo temos como objetivo problematizar a potência da educação superior na luta pela visibilidade das mulheres indígenas.

1 Pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Discursos, Culturas e Subjetividades na Educação em Ciências”, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade federal do Rio Grande – FURG.

Isso permite compreender como esta possibilidade outra na vida das mulheres indígenas, estar na universidade, a qual se dá por meio das ações afirmativas², veio se constituindo e ainda se constitui, bem como, os movimentos e tensões que produz, para além do espírito das leis³ que instituíram essas políticas públicas inclusivas, qual seja, a igualdade de oportuni-

2 Hoje, vige no país o Programa Nacional de Ações Afirmativas, instituído pelo Decreto nº 4.228/2002, que trata de políticas públicas que objetivam corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, protegendo minorias discriminadas em determinado período histórico, e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, que dispõe acerca da reserva de um percentual de vagas para determinado grupo que se pretende incentivar. No âmbito da IFES locus da pesquisa, as ações afirmativas para estudantes indígenas foram criadas pelo Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, instituído pela Resolução nº 020/2013, com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes indígenas, dentre outros.

3 Segundo *Do Espírito das Leis*, obra do autor francês Charles de Montesquieu, as leis são relações cujo espírito é preciso determinar, pois a letra varia de acordo com os lugares e as circunstâncias. Tratam-se de relações que envolvem a forma de governo, a religião, os costumes, o comércio, o clima etc.

dades a minorias historicamente excluídas no Brasil. Nesse sentido, um dos eixos de análise apresentados na tese discute a presença das mulheres indígenas na universidade, evidenciando o papel que a educação superior tem desempenhado, enquanto aliada na luta pela visibilidade dessas mulheres, sobretudo a partir das narrativas das acadêmicas indígenas de uma universidade do sul do Rio Grande do Sul, Brasil.

Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos/as, visando, conforme Arabela Oliven (2007), remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança. Trata-se de uma medida reparatória, compensatória e que busca a correção de uma situação de discriminação e desigualdade, em que se encontram determinados grupos sociais.

De acordo com Rodrigo Simões (2018), a presença indígena no Ensino Superior brasileiro está cada vez maior. Segundo os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre 2010 e 2016, o número de estudantes indígenas universitários, que se autodeclararam indígenas subiu 512%, saltando cerca de 7 mil para mais de 44 mil. Destaca-se a superioridade da presença feminina, que vem aumentando nos últimos anos. A partir de 2014, elas se posicionaram como maioria entre o total de ingressantes indígenas e assim se mantiveram até 2018, representando 52%. No ano de 2015, segundo dados do referido Censo, mais de 7 mil mulheres indígenas ingressaram em instituições de ensino superior, passando o número de indígenas ingressantes nos últimos anos de 2.780, em 2009, primeiro ano em que a variável cor/raça passou a ser contabilizada, para 17.269, em 2018, último ano contabilizado pelo levantamento realizado pelo INEP. Com efeito, o número de mulheres em 2018 cresceu 620% em relação a 2009 (SIMÕES, 2018).

Considerando os aspectos metodológicos, este trabalho parte da investigação narrativa,

que consiste no estudo da experiência, como ela é vivida e contada, um fluxo caracterizado pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material (MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016).

Nesse mesmo sentido, Jorge Larrosa (2011, p. 5) vai nos dizer que “a experiência é ‘isso que me passa’, não isso que passa”, um acontecimento que não sou eu, que não depende de mim, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem sentimentos, nem projetos, nem intenções, algo que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. Quer dizer, “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso... que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar” (*Ibid.*, p. 6). Tal constatação vai ao encontro do que acontece a partir da experiência vivenciada pelas participantes desta pesquisa, as acadêmicas indígenas da universidade.

O ambiente universitário por si só, na vida de qualquer estudante, indígena ou não, traz significativas mudanças em seu dia a dia, novas perspectivas, quanto mais para as mulheres indígenas universitárias. Com efeito, para além de um juízo de valor acerca do que a possibilidade de ir para a Universidade pode representar à mulher indígena enquanto sujeita constituída dentro da aldeia – a vó que cuida dos/as netos/as, a mãe que também é artesã e que precisa vir pra cidade vender seus produtos, com os/as filhos/as a tira colo, dentro da universidade, a acadêmica indígena depara-se com uma vivência universitária que é completamente diversa da sua, na comunidade, com conhecimentos, práticas, costumes diferentes, tendo que sujeitar-se aos padrões estabelecidos.

Dessa forma, levando em consideração que a investigação narrativa se dá “no meio do viver e do contar, do reviver e recontar histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social”, e que a “investigação narrativa

é uma forma de compreender a experiência”, conforme assinalam Jean Clandinin e Michel Connelly (2015, p. 51), por meio das narrativas, é possível conhecer e compreender os atravessamentos que perpassam as mulheres indígenas universitárias. Com efeito, são suas experiências em suas relações familiares, profissionais, sociais, entre outras, que constituem estas novas sujeitas que elas irão se tornar.

Para tanto, utilizamos como instrumento para a produção dos dados a entrevista narrativa. Das 16 estudantes indígenas matriculadas nos cursos de graduação da IFES até o final do ano de 2020, nove entrevistas foram realizadas, sendo seis em 2020 e três em 2021, todas de forma *on-line*, por meio do aplicativo para videoconferência Google Meet, considerando que a investigação se deu em meio à pandemia da COVID-19. Destacamos que as entrevistas começaram após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio do parecer nº 4.274.905, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 34247320.6.0000.5324. Quanto às acadêmicas indígenas entrevistadas, apresentamos a caracterização⁴ das cinco aqui evidenciadas, na ordem cronológica em que as entrevistas ocorreram.

Niara, que significa *mulher determinada*, ingressou no curso de Direito, em 2018, tem 23 anos, é solteira, sem filhos e é das etnias Kaingang e Guarani. Moema, que significa *aque-la que adoça*, ingressou na em 2017, no curso de Direito, é da etnia Kaingang, tem 24 anos, é solteira e não tem filhos. Ayra, que significa *filha*, ingressou em 2019 no curso de Direito, é da etnia Guarani, tem 20 anos, é solteira e não tem filhos. Maya, que significa *mãe*, ingressou em 2016, no curso de Direito, é da etnia Guarani, tem 41 anos, mantém uma união estável e é mãe. Aritana, que significa *cacique de uma tribo*, ingressou na Universidade em 2018, no

curso de Direito é da etnia Guarani, tem 38 anos, é solteira e é mãe.

A partir disso, a seguir, discutimos a presença das mulheres indígenas em espaços outros que não o doméstico, em especial, o espaço da academia, evidenciando o papel que a educação superior tem desempenhado, enquanto aliada na luta pela visibilidade da mulher indígena, sobretudo a partir das narrativas das mulheres indígenas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

As mulheres indígenas em outro lugar: no ensino superior

Muitas profissões vêm sendo ocupadas pelas mulheres indígenas, por exemplo, na área da saúde, médica, enfermeira, ou na área da educação, professora. Mesmo dentro das comunidades indígenas, tratam-se de espaços outros que não o doméstico, no papel exclusivo de dona de casa, mãe, cozinheira, ainda que, como a maior parte das mulheres no mundo, que acumulam tais funções. Fora das aldeias, algumas dessas mulheres alcançaram cargos políticos, sendo eleitas para representar o povo. Vandrezza Amante (2019) salienta que a representatividade das mulheres indígenas vem aumentando, com muitas antropólogas, advogadas, jornalistas atuando em órgãos indígenas, além de militarem nos mais diversos movimentos indígenas e feministas. Ainda, as mulheres indígenas têm se destacado nas artes, como artistas plásticas, produtoras culturais, desenhistas, cantoras.

A gente deve sim ocupar lugares, como a notícia que eu postei, de uma indígena lá de Rondônia, se eu não me engano, que participou do “The Voice Brasil”... virou uma cadeira pra ela. Daí eu postei que o lugar de indígena é onde ele quiser, hoje em dia. Não tem mais aquela limitação, que o indígena tem que ficar na mata, que nem dizem. O lugar do indígena e da indígena é aonde eles quiserem [...], o espaço que a gente conseguir e o que a gente vem conseguindo tem dado fruto pra outra geração, não só na nossa, mas que venha ser pra outra geração, no futuro (MOEMA, 2020 – entrevista).

⁴ Atentando às questões éticas e ao direito à confidencialidade, as acadêmicas indígenas entrevistadas não são identificadas, optando-se por utilizar pseudônimos, os quais se referem a nomes femininos indígenas.

Ana Maria Colling e Losandro Tedeschi (2018, p. 5) destacam a presença indígena na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, fazendo "parte da paisagem diária da cidade. Estão presentes nas ruas: caminhando, pedalando, andando em pequenas carroças, jogando futebol, marretando e fazendo compras, nos mercados, nas lojas", o que também podemos perceber, em certa medida, aqui, na cidade aonde se desenvolveu este estudo. Há três bairros que abrigam comunidades indígenas, dois mais afastados e um mais central, localizado no balneário da cidade, aonde os/as moradores/as indígenas costumam circular, diariamente, pela avenida central, por exemplo, vendendo seus artesanatos. Enquanto uma cidade universitária, a Instituição abriga indígenas de outras localidades do estado, os quais estão presentes tanto em cursos de graduação, quanto de pós-graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento.

O aspecto em comum nesses novos espaços que vem sendo ocupados pelas mulheres indígenas é a passagem pela universidade. O caminho da educação superior e da continuidade da carreira acadêmica, com muitas delas tornando-se mestras e doutoras vem destacando-se cada vez mais (AMANTE, 2019).

Interessante salientar que já passaram pela pós-graduação da Universidade *locus* desta investigação 27 alunos/as indígenas matriculados/as nos cursos de especialização, mestrado e doutorado, no período de 2010 a 2022. São 17 homens – um na especialização, 11 no mestrado e quatro no doutorado – e dez mulheres – três na especialização, cinco no mestrado e duas no doutorado⁵.

Augusto Santos (2015) apresenta algumas possibilidades que justificam a academia como este novo lugar possível aos/às indígenas, de forma geral. Além da questão das cotas ou das vagas suplementares oferecidas por várias universidades, dentre as quais a Instituição aonde se realizou este estudo, por meio de processo

seletivo específico, a busca pelo ensino superior para indígenas também foi impulsionado pela conquista do direito das populações indígenas a uma educação escolar diferenciada, longe daquelas experiências voltadas ao processo de civilização e assimilação⁶ indígenas à sociedade brasileira que se formava, as quais foram se perpetuando ao longo do tempo.

Quer dizer, principalmente a partir dos anos 80, passou-se a questionar esse modelo educacional colonizador, em favor de uma escola que pudesse dar conta das especificidades socioculturais e da autonomia dos povos indígenas, sendo que apenas com a inclusão do direito a uma educação escolar diferenciada na Constituição Federal de 1988 foi que as experiências de escolas indígenas bilíngues e interculturais de fato se concretizaram. Esse avanço no processo de escolarização nos níveis básicos culminou num aumento do número de estudantes indígenas, que desejavam continuar seus estudos (SANTOS, 2015).

Outro aspecto trazido por esse autor (2015), que favorece a busca pelo ensino superior, é o fato de os/as acadêmicos/as indígenas contarem com toda uma geração de pioneiros/as neste engajamento no mundo não indígena da universidade. A atuação e trajetórias de vida dos/as estudantes indígenas, que vieram antes, configura-se como suporte emocional aos/às novos/as. Isso se verifica entre os/as indígenas da FURG, em especial, entre as acadêmicas entrevistadas neste estudo, conforme relato que segue.

Como eu tenho família dentro da universidade, eu me sinto mais confortável, sabe, se estou com problemas, eu vou ali falar com eles e eles me ajudam a resolver. Eu acho que quem não tem família aqui dentro, acho meio difícil né, fica segurando aquela barra, não sabe como falar, porque se falar pra mãe dele, que vive lá na aldeia, ela não vai saber o que fazer, sabe, ela vai falar "volta pra casa". Família, aqui, foi fundamental pra mim também, sabe. Porque a Aritana que tá aqui também, quando ela entrou, não tinha ninguém, ela deixou os filhos dela, sabe, foi difícil

5 Informações obtidas junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da FURG.

6 Assimilação de culturas periféricas pela cultura dominante.

pra ela encarar. Depois, quando a minha mãe e as irmãs dela começaram a entrar, ela começou a se sentir mais conformada, segura (AYRA, 2020 – entrevista).

Clarissa Melo e Eunice Antunes (2016) destacam que os/as acadêmicos/as indígenas valorizam estar em meio aos parentes na universidade, enquanto grupo e não apenas como indivíduos. Os/as estudantes indígenas da FURG, que, em sua grande maioria, são parentes – tios/as, sobrinhos/as, primos/as, irmãos/ãs, vêm de uma mesma região distante e, ao retornarem às suas comunidades, trazem consigo a ideia de que é possível ir “lá fora”, expandir o horizonte de relações e conquistar condições mais favoráveis de vida para si e para sua família, servindo de exemplo aos/às futuros/as universitários/as indígenas, como destaca uma das alunas indígenas da FURG: *é um grande caminho, não só para gente que está agora, mas sim para as próximas que vão vir, elas vão ver esse trabalho que a gente fez e elas vão continuar (MOEMA, 2020 – entrevista).*

Mais que isso, são exemplos de uma trajetória pioneira que mostra que é possível conquistar este mundo não indígena da universidade. As mulheres indígenas que estão na universidade, assim como as que já se formaram, tornam-se exemplos para as demais mulheres indígenas de sua família, de sua comunidade.

Ah, é uma conquista, né, é emocionante pra mulher indígena, porque ela era muito de dentro de casa, né. Como elas viviam dentro da aldeia e vendo elas hoje na universidade, né buscando outros objetivos, não o de ficar no fogão cozinhando pro homem, sabe. Eu vejo a minha mãe, ela sofreu bastante na vida dela, com o meu irmão, comigo e depois de anos de ter nós, eu tenho mais um irmão, né, ela criou, deixou nós crescer e daí entrou na universidade e agora tá estudando, sabe. Eu fico muito feliz por ela tá conquistando isso porque ela nunca imaginou, sabe, nunca imaginou tá numa universidade de Direito, que é uma coisa que ela sempre quis, né, e sendo exemplo para as outras, pra mim (AYRA, 2020 – entrevista).

A família e a maternidade são aspectos que se destacam neste novo lugar que ocupam os/

as indígenas. Estar longe da família, inúmeras vezes é a razão da evasão indígena da Universidade, cuja moradia estudantil oferecida quando do ingresso dos/as estudantes indígenas não contempla a presença dos filhos/as dessas acadêmicas. Cabe destacar que as alunas indígenas entrevistadas estão em média a oito horas de distância de suas famílias. Isso também as faz pensar se querem ir para a universidade.

Na aldeia, surgiu esta informação que na FURG tinha bolsa pra indígena. Foi até o meu primo que falou pra eu tentar. Aí eu me inscrevi, não sabia nem o que era universidade, mas fui, me inscrevi, comecei a procurar o site da Universidade, só que eu com medo, né, e se eu passar, será que vou ou não vou. Mas aí passei. Mesmo assim, tinha dúvida porque eu não sabia onde era, daí um dia antes fui ver aonde era cidade, pra ver pra onde que eu ia. Daí eu vi lá no finzinho do mapa... Eu tinha meu filho, né, e eu não sabia o que eu ia fazer porque era só eu e ele, e ele tinha dois aninhos. Eu sei que eu sai escondida dele, mandei ele viajar com o pai dele (ARITANA, 2020 – entrevista).

Suzana de Jesus *et al* (2013, p. 231) ratificam “a solidão e a falta da família como uma barreira e um motivo de evasão”, por mais que, em um contexto universitário, “características como a autonomia, a individualidade e a independência sejam valorizadas e estimuladas”. Quer dizer, para os povos indígenas, em cuja sociedade “o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos, por certo afastar-se da família e da comunidade é uma tarefa extremamente difícil” (*Ibid.*, p. 231).

Nesse sentido, algumas alunas indígenas entrevistadas neste estudo levantam essa questão, argumentando que, ainda que o sistema de cotas e as ações afirmativas sejam fundamentais para que os/as indígenas alcancem a educação superior, tais políticas públicas ainda não voltaram seu olhar para as mulheres indígenas universitárias. Em seu relato, uma das estudantes entrevistadas evidencia a dificuldade de uma estudante indígena mãe de um bebê, que contava apenas com o apoio de parentas,

estudantes de Direito, as quais podiam levar o bebê para a sala de aula, ao contrário da mãe, estudante de Enfermagem. A maternidade, com efeito, tem um significado importante na constituição das mulheres indígenas, seja na aldeia, seja na academia, muito além das questões biológicas que as diferenciam dos homens, por muito tempo, argumento contra a igualdade de gêneros, tornando-se relevante refletir sobre a potencialidade de um recorte de gênero nas ações afirmativas, no que diz respeito à permanência das mulheres mães na universidade.

O sistema de cotas veio para nos dar uma oportunidade mesmo, mas ainda tem muita coisa a se fazer aqui dentro da universidade [...]. Têm estudantes que são mães, e na maioria das vezes não tem suporte para cuidar e estudar. Uma estudante indígena grávida, que estava cursando Enfermagem, minha parente, chegou aqui e ganhou bebê e, logo, iniciou-se as aulas, ela teve que retornar para os estudos. Então, tivemos que nos ajudar, eu e minha filha levava o bebê pra dentro da sala de aula, pois a mãe não tinha como levar a criança para ela poder estudar Enfermagem, que não é permitido levar criança, o setor não é permitido, então, com dois, três meses, ele ia junto com nós pra dentro da sala da universidade mesmo, mas ainda tem muita coisa a se fazer, ainda que aqui dentro da universidade (MAYA, 2020 – entrevista).

Jesus (2020) faz um destaque interessante, no que diz respeito à maneira como muitas vezes a maternidade é enxergada. A crítica feminista dos anos 70 traz um alerta para não se reduzir simplesmente a mulher “a um organismo com útero, seios e vagina, destinada à reprodução de pessoas e do espaço doméstico”, sendo que referenciar a maternidade e as questões familiares, ambas destacadas pelas sujeitas desta pesquisa como fator importante a ser considerado no ingresso e permanências das mulheres indígenas universitárias no ensino superior, implica tomar como “fio condutor das reflexões aqui expostas a maternagem, compreendida como ato de cuidar e a condição de possibilitar desenvolvimento saudável a uma criança, bem como a sua constituição como pessoa” (*Ibid.*, p. 61-62).

Relata a autora (2020) que durante a época em que atuou como docente da Literatura Intercultural, ainda que tivessem outros familiares matriculados/as em cursos universitários, como tios e inclusive pais, era para acompanhar as mães que as crianças se deslocavam até a universidade. Com efeito, a figura materna constitui-se como uma referência fundamental para os/as pequenos/as, de modo que eles/as adaptaram-se à rotina de acompanhar suas mães ao ensino superior de início. “Há tempos, a antropologia da criança fala que o cuidado destinado à infância, nas sociedades indígenas, é tarefa compartilhada pelo grupo de parentesco”, no entanto, “em outros espaços, essa divisão tende a reunir mais mulheres do que homens”, de forma que “o processo de produção de pessoas passa por uma constituição feminina de corpos” (JESUS, 2020, p. 61).

Por certo, “criar crianças não é uma tarefa individual, tal como preconizou, em algum momento, a invenção do amor materno, solitário e sobrecarregado”, nas palavras de Jesus (2020, p. 67). Quer dizer, “assim como a infância foi um dia criada, também as configurações da maternagem foram culturalmente construídas” (*Ibid.*, p. 67). O que se tem são os valores dominantes de uma sociedade determinando os respectivos “papéis” do pai, da mãe e do filho/a, de modo que o valor e o reconhecimento da mulher estão vinculados, em maior ou menor medida, enquanto boa mãe, conforme a sociedade valorize ou deprecie a maternidade. Entretanto, construções contemporâneas, como babás, espaços privados educativos, atuando também o cuidado infantil, evidenciam que habilidades em educação de crianças não se restringem à figura materna (JESUS, 2020).

Nesse sentido, cabe destacar que este novo espaço almejado pelas mulheres indígenas, a universidade, “fruto de uma tradição de pensamento eurocêntrica, foi criada para desenvolver habilidades e competências individuais”, de acordo com a referida autora (2020, p. 67), tem funcionado bem, pensando-se no indivíduo isolado, sem família, sem filhos/as, “intelectuais

homens, em um período remoto [...], mulheres solteiras ou casadas que tinham a possibilidade de pagar empregadas domésticas. Contudo, é restrito demais para criar espaços e tempos democráticos no Ensino Superior”, na medida em que a empregada doméstica, que agora também estuda, não tem quem cuide de seus/suas filhos/as (*Ibid.*, p. 68).

A presença das mulheres indígenas e suas crianças na universidade, especialmente por meio das Licenciaturas Interculturais⁷, que não apenas forneceu subsídios para as escolas indígenas, mas também mostrou elementos importantes para a organização do ensino superior, evidencia a potencialidade da interculturalidade, muito maior do que aquilo que preconizava o Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura Indígena – PROLIND⁸. “Para além de se pensar como um espaço de inclusão, a universidade necessita pensar-se como um espaço de diversidade, capaz de aprender com outras culturas e tradições de conhecimento”, perpassando, assim, o desafio da democratização do ensino superior, por certo, o pensamento crítico, mas também, o respeito às diferenças culturais e à formação integral da pessoa (JESUS, 2020, p. 68).

Assim como “a aprendizagem infantil perpassa a presença, o conselho, o afeto e as redes de parentesco e cuidado”, tornando-se evidente que “a universidade, assim como espaços de venda de artesanato, apresentações de corais, reuniões políticas na aldeia ou compras no centro da cidade”, configura como “mais um espaço de vida e aprendizagem”, conforme assinala a

autora (2020, p. 69), a presença das mulheres indígenas e suas crianças na academia possibilita a comunidade universitária como um todo conhecer suas histórias, as quais contribuirão para uma atuação mais ampla da universidade, no processo de formação humana. Ainda que avanços importantes, pensar sobre mães e pais e universitários/as não implica apenas garantir espaços para crianças na biblioteca e restaurante universitário, tampouco espaços de Educação Infantil dentro da universidade, como um todo, no sentido de que, com efeito, pouco incorporam à dimensão da interculturalidade (*Ibid.*, p. 69).

Dessa forma, podemos dizer que a democratização do ensino superior, finalidade das políticas públicas inclusivas, acontece com a concretização das ações afirmativas, em especial, daquelas voltadas a uma permanência desses grupos que se pretende incentivar, como os povos tradicionais, levando-se em conta, no caso das mulheres indígenas universitárias, a necessidade de se compreender “as hierarquias sociais e os projetos de futuro desses grupos, pautados também por relações de gênero e geração”, bem como “pensar sobre maternagem”. Quer dizer, há que se atentar para questões práticas, como por exemplo, a organização dos calendários acadêmicos, das aulas práticas, das atividades avaliativas, por mais simples que parecem (*Ibid.*, p. 69).

Conforme apontam Fernando Athayde e Antonio Brand (2009), pouco se discute acerca do modelo de universidade e das necessidades e possibilidades de transformação dessas instituições, no sentido de prepará-las para receber seus/suas novos/as acadêmicos/as, os/as indígenas, que vêm aprender o que a universidade tem para ensinar, mas, também, ter seus conhecimentos reconhecidos, valorizados. Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior e seus/suas educadores/as sejam mais democráticos/as, multiculturais e voltados/as aos interesses da sociedade como um todo, para além das ações afirmativas e das cotas, dialogando com as diferenças, de modo

7 Jesus (2020) relata sua experiência como docente em uma Licenciatura Intercultural Indígena, organizada por um regime de alternância, intercalando o chamado Tempo Universidade, com aulas concentradas, no espaço da universidade, e o Tempo Comunidade, com atividades desenvolvidas na comunidade de origem de cada estudante, o que possibilitou que, com o auxílio de cuidadoras, quando muito pequenas, as crianças acompanhassem suas mães estudantes, condição fundamental para que algumas pudessem frequentar a universidade.

8 O Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura Indígena – PROLIND, cujo foco esteve na formação em nível de graduação de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas, foi lançado pelo MEC, em 2008 (JESUS, 2020).

a se debater mais as questões metodológicas e o currículo, além de projetos de pesquisas e programas que possam favorecer não só o ingresso, mas, também, a permanência efetiva dos/as acadêmicos/as indígenas no ensino superior público.

Nesse viés, mas destacando um pouco da complexidade que circunda a presença indígena nas universidades, Tassinari (2016, p. 8) destaca o entendimento da então acadêmica Guarani do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, iniciado em 2011, Eunice Antunes, de que “uma diferença fundamental entre o modo Guarani de compreensão e o modo científico é que, para o primeiro, ‘uma coisa só faz sentido quando é sentida’”. Compreender, portanto, envolve um movimento que não é somente racional: abrange os sentidos e os sentimentos, o que nos possibilita refletir acerca de todos os passos que constroem o processo de ensino e aprendizagem na universidade para os indígenas.

A rotina universitária, com um considerável número e nível de leituras, trabalhos, provas, os relacionamentos pessoais, os espaços físicos, o ambiente universitário como um todo traz significativas mudanças na vida de qualquer estudante. Acrescentando a este novo cotidiano uma nova língua, em muitos casos, totalmente desconhecida, juntamente a distância da família, dos filhos/as, aspectos constantemente apontados pelas acadêmicas indígenas universitárias entrevistadas nesta pesquisa, têm-se barreiras quase intransponíveis para se chegar a este novo lugar possível às mulheres indígenas.

Cabe salientar o caráter provisório dos incentivos, nos quais se constituem as ações afirmativas, enquanto mecanismos que buscam equilibrar os desníveis sociais, garantindo, minimamente, o acesso imediato ao ensino superior, por exemplo, até que se alcance a igualdade, e o quanto essa presença indígena na universidade contribui para isso a longo prazo também. Quer dizer, tem-se uma gera-

ção indígena que enxerga a educação superior como uma possibilidade real, concreta, como aponta Jesus (2020), destacando a potência que teve nas crianças sua presença, ao lado de suas mães, na universidade, por meio das Licenciaturas Interculturais. Talvez a formação acadêmica não seja o caminho, mas ela é uma opção.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos algumas discussões acerca do papel que a educação superior tem desempenhado, enquanto aliada na luta pela visibilidade da mulher indígena, diante da atuação das Universidades enquanto poder público, enquanto governo, atuando para incluir os/as estudantes indígenas e tornando-os/as cidadãos/ãs. Cidadãos/ãs de direito à qualificação universitária para atuarem na própria causa indígena, seja para formarem professores/as indígenas ou outros/as profissionais, uma vez que seriam estes/as os/as mais qualificados/as para darem aulas nas comunidades ou atuarem nas aldeias ou nos centros urbanos próximos, onde habitam, nos dias atuais.

Daí as estratégias de acesso ao ensino superior nas instituições públicas de ensino superior, principalmente federais, com cotas para estudantes indígenas. Tem-se outra racionalidade política que não mais aquela que envolvia uma educação voltada aos povos indígenas, fundamentada na catequização, sem o devido respeito às suas particularidades sociais e culturais, a qual imperou durante séculos. Apenas com a Constituição de 1988, art. 210, §2º, é “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988), indo o Plano Nacional de Educação ao encontro da Carta Magna, dispondo, na seção que trata sobre Educação Indígena, que “a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios” (*Id.*, 2001).

A qualificação universitária também contribui para a cidadania indígena na medida em que confere a esses/as sujeitos/as condi-

ções de atuarem na própria causa indígena, envolvendo a questão da luta pela demarcação das terras indígenas, bem como o retorno qualificado para as suas reservas. São os objetivos imediatos dos/as estudantes indígenas, que buscam no ensino superior, a possibilidade de suas aldeias possuírem seus/suas próprios/as profissionais, médicos/as, enfermeiros/as, advogados/as, professores/as mais qualificados, para melhorar as condições de vida das famílias e da comunidade, em geral, além de fortalecer sua competência de negociação, pressão e intervenção, segundo Gersem Baniwa (2006), dentro e fora de suas comunidades, em sua luta contínua para terem seus direitos reconhecidos e garantidos.

A educação como caminho para a visibilidade da mulher indígena

Uma mulher indígena estar na universidade representa um importante passo na luta da mulher indígena pela igualdade de direitos, uma resistência ao machismo que permeia as comunidades indígenas, colocando em evidência uma outra sujeita que não aquela que é esposa, mãe, dona de casa, artesã. Existe um outro possível a agregar-se à vida dessas mulheres, como se pode depreender de uma das primeiras narrativas produzidas a partir das entrevistas realizadas com as acadêmicas indígenas da FURG. Em sua fala, a entrevistada relata que, casada, com filhos adultos, após um longo período sem estudar, retorna a partir do exemplo da irmã.

Eu deixei de estudar, vim morar com o meu irmão na cidade, casei, tive os filhos, o rapaz tá com 21 anos e a moça tá com 19. Eu voltei a estudar depois de quase 20 anos, fiz o EJA. Minha irmã já estava na universidade, porque antes disso, eu nem sabia o que era universidade, na minha cabeça era coisa de rico, sabe, jamais nós estaríamos em uma universidade, meu pensamento foi sempre assim. Essa minha irmã fez a frente e eu voltei a estudar (MAYA, 2020 – entrevista).

Essa irmã representa uma nova realidade que motiva a mulher indígena, a qual vive na aldeia ou nas cidades ao seu redor. A narrativa de uma outra estudante entrevistada reconhece a importância dessa motivação, revelando suas perspectivas para o futuro, cuja meta é, exatamente, trazer possibilidades outras para as mulheres indígenas aldeadas, como uma liderança feminina, por exemplo, o que ainda não se encontra com frequência. A estudante expressa, assim, seu desejo de transformar a cultura machista, que se perpetua há tempos, culpando, punindo as mulheres, sem sequer ouvi-las, conforme pude constatar em outras narrativas evidenciadas nesta escrita, anteriormente. Diversas vezes, minhas interlocutoras nesta pesquisa destacaram a possibilidade de a mulher indígena, ainda que vítima de violência doméstica, ser presa junto com o agressor.

Eu pretendo lutar pelos direitos, no geral, porque a gente vê que tem muita coisa para ser trabalhada, né, mas o foco sempre vai ser a questão das mulheres, trabalhar sempre voltada para elas, pra buscar coisas, assim, motivar as mulheres, porque até isso é difícil, sabe, receber alguma ajuda das pessoas dentro da aldeia... buscar recurso pra elas, para elas trabalharem. Eu estava agora⁹ conversando com as assistentes sociais que tem ali na prefeitura e elas falaram 'quando tu volta a gente vai ter muita coisa para fazer, a gente achou a pessoa certa pra trabalhar conosco', então, vai ser sempre voltado pro bem delas. E se possível, né, eu tenho esperança que a cultura abrace as nossas ideias também, né, dê espaço para a nossa fala, e pra tentar colocar, abrir a cabeça das nossas lideranças. Uma coisa que eu quero, bah, meu sonho... tentar fazer eles compreenderem mais nós, através de conversa, para eles verem que a mulher não é culpada, sabe, porque muitas coisas assim eles punem... que eles pensem mais sobre nós. E eu tava pensando assim, né, porque tu não vê liderança mulher dentro da aldeia, é só homem, o grupo é só de homem, e quem sabe um dia a gente não possa fazer parte desse grupo de liderança pra poder lutar, dizer 'não é assim, tem que pensar diferente'. Porque imagina só um grupo de homens pensando sobre nossas coisas e ainda machista como são... Então, eu ainda tenho

⁹ A estudante indígena, durante a entrevista, em razão da pandemia, encontrava-se em sua comunidade indígena.

esperança que um dia vai ter uma mulher fazendo parte da liderança pra tentar mudar esse pensamento deles e acolher, dar espaço pra ouvir mais a gente, sabe, como acontece nesses casos dentro das aldeias, em que, muitas vezes eles não escutam as mulheres e simplesmente vão punir. Ter uma mulher dentro do grupo de liderança já vai fazer muita diferença e acredito que vai ser muito produtivo, tanto pra eles quanto pra nós mulheres também [...] quem sabe seja eu, isso vai motivar as mulheres (ARITANA, 2020 – entrevista).

É interessante aqui apresentar o outro lado dessa troca. As narrativas das mulheres indígenas que vivem em comunidades na cidade aonde se localiza a Instituição *locus* desta pesquisa evidenciam um apelo às acadêmicas indígenas da FURG, um pedido de ajuda, de mulher para mulher, de mãe para mãe, a partir das discussões em torno do preconceito, evidenciadas no Encontro de Mulheres Indígenas¹⁰, ocorrido em 2019. Esse chamamento, para que as mulheres indígenas universitárias as visitem nas aldeias com mais frequência, reflete o tamanho do reconhecimento que estar na universidade representa. É possível depreender desses relatos que a mulher indígena universitária é uma guia, alguém que teria as respostas para as dúvidas daquelas que não saíram da aldeia.

A gente tá sofrendo preconceito ainda, mas a gente vai indo, né, a gente tem que enfrentar, né. Queria pedir mais o apoio de vocês, eu chorei, eu disse pro meu marido, eu não sei mais em quem confiar. Eu peço aqui na frente de vocês, vem mais vezes visitar nós, porque eu vou dizer que eu não tô bem... daí eu quero que vocês se aproximem mais de nós. Semana passada inteira a minha filha não foi na aula, daí eu perguntei pra ela, 'filha, por que tu não tá indo na aula mais', daí ela me disse 'por que eu vou se os meus colegas

me olham com cara feia'. Isso é muito triste pra mim, eu não falei isso pra ninguém, tô falando isso aqui pra vocês. Ela me disse 'mãe, isso não é bom pra mim...' Nós que somos indígenas gostamos de proteger nossos filhos, que nem uma galinha (CECI, 2019 – diário de campo).

A mulher indígena universitária representa uma vitória que conforta, que dá força para lutar, e uma luta que leva a algum lugar, lugar este almejado pelas mulheres indígenas aldeadas na figura de seus/suas filhos/as. Na narrativa que segue se percebe também resquícios da colonialidade¹¹, que reduzem os povos indígenas a seres selvagens, refletindo o desrespeito, o preconceito, a discriminação, a violência relatados, numa inferiorização da cultura, dos costumes, dos conhecimentos, das línguas, da religião, prevalecendo a subalternização dos povos colonizados, invisibilizados/as, excluídos/as, bugres e a hegemonia da nação colonizadora branca.

Essa parte aí dói pra nós, né, preconceito com os nossos filhos. Também queremos que eles cheguem lá, que nem vocês chegaram lá, quero que um dos meus filhos, pelo, menos, chegue lá, né. É isso que eu digo quando eles chegam pra mim e dizem 'mãe, eu sofri isso'. Eu digo pra eles 'não é por isso que vocês têm que parar, vocês têm que ir em frente'. Às vezes tem uns que chamam a gente de bugre, e eu não sei, eu não entendo isso', eles dizem, né. Daí eu digo, não, os nossos antepassados, eles eram bugres, eles matavam pessoas pra comer. Não, eu digo pra eles, nós não somos bugres [...], não, a nossa cultura é indígena, vocês têm que falar para as pessoas que vocês são índios. Muitas vezes a gente sofre bastante coisas, mas é assim que a gente tem que viver, é a nossa vivência, mas vamos chegar lá, vamos lutar. Tenho certeza que quem já escutou a gente falar vai dizer, não, aquele lá não é bugre, é índio (INAIÊ, 2019 – diário de campo).

Para além dessa questão da motivação, Faustino, Novak e Lança (2010) destacam uma

10 Para uma aproximação com o corpus deste trabalho, num primeiro movimento de pesquisa, realizamos uma observação no Encontro de Mulheres Indígenas da cidade do Rio Grande, ocorrido em 2019, organizado pelo Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres de Rio Grande – COMDIM, buscando a união e o compartilhamento das demandas e especificidades das mulheres indígenas na cidade, enquanto um espaço para discutir políticas públicas na saúde, educação e políticas afirmativas, entre trocas de saberes e vivências das mulheres indígenas, oportunidade que possibilitou um primeiro contato com algumas das mulheres indígenas universitárias da FURG, e também, com algumas daquelas aldeadas da região.

11 Forma de dominação que se mantém viva no saber, na cultura, no senso comum, na autoimagem, no cotidiano, no comportamento, nas crenças, nas formas de relação do trabalho, nas formas de pensar, discursos, práticas e atitudes, tendo como objetivo a subalternização dos povos colonizados e a permanência da hegemonia da nação colonizadora.

ausência de debates e de pesquisas sobre as questões de gênero e as especificidades das mulheres nas aldeias indígenas, ressaltando-se que não há espaços organizados, que favoreçam a discussão de assuntos de interesse das mulheres, tampouco políticas públicas específicas com foco na questão de gênero. Daniel Domínguez e Consuelo Lozano (2015) apontam tratar-se de uma população escassamente abordada por aqueles que estudam etnia, gênero e juventude indígena, ainda que tenha havido uma crescente de estudos sobre a juventude, a partir do novo milênio, há um déficit na perspectiva de gênero.

Tais fatores tornam-se relevantes a partir do momento em que meninas, de 13/14 anos, em geral, abandonam a escola para se casarem ou assumirem maiores responsabilidades no cuidado dos/as irmãos/ãs menores, nos trabalhos domésticos, na fabricação e na venda de artesanato, atividade que representa o sustento da maioria das famílias nas comunidades indígenas. Dentre as responsabilidades das mulheres adultas estão os afazeres domésticos, o cuidado dos/as filhos/as, o plantio e a colheita, além da confecção e venda de artesanato nas cidades (FAUSTINO; NOVAK; LANÇA, 2010).

Nesse sentido, a narrativa de uma das entrevistadas relata a experiência do casamento jovem na vida da mulher indígena na aldeia, difícil em vários sentidos: não ter alguém para conversar, a depressão, o filho pequeno. Trata-se de um costume comum aos homens indígenas também.

Eu me casei bem novinha, com 13 anos. Com 12, 13, 14 anos os piá já estão casados. Eu de fora hoje fico indignada, mas faz parte da cultura. Não tenho lembrança boa dessa época, não foi legal... eu era criança e eu não tinha ninguém pra me dar um conselho, né, pra dizer 'olha, isso aí não pode'. Isso aí, tudo que eu passei, assim, eu vejo que foi pra mim devastador [...]. Depois, com ajuda de psicólogo, psiquiatra – quando eu era nova, eu não sabia nem o que era um psicólogo, um psiquiatra, mas depois eu fui morar perto dos meus irmãos, fora da aldeia, daí, por causa da depressão quando me encaminharam para psicólogo, psiquiatra [...]. Eu já tinha o meu

primeiro filho, ele tinha três anos quando eu consegui sair. Então, foi bem complicado (ARITANA, 2020 – entrevista).

Rosângela Faustino, Simone Novak e Vanessa Lança (2010) apontam que a mulher tem atuação na organização sociocultural indígena, participa das assembleias comunitárias, que tratam de assuntos de interesse da comunidade, porém seus aconselhamentos dão-se apenas em âmbito doméstico, uma vez que a chefia ocorre por meio do sistema de cacicado, no qual prepondera o papel do homem: historicamente os caciques e demais lideranças políticas costumam ser do sexo masculino. Segundo Lourdes Guala (2004, p. 5), a concepção de igualdade de gênero requer uma mudança cultural na forma de pensar e de agir dos povos indígenas, já que implica uma atribuição de “papéis” iguais a homens e mulheres, colidindo com o que ocorre de fato: esses “papéis” são determinados pelos padrões culturais da comunidade, marcados conforme o gênero, atribuídos exatamente com base na diferença sexual (masculino-feminino).

A questão da maternidade, enquanto algo que atravessa muito mais esse papel da mulher, aparece nas narrativas das minhas interlocutoras como uma dificuldade enfrentada pela mulher indígena, que se propõe a cursar uma faculdade. A estudante que tem filho/a não pode levá-lo/a consigo, pois auxílios como moradia na Casa do Estudante são apenas para o/a estudante e deixar seus/as filhos/as para virem para a Universidade configura-se como um impeditivo para as mulheres indígenas, conforme relata uma das alunas indígenas entrevistadas, argumentando a necessidade de se ter um olhar voltado para as especificidades das mulheres indígenas em si.

Esse sistema de cotas tem que ser muito bem mais trabalhado, mais efetivo, principalmente, assim, porque eles fazem em geral, nunca pensam em mulher. Eu acredito que tem que ter alguma coisa pensando nas mulheres, porque pro homem é mais fácil, tudo é mais fácil, então, teria que ter alguma coisa que ajudasse mais, efetivamente, ajudasse mais (ARITANA, 2020 – entrevista).

Isso nos leva à reflexão de que, com efeito, há muito mais a ser considerado para esta cidadania pública que estar na universidade acarreta a mulher indígena. Sua resistência começa na saída da aldeia, deixando seus/suas filhos/as para trás, o que, por certo, representa para muitas uma barreira insuperável, seja para seu ingresso, seja para sua permanência, já que há quem desista exatamente por isso, conforme demonstra a narrativa dessa mesma estudante, revivendo o início da sua caminhada acadêmica.

Eu lembro que eu deixei escrito num espelho, o meu filho nem sabia ler, mas eu peguei um batom e escrevi 'a mamãe te ama muito, tá e sempre vai te amar'. E até hoje ele lembra, porque a minha irmã leu pra ele [...]. Tem mulheres que se inscreviam pra vir pra FURG, só que quando chegavam lá, viam que não podiam levar os filhos, não tinham apoio e acabavam voltando pra aldeia. Porque o homem não pensa muito nisso, mas pra gente é mais complicado, né, deixar os filhos (ARITANA, 2020 – entrevista).

Também, houve narrativas que associaram as ações afirmativas à visibilidade da mulher indígena, ratificando aquela questão motivacional para com as mulheres indígenas que permanecem nas aldeias. Vê-se a cidadania pública da mulher ganhando espaço, mas indo de encontro à mulher cidadã restrita ao ambiente doméstico, enquanto resultado da colonialidade de gênero, que desorganizou e desvalorizou os papéis ocupados pelas mulheres nos espaços pré-coloniais, na medida em que a privatização do espaço doméstico, resultado da captação do gênero pré-intrusão colonial pelo gênero moderno, apaga a atuação política feminina, para além das relações de esposa e mãe, conforme trouxe Rita Segato (2012), num momento anterior desta investigação.

Nós vendo as mulheres entrando e ganhando força junto é legal porque aí essa mulher indígena passa a influenciar as outras na aldeia, sabe, e é uma grande influência para as mulheres indígenas da aldeia. Elas vendo a gente estudando e buscando nossos objetivos, assim, elas veem e que querem ser assim, por que é muito ruim ficar

sendo mãe, mulher ali, sabe, uma grande responsabilidade, deixando de viver o sonho dela, de ser uma enfermeira, de ter um diploma, um estudo, eu acho que agora a maioria pensa assim, sabe, não quer mais viver daquele jeito (AYRA, 2020 – entrevista).

Esse confronto entre a igualdade de direitos entre homens e mulheres e os aspectos culturais dos povos indígenas sai da aldeia e chega até a academia, como se pode constatar nas vivências relatadas pelas mulheres indígenas universitárias da FURG, as quais, para ganharem voz dentro da Instituição, frente aos homens indígenas universitários, sobretudo, criaram o Coletivo de Mulheres Indígenas Xondarias, conforme mencionado anteriormente nesta escrita. Trata-se de um preconceito contra a mulher indígena que vem do próprio homem indígena, conforme destaca uma das alunas entrevistadas: *a gente resolveu fazer esse Coletivo devido aos grandes ataques que a gente tava tendo dentro da universidade, nem tanto pelos homens em geral, não, foi pelos próprios homens indígenas que estavam na Universidade, que conviviam com a gente (NIARA, 2020 – entrevista).*

Na aldeia, tem indígena ainda que diz que mulher tem que ficar no canto dela quando homem tiver falando do assunto dele. Tem muito homem que pensa ainda que mulher é pra fogão, limpar a casa, isso é uma coisa que é difícil de tirar. E aqui na universidade também, né, a gente trouxe os homens pra universidade e a universidade não acabou com isso, né. Eu vejo assim, que o homem branco não tem muito preconceito [...] me senti apoiada pelo homem branco, é mais complicado trabalhar isso com os homens indígenas, né?! (ARITANA, 2020 – entrevista).

A realidade das mulheres indígenas enquanto sujeitas constituídas em suas aldeias reflete, de acordo com Faustino, Novak e Lança (2010, p. 345), uma dupla exclusão, uma dupla invisibilidade: de etnia e de gênero, tanto para com as sociedades dominantes quanto para as comunidades em que vivem, e estar na Universidade representa a possibilidade de tornarem-se visíveis. Há, por certo, segundo

Maria Aparecida Bergamaschi e Andreia Kurroschi (2013), um impacto das ações governamentais no crescimento do acesso indígena ao ensino superior, mas destaca-se a atuação dos movimentos indígenas que elegeram o ensino superior, dentre outros, como um espaço de afirmação, de modo que a universidade configura como uma aliada nessa afirmação.

Conforme ratifica Antonella Tassinari (2016, p. 7),

Em parte decorrente das próprias iniciativas de indígenas em busca do ensino superior, em parte fruto de políticas recentes de formação de professores indígenas em nível superior (editais do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND) e de inclusão de indígenas nas universidades (iniciativas de ações afirmativas), o contingente de estudantes indígenas nas universidades cresceu consideravelmente no país, assim como vem se ampliando o número de pesquisadores, mestres e doutores indígenas, alguns ocupando cargos de docência em universidades.

Com efeito, Domínguez e Lozano (2015) apontam que o espaço escolar, especificamente o universitário, institui um espaço social do jovem que, dentro das comunidades indígenas e da sociedade em geral, distingue e define uma população. Nesse sentido, a universidade, ainda que reforce, modelos dominantes de gênero, sexualidade, corpo, ao mesmo tempo, gera reflexões críticas que tendem a transformar tais modelos. Isso indica um campo juvenil dinâmico e transformador, condicionado por múltiplas formas de ser jovem, que se posicionam e se relacionam, em termos de conflito e exclusão, mas também de consenso e identificação.

Assim, a presença das mulheres indígenas dentro da universidade, por meio das ações afirmativas, possibilita um diálogo dentro da universidade que contribui para o debate acadêmico e o refinamento teórico que se faz necessário e que não se fazia até então, com a força vem ganhando, alcançando discussões importantes que circundam contextos indígenas e não indígenas, como a questão da

violência contra as mulheres, para além das especificidades que demandam cada situação. Mais que isso, um fortalecimento pessoal, que gera reflexões críticas, as quais tendem a transformar realidades, neste novo local que funciona como um espaço de afirmação, que os/as distingue em meio aos/às diferentes, mas também definir os/as sujeitos/as.

Outra coisa que eu aprendi, eu tinha vergonha, eu não conversava com as pessoas, e o Direito me proporcionou estar me desenvolvendo mais pra conversar com as pessoas, daí eu não tive mais medo. Aí ninguém mais pisou em cima de mim, a FURG abriu as portas pra mim, sabe, eu aprendi a ser mais forte. E quando, porque o nosso coletivo tem mais homens do que mulheres, daí, os homens, né, não adianta, né, já é da cultura ser machista, né, uma mulher abrir a boca, já não é legal pra eles. Então, eu comecei a falar sozinha, as questões das mulheres, o que a gente passava nas aldeias, porque ninguém abria a boca pra falar sobre mulheres indígenas dentro da Universidade e eu comecei a levar com seriedade porque é diferente nossa condição [...]. Aí eu comecei a falar na FURG como é que funcionava dentro da aldeia e as pessoas começaram a se comover. Eu fiquei uns 2, 3 anos assim, só eu, fazendo falas, saindo pra fora da Universidade, falando da nossa realidade. Daí, os homens começaram a me abafar, falando que iam levar para as lideranças, que eu tava falando mal dos homens, sabe, machismo. Daí, eu não tinha medo deles, até teve uma reunião com todos eles presentes e eles me atacaram muito, e eu falei 'você não vão me calar e eu não tenho medo de ninguém', coisa que jamais... (ARITANA, 2020 – entrevista).

Há uma ânsia em mudar a realidade da mulher indígena dentro das aldeias, em especial, no que tange à violência física, psicológica, doméstica e o alcance da Lei Maria da Penha, conforme traz uma das mulheres indígenas da FURG, sobre o curso superior que escolheu.

Eu queria Direito pra eu poder ajudar meu povo, pra eu lutar pelas questões das mulheres. Eu sempre quis isso, então, não tinha outro curso pra mim, a não ser esse [...], por tudo que a minha mãe passou, tudo o que ela representou, tudo o que ela ensinou pra mim desde pequena, isso foi crescendo na minha cabeça e eu não... 'puxa, eu quero ajudar as mulheres, eu preciso ajudar as

mulheres'. Eu sempre pensava assim [...]. Por isso eu escolhi o curso de Direito, garantir que nenhum homem vai fazer isso pra mim, que eu não vou saber o que fazer (NIARA, 2020 – entrevista).

Este novo espaço da universidade, o curso, tornam-se aliados não apenas na luta pela causa indígena, mas também na reconstrução da sua identidade, que, neste contato com o outro, tem sua realidade transformada, ao longo dos discursos, práticas e posições que passam a assumir. Ao inserir o/a cidadão/ã indígena em uma sociedade que não é a sua, a política pública passa a ser responsável também, enquanto um agente de mediação, pelo reconhecimento da identidade desses/as indivíduos, os/as estudantes indígenas, que agora estão diante da junção de dois universos, o de origem e o de destino, completamente diversos, com conhecimentos, práticas, costumes diferentes.

A experiência de estar na universidade, o próprio ambiente universitário por si só, não apenas na vida dos/as estudantes indígenas, traz significativas mudanças em seu dia a dia, traz novas perspectivas frente a um contato com outras culturas, outros/as sujeitos/as, outros modos de olhar para o mundo e para as relações sociais. Tudo isso, todo esse experimentar de algo novo diz respeito às influências externas, condições sociais, instituições, crenças ou percepções fora dos/as sujeitos/as, às quais eles/as vão reagir, conforme assinala Joan Scott (1998), subjetivando-se, ou não.

O contato com o outro, com o diferente, neste caso, o mundo dos/as não indígenas, pode ser percebido como superior e a sua própria cultura pode ser desvalorizada, passando a ser omitida, negada e, por fim, esquecida. Esse é um processo que se verifica nas relações sociais existentes dentro do ambiente universitário, por exemplo, repleto de novas perspectivas, rotinas diversas das que estão acostumados/as qualquer estudante, indígena ou não. Na universidade, a cultura não indígena é a dominante, sendo percebida muitas vezes como única, legítima, especialmente, pela necessidade de se fazer parte do grupo, fugindo do

preconceito, tentando tornar-se igual, o que se vincula fortemente à colonialidade.

Nesse sentido, cabe destacar que a relação que os/as estudantes indígenas, em especial aqueles/as que ainda residem nas aldeias, nas comunidades indígenas, estabelecem com o contexto urbano, universitário, é significativamente diferente das relações que os/as estudantes não indígenas mantêm com estes mesmos espaços, conforme argumentam Jesus *et al* (2013). Com efeito, "o ideal de sair de casa para estudar e alcançar autonomia financeira e independência pessoal, que geralmente motiva os estudantes universitários em busca de uma carreira profissional, não necessariamente é o que mobiliza os estudantes indígenas" (*Ibid.*, p. 231). Ainda que "a busca indígena por profissionalização siga as mesmas trilhas dos estudantes não indígenas, não é essa a lógica que direciona os estudantes indígenas para o Ensino Superior" (*Ibid.*, p. 231), de modo que "ingressar em um curso superior possui significados muito distintos para a maioria dos estudantes indígenas" (*Ibid.*, p. 232).

Stuart Hall (2000) fala de uma sujeição do indivíduo, inclusive com a abstenção de suas vontades, o que revela também relações de poder, as quais definem quem exclui e quem é excluído. Essas relações de poder geram identidades concebidas como produto da marcação da diferença e da exclusão (*Id.*, 2002). Com efeito, nas palavras de Anna de Oliveira (2013, p. 33), "o poder está entremeado por relações de diferença e seus efeitos em estruturas sociais demonstram tais diferenças", o que se reflete na realidade acadêmica dos/as estudantes indígenas, minoria nesta relação social, imersos em uma realidade cultural que é dominante e bem diferente da sua, restando-lhes a "oportunidade" de sujeitarem-se, ao jeito de falar, de se vestir, de se comportar.

Ceres Brum e Suzana Jesus (2015, p. 202) apresentam uma discussão interessante acerca da invisibilização enquanto efeito do estereótipo indígena por muito tempo presente nos livros escolares, envolvendo a seminudez,

moradias como ocas, atividades de subsistência como caça e pesca, o arco e a flecha. Quer dizer, a invisibilidade humana corresponder a uma quase inexistência, o que, socialmente, acaba por acarretar em diversas “formas de exclusão e/ou discriminação, por vezes escamoteadas que gravitam em torno de produção de percepções ‘equivocadas e interessadas’, que objetivam conduzir a negativas de reconhecimento da diferença cultural”, de modo que a sociedade produz “imaginários que idealizam e celebram determinadas formas de ser”, os quais são “percebidos e enraizados através de aprendizados partilhados, que rejeitam a dinâmica cultural e produzem assimetrias equivalentes a um não existir como correlato” (*Ibid.*, p. 202).

Ou seja, a representação que se criou do/a indígena e que se perpetua no espaço e no tempo, distanciando-se cada vez mais do real, “empurra para o terreno dos estereótipos as reflexões sobre o outramento e seu exercício”, quando nos propomos a tal, pelo menos, num primeiro momento. Há que se reconhecer a diferença, a diversidade cultural que nos cerca, deixando para traz esse viés caricato, que não se reduz à aparência física, ao cabelo, à roupa que se usa, pois “as práticas discursivas que reiteram diversidades sem o reconhecimento da diferença, como corolário dessa exclusão, reificam uma diversidade que se plasma no processo de invisibilização”, o qual contribui, significativamente para os processos de assujeitamento e subjetivação (*Ibid.*, p. 202).

Assim, é visível a potência das ações afirmativas no país, enquanto mecanismos que objetivam oferecer igualdade de oportunidades a todos, visando remover barreiras, formais e informais, conforme Oliven (2007), que impedem o acesso de determinados grupos ao mercado de trabalho, ao ensino superior, a posições de liderança, dentre outros. Isso por certo se reflete na busca indígena pela qualificação universitária indígena, focada na própria causa indígena, envolvendo a questão da luta pela demarcação das terras indígenas, bem como o retorno qualificado para as suas reservas.

São os objetivos imediatos dos/as estudantes indígenas que buscam no ensino superior, a possibilidade de suas aldeias possuírem seus próprios profissionais: médicos/as, enfermeiros/as, advogados/as, professores/as mais qualificados/as, para melhorarem as condições de vida das famílias e da comunidade, em geral, além de fortalecerem sua competência de negociação, pressão e intervenção, segundo Baniwa (2006), dentro e fora de suas comunidades, em sua luta contínua para ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

Apontamentos finais

As políticas públicas envolvendo ações afirmativas, como o acesso diferenciado à educação superior, por meio de reserva de vagas ou vagas suplementares para indígenas, bem como as que envolvem a permanência desses/as estudantes na universidade, como bolsas, acompanhamento pedagógico, tem o dever de garantir-lhes o direito de se inserirem nesse ambiente educacional. Isso acaba tornando as universidades espaços mais inclusivos, valorizando-se as diferenças sociais, culturais e físicas, de modo que todos sejam tratados com igualdade e respeito.

Por outro lado, há também uma batalha dentro da Universidade a ser travada, especialmente, pelas acadêmicas indígenas para resistirem não apenas a sua realidade nas comunidades, mas também a sua realidade universitária. A constituição como sujeitas das mulheres indígenas universitárias precisa ir além daquela visão ingênua do que pode significar uma mulher indígena estar na universidade e do quanto às ações afirmativas corrigem as desigualdades.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Vandrezza. 43 Mulheres indígenas do Brasil e da América Latina para se inspirar. **Catarinas**. 22 de junho de 2019. Disponível em <https://catarinhas.info/43-mulheres-indigenas-do-brasil-e-da-america-latina-para-se-inspirar/>. Acesso em 5/06/2021.

ATHAYDE, Fernando Luís; BRAND, Antônio Jacó. A Inserção De Indígenas No Ensino Superior Público: O Que Dizem Esses Sujeitos? **III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade**, 2009. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication-type=artigos&paged=63>. Acesso em: 20/04/2018.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em 12/04/2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: o Programa de Acesso e Permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Polod/article/viewFile/-45654/28834>. Acesso em 10/04/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRUM, Ceres; JESUS, Suzana. Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade Guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Horizontes Antropológicos** (Online), v. 21, p. 201-227, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/JNCg4MjRwrKfTzxCfRmjwNC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 28/06/2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Editora UFU, 2015.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI Losandro Antonio (Orgs). **Mulheres Kaiowá e Guarani: expressões**. Dourados: Ed. UFGD, 2018. Disponível em <https://files.ufgd-edu.br/arquivos/arquivos/78/CONTRATACOES/Ag%20de%20Publicidade/PAG%202970%205.0.Mulheres%20Kaiowa.L.T.06.08.18.Triunfal.colofon.pdf>. Acesso em 30/06/2021.

DOMÍNGUEZ, Daniel; LOZANO, Consuelo. Género, sexualidad y cuerpo. Campo juvenil y jóvenes universitarios indígenas de San Luis Potosí, México. **Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas**, v. 22, n. 62, p. 121-148. 2015. Disponível em <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/6206>. Acesso em 30/04/2019.

FAUSTINO, Rosângela; NOVAK, Simone; LANÇA, Vanessa. Educação, trabalho e gênero na

sociedade indígena: estudo sobre os Kaingang de Faxinal no Paraná. **Revista Emancipação**, 2010. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/Emancipacao.v.10i1.341350>. Acesso em 15/05/2019.

GUALA, Lourdes. Género y sustentabilidad: nuevos conceptos para el movimiento indígena. **Polis – Revista Latinoamericana**, p. 1-13, 2004. Disponível em <http://journals.openedition.org/polis/7284>. Acesso em 30/04/2019.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, Suzana; TASSINARI, Antonella; ALMEIDA, José; IORIS, Edwiges. Presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas - PAA/UFSC. Século XXI - **Revista de Ciências Sociais**, v. 3, p. 213-236, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/viewFile/11226/pdf>. Acesso em 11/05/2021.

JESUS, Suzana. As crianças, as culturas e a universidade: notas sobre infância e maternagem no ensino superior. In: SILVA, Fabiane; BONETTI, Aline (Orgs). **Gênero, diferença e direitos humanos**: é preciso esperar em tempos hostis. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em 14/06/2022.

MELO, Clarissa; ANTUNES, Eunice Kerexu Yxapyry. Ser mulher e acadêmica Guarani: corporalidade e espaços de circulação. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Orgs.) **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set/dez. 2016. Disponível em

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>. Acesso em 14/06/2022.

OLIVEIRA, Anna Clara Viana de. **A identidade cigana na modernidade tardia: construções fragmentadas**. Dissertação (mestrado) – UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14470>. Acesso em 24/07/2017.

OLIVEN, Arabela. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1, v. 61, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOLiven.pdf. Acesso em 11/05/2020.

SANTOS, Augusto. **Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/16961130/GEA_Rede_de_Saberes_Políticas_de_Acao_Afirmativa?email_work_card=view-paper. Acesso em 05/06/2021.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História: Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 16, p. 297-325, jan-fev. 1998. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>. Acesso em 15/08/2022.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, n. 18, p. 106-131, dezembro 2012. Disponível em <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em 15/08/2022.

SIMÕES, Rodrigo. Participação indígena no Ensino Superior aumenta mais de 500% em seis anos; mulheres são a maioria. **Quero bolsa**, 2019. Disponível em <https://www.fundacred.org.br/site/2019/12/20/ingresso-de-mulheres-indigenas-nas-universidades-cresce-620-desde-2009/>. Acesso em 21/05/2020.

TASSINARI, Antonella. **Diálogos com os Guaraní**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

Recebido em: 29/08/2023

Aprovado em: 14/10/2023

Artigo revisado por Marisa Barreto Pires



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O QUE ENSINAM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA SOBRE MULHERES BRASILEIRAS DA CIÊNCIA?

*Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira**
Universidade Federal de Uberlândia
<https://orcid.org/0000-0002-0442-9467>

*Elenita Pinheiro de Queiroz Silva***
Universidade Federal de Uberlândia
<https://orcid.org/0000-0001-8725-7631>

*Claudiene Santos ****
Universidade Federal de Uberlândia
<https://orcid.org/0000-0002-2337-9370>

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre ensinamentos de livros didáticos de Biologia, aprovados em editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acerca das mulheres brasileiras da ciência. A pesquisa, apoiada nos Estudos Culturais, Feministas e em conceitos foucaultianos, tomou a noção de livro didático como dispositivo, documento e artefato cultural. Recorreu-se à análise documental realizada sobre os editais do PNLD – 2012, 2015 e 2018, além dos livros didáticos selecionados. Nos livros analisados, a presença das mulheres brasileiras da ciência, ora é localizada em uma abordagem que contribui para (re)produção e veiculação de uma história da ciência marcada pelo viés androcêntrico, ora apresenta algumas rupturas, descontinuidades e fissuras com tal história. A partir das análises é possível afirmar que as rupturas, descontinuidades e fissuras são vestígios potenciais para a subversão do discurso hegemônico (sexista) e possibilitam outras educações no que tange à veiculação de saberes sobre gênero, mulheres, ciência e cientistas.

Palavras-chave: Gênero e ciência, Gênero e educação; Ensino de Biologia, livro didático.

* Doutoranda e Mestre em Educação (UFU). Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG. Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS). E-mail: alessandra.ferreira@ufu.br

** Doutorado em Educação (UFU). Professora Adjunta III da Faculdade de Educação e docente do quadro de professores/as permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/PPGED/UFU). Líder do GPECS/UFU. E-mail: elenita@ufu.br

*** Doutora em Psicologia (USP). Professora Associada do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU) e docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais da Universidade Federal de Sergipe (PPGCINE/UFS). Integrante do GPECS/UFU e Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais- GESEC/UFS. E-mail: claudiene.santos@ufu.br

ABSTRACT

WHAT DO BIOLOGY TEXTBOOKS TEACH ABOUT BRAZILIAN WOMEN IN SCIENCE?

This article presents the outcomes of research concerning the teachings of Biology textbooks, approved by the National Textbook Program, about Brazilian women in Science. The research, supported by Cultural and Feminist Studies and Foucauldian concepts, took the notion of textbook as a device, document, and cultural artifact. Document analysis was carried out on the PNLD – 2012, 2015 and 2018 public notice and selected textbooks. In the books analyzed, the presence of Brazilian women in science sometimes presents an approach that contributes to the (re)production and dissemination of a history of science marked by an androcentric bias and sometimes presents some ruptures, discontinuities and fissures with this history. From the analyzes it is possible to affirm that these ruptures, discontinuities and fissures are potential traces for the subversion of the hegemonic (sexist) discourse and enable other education approaches in terms of disseminating knowledge about gender, women, science and scientists.

Keywords: Gender and Science; Education; Biology teaching; Textbook.

RESUMEN

¿QUÉ ENSEÑAN LOS LIBROS DE TEXTO DE BIOLOGÍA SOBRE LAS MUJERES BRASILEÑAS EN LA CIENCIA?

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la enseñanza en libros didácticos de biología, aprobados en convocatorias del Programa Nacional de Libros Didáctico (PNLD), acerca de las mujeres brasileñas en la ciencia. La investigación, apoyada en los Estudios Culturales y Feministas y en conceptos foucaultianos, tomó la noción de libro didáctico como dispositivo, documento y artefacto cultural. El análisis documental se llevó a cabo en las convocatorias del PNLD - 2012, 2015 y 2018, además de los libros seleccionados. En los libros analizados, la presencia de las mujeres brasileñas en la ciencia se sitúa a veces en un enfoque que contribuye a la (re)producción y difusión de una historia de la ciencia marcada por un sesgo androcéntrico y a veces presenta algunas rupturas, discontinuidades y fisuras con esta historia. A partir de los análisis es posible afirmar que las rupturas, discontinuidades y fisuras son huellas potenciales para la subversión del discurso hegemónico (sexista) y posibilitan otra educación en términos de diseminación del conocimiento sobre género, mujeres, ciencia y científicos.

Palabras clave: Género y ciencia, Género y educación; Enseñanza de Biología, libro de didáctico

1. Introdução

A história da produção científica no Ocidente tem sido apresentada e divulgada, majoritariamente, a partir do ponto de vista masculino. Essa produção, por um longo período, e, ainda hoje, é narrada como feitos de homens brancos cisgêneros. Como resultado dessa história, uma imagem de cientista foi veiculada e permanece compondo diferentes cenários sociais, culturais e acadêmico-científicos. Desde o século XX, pesquisadoras/es do campo dos estudos feministas vêm denunciando e problematizando tais cenários e história. Destacamos, dentre outras publicações, as de Londa Schienbinger (2001)¹, Ana Alice Alcântara Costa e Cecilia Maria Bacellar Sardenberg (2002), Evelyn Fox Keller (2009) e Ilana Lowy (2009).

Na educação escolar, a história da produção científica no masculino, tem sido reiterada pelos livros didáticos, um dos principais documentos, artefatos e dispositivos pedagógicos. Parte significativa destes livros veiculou/veicula, distribuiu/distribui e contribuiu/contribui, na reiteração de um pensamento-imagem de cientista homem, branco, europeu. Portanto, participa do processo de distribuição de certa imagem, de certo discurso de verdade² e de certo sujeito produtor desta ciência.

Problematizar as formas de veiculação de quem são os sujeitos e as sujeitas³ produtores/as da ciência nos livros didáticos, e em outros artefatos, documentos e dispositivos pedagógicos, pode subverter os arranjos de gênero tornados universais e provocar deslocamentos

e rupturas nos modos de pensar e discutir quem produz e produziu a ciência no Brasil e no mundo. Na escola, sem dúvida alguma, é, também, por meio de livros didáticos que se faz ecoar narrativas de ciência. Elas podem ou não apresentar a ciência como empreendimento de homens brancos. Historicamente, estes livros excluíram e invisibilizaram as mulheres da produção científica. Mas a história e as narrativas podem ser alteradas.

Diante de tais possibilidades, indagamos: Quais mulheres brasileiras da ciência estão presentes em livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD nas edições de 2012, 2015 e 2018? De que modo elas foram apresentadas nestes livros? A formulação destas questões é situada na premissa de que a presença ou a ausência de mulheres brasileiras da ciência, em livros didáticos de Biologia, apontam para o que, por meio deles, se ensina sobre a ciência e sobre os/as cientistas. Nesse movimento, buscamos estabelecer relações com o cenário da produção científica nacional; problematizar o modo como os livros selecionados para a pesquisa tornam (ou não) presentes as mulheres brasileiras da ciência e apresentar as possíveis continuidades ou descontinuidades com certa história da ciência na escola.

O artigo⁴ está organizado, além desta introdução, nas seguintes partes: *Alianças teóricas*, com indicação de autores/as com os/as quais nos aliamos e conceitos que operamos; *Trilhas metodológicas*, em que apresentamos os caminhos metodológicos percorridos na construção da investigação; *Mulheres brasileiras da ciência nos livros didáticos de Biologia*, com os resultados de nossa incursão pelos livros didáticos

1 Adotaremos uma postura epistemológica feminista ao inserir o nome completo das autoras com quem dialogamos na/para construção do trabalho sempre que forem citadas pela primeira vez no presente texto.

2 Para Foucault (1986), a verdade é sempre produzida em relação a uma dada realidade que foi inscrita no sujeito. Esta inscrição funciona para que o sujeito diga de si e do outro e manifeste as verdades delimitadas na sociedade por meio de discursos. Assim, a verdade é imbuída de relações de poder e, na modernidade, ela é a verdade científica. Para tanto, a ciência - seus produtos e resultados, foi/é apropriada para definir quem e o que tem ou não tem valor no tecido social, político, educativo, cultural.

3 Fazemos a adoção deliberada e política do uso da linguagem de gênero para nos referir ao sujeito da ciência no feminino - sujeitas da ciência.

4 O presente trabalho resulta de pesquisa financiada pelo CNPQ (Edital CNPQ/ MCTI Nº 01/2016, Processo 433149/2016-7) e pela CAPES por meio do Programa UFU/PRINT (2019) e FAPEMIG. No âmbito do Programa CAPES/PRINT/UFU ressalta-se as contribuições dos estudos e reflexões desenvolvidas durante a atuação da segunda autora como professora visitante na Universidade do Minho. De outra parte, nele também estão incorporadas as contribuições de pesquisa de mestrado concluída e de tese de doutorado em andamento, da primeira autora, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

de Biologia; e, por fim, nossas considerações finais.

2. Alianças teóricas

Na multiplicidade de caminhos teóricos, fizemos alianças com os Estudos Culturais, Feministas e alguns conceitos foucaultianos, como o de dispositivo, discurso de verdade e poder⁵. Nossa justificativa para tais alianças assenta-se nos seguintes argumentos: 1- os campos teóricos assinalados fornecem ferramentas conceituais indispensáveis para pensarmos as discussões de gênero, de mulheres, de ciência, de livro didático e de educação escolar de modo articulado e complexo; nos permitem apontar para a compreensão de que os significados não são definidos *a priori*, mas construídos, negociados, disputados e interpretados a partir dos e nos contextos sociais e políticos mais amplos, portanto, são inscritos em relações de poder (Maria Lúcia WORTMANN, 2001); 2 - a ciência e a educação escolar participam da produção e distribuição de discursos de verdade sobre quem produz e quem não produz verdade, conhecimento; 3- as mulheres mesmo participando da produção do conhecimento científico têm suas lutas e produção apagada e/ou silenciada.

A leitura que tais campos fazem da ciência, embora guardem suas especificidades, demarcam críticas e rupturas com o modelo de ciência que sustenta a generalização, a universalização, a normalização, a fragmentação, a referência única. Pautado, portanto, na perspectiva positivista, que defende um método universal de produção do conhecimento. Produção essa tomada e divulgada como neutra, objetiva, racional, replicável e produtora de verdades

5 Recorremos a Michel Foucault para demarcar a noção de relação de poder. Para o filósofo, “o poder não está, substancialmente, identificado em um indivíduo que o possuiria e o exerceria desde sua origem; ele torna-se um maquinário do qual ninguém é titular: [...] nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; certos lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia” (FOUCAULT, 2010, p. 117). Esta é aceção de poder que tomamos neste texto.

únicas e definitivas. Desse modo, o campo dos Estudos Culturais (EC)⁶ defende a retirada da prática e do conhecimento científico

[...] do âmbito exclusivo da epistemologia e trazem qualquer discussão sobre essa prática e sobre esse conhecimento para o mundo da vida. Desta maneira, em todas as discussões empreendidas nesse campo estão, sempre e necessariamente, implicadas e problematizadas relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio (WORTMANN; VEIGANETO, 2001, p. 21).

Os EC, ao inscreverem a ciência no campo da cultura, assumem o caráter heterogêneo e aberto da ciência. Neles, não é possível desarticular o conhecimento e a prática científica da materialidade em que são produzidos, pois há:

[...] uma conexão radical entre conhecimento e materialidade, as atividades de produzir e fazer circular o conhecimento científico estão, necessária e imanentemente, conectadas a quaisquer outras atividades culturais e, por isso, são inseparáveis de questões de ordem social, econômica e política (WORTMANN; VEIGANETO, 2001, p. 40).

A produção científica, assim, adquire sentido à medida que se constitui discursivamente, e à medida que é localizada e situada socioculturalmente. Ela é inscrita na história, permeada pelos valores de cada época e sociedade, não

6 Os Estudos Culturais emergem do Centro de Birmingham, Reino Unido, nos anos 1960, e a partir do encontro com outras tradições ao longo do tempo, têm sido (re)configurados. Entre os autores fundadores mais reconhecidos estão o sociólogo jamaicano Stuart Hall, o crítico galês Richard Hoggart e o sociólogo inglês Raymond Williams. No Brasil, a sua presença é marcada pela área da Comunicação com a publicação do artigo “Uma introdução aos Estudos Culturais”, de Ana Carolina Escosteguy, em 1998. É um campo de teorização e investigação marginal, interdisciplinar que promoveu, para leitura e análise da sociedade, dos saberes, das políticas, das identidades, por exemplo, o deslocamento da centralidade do conceito de classe para o conceito de cultura. No artigo intitulado *Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil*, publicado em 2019, na revista *Educação e Realidade*, Maria Lúcia Wortmann, Luiz Henrique Sacchi dos Santos e Daniela Ripoll apresentam uma revisão das articulações entre os Estudos Culturais e as teorizações das áreas da Comunicação Social, Antropologia, Ciências Sociais, Teoria Literária e Educação no Brasil, destacando a “produtividade acadêmica de conceitos, perspectivas e modos de pesquisar” de pesquisadores e pesquisadoras da América Latina e Brasil.

podendo ser neutra nem universal, muito menos apolítica e desinteressada. Desse modo, os objetos, problemas e instrumentos de pesquisa estão sempre vinculados e disputados por interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Eles são produzidos por sujeitos autorizados/as a participarem e publicizarem os saberes e conhecimentos validados. Sujeitos situados do ponto de vista de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, entre outros marcadores.

De outra parte, quando recorremos aos estudos feministas⁷, nas vertentes da crítica feminista à ciência, produzida no entrelaçamento de integrantes do movimento social e de acadêmicas feministas, localizamos também o questionamento acerca da suposta neutralidade, objetividade e universalidade atribuídas à ciência; a reivindicação do lugar das mulheres na produção do conhecimento científico; o processo excludente da prática da ciência; as explicações deterministas e naturalistas apresentadas sobre a noção de sujeito; o silenciamento e apagamento das mulheres na produção da ciência; a atribuição do masculino à ciência e a sua prática.

Para Sardenberg (2002, p. 97)

[...] a crítica feminista historiciza a Ciência, voltando-se para a análise de como a categoria de gênero tem, historicamente, influenciado os conceitos de conhecimento, sujeito cognoscente, justificativas e práticas de investigação ditas científicas.

Neste sentido, a autora aponta como o gênero é pensado como uma categoria de análise e de produção do conhecimento científico.

Outra autora que discute a emergência da categoria gênero na crítica feminista é Keller (2009, p. 131). Para ela, o interesse dos estudos de gênero pela ciência tratou-se de

[...] abri-la a uma dimensão silenciada e oculta da História e da Filosofia das Ciências. Jamais se havia suposto que o gênero pudesse ser o fator primordial do desenvolvimento social ou científico; somente que era um fator largamente negligenciado pela História e pela Filosofia das Ciências e, portanto, sua importância se revela frequentemente surpreendente. Pesquisar a função simbólica do gênero na Ciência se confirmou extremamente produtivo para compreender a maneira como a Ciência funciona, uma vez que isso esclarece nitidamente os papéis da linguagem, da cultura e da ideologia na construção da Ciência (KELLER, 2009, p. 131).

Cabe destaque, na citação supracitada, do que afirma a autora acerca dos *papéis da linguagem, da cultura e ideologia na construção da ciência*. Entendemos que a linguagem e a cultura atribuem sentidos, práticas, criam realidades, produzem mundo e posições de sujeito. Ao ser atribuída uma linguagem no masculino, ela institui a posição homem produtor do conhecimento, da ciência. Ao serem seus sujeitos sempre referidos no masculino, a linguagem cria cultura científica no masculino. Dessa maneira, são produzidos mecanismos de invisibilização e apagamento de feitos de mulheres e de produção de mulheres da ciência. Este mundo e realidades são imagetivamente produzidos no masculino. São estas realidades, práticas e sujeitos que chegarão à escola e aos textos didaticamente produzidos para disseminarem tais intentos.

As cientistas feministas, ao operarem com gênero como categoria de análise, recusaram a suposta neutralidade, objetividade e universalidade da ciência, pois entenderam que não poderia ter tais *status* uma produção desenvolvida por e para um grupo restrito de indivíduos: homens, brancos, ocidentais, das classes dominantes (SCHIEBINGER, 2001; Laura Susana Duque ARRAZOLA, 2002; SARDENBERG, 2002; Elizabete Rodrigues da SILVA, 2008; LÖWY, 2009). A crítica feminista à ciência, além de reconhecer o caráter histórico e social da produção científica, propõe a construção de epistemologias críticas feministas, com uma pluralidade de posicionamentos e assertivas.

7 Os Estudos Feministas é um campo teórico-político diverso, transdisciplinar, cujo consenso é a articulação entre teorização, ativismo e militância política no enfrentamento e superação da produção do sujeito universal, das relações desiguais de poder entre homens e mulheres e da superação das violências praticadas contra as mulheres. Há vertentes, de matrizes críticas e pós-críticas, que têm defendido o/a sujeito/a do feminismo sendo todas as mulheres.

Essa pluralidade inclui desde uma epistemologia crítica do conhecimento científico em uma perspectiva de gênero, até a produção de uma ciência feminista. Nela, o sentido de implicação social e política não se distancia da prática científica situada, de “saberes localizados”.

A noção de “saberes localizados” foi proposta por Donna Haraway (1995), uma bióloga feminista para quem o conhecimento, por ser “situado” histórica e socialmente, não pode ser pensado nem divulgado como universal. O conhecimento, nessa acepção, é sempre parcial. Essa parcialidade estaria vinculada ao lugar físico e mental que ocupamos [e também àqueles que não ocupamos] a partir dos instrumentos teóricos e políticos com os quais operamos em sua produção. Haraway, em contraposição à noção de objetividade transcendente, defende que a objetividade seria baseada na “localização limitada” e no “conhecimento situado”, pois apenas uma perspectiva parcial poderia possibilitar uma visão objetiva e nos tornaria “responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 1995, p. 21).

Paula Corrêa Henning (2007, p. 172), a partir do pensamento foucaultiano, defende que a ciência demarca e legitima quem são os indivíduos que podem “dizer-se cientistas”. Como um campo restrito, que exclui uns e reconhece outros, define que “não são todos que podem falar da Ciência, fazer Ciência e sentirem-se cientistas”. A autorização para falar e fazer ciência determinada, em geral, por/para homens, é denunciada por diversas pesquisadoras. Elas têm afirmado que as mulheres foram historicamente excluídas, invisibilizadas, marginalizadas, silenciadas e apagadas [do campo restrito] da ciência (SCHIEBINGER, 2001; SILVA, 2008; LÖWY, 2009; Fabiane Ferreira da SILVA, 2012; Paula Regina Costa RIBEIRO, 2014; Hildete Pereira MELO, 2018; Ligia RODRIGUES, 2018).

A marginalização das mulheres na sociedade, também nos campos científicos, foi amplamente justificada por homens, em razão de uma anatomia, fisiologia e psicologia ditas femininas (Lourdes BANDEIRA, 2008). As mar-

cas biológicas inscritas nos corpos femininos, foram e têm sido utilizadas para hierarquizar, normalizar e demarcar esses corpos a posições de menor valor e poder, ou seja, a posições que os situam no campo da minoridade, por exemplo, para o exercício da razão.

Os discursos de verdade, na Modernidade, em articulação com vieses androcêntricos e com pressupostos de cientificidade (biológico-deterministas), contribuiu para os processos de normalização e hierarquização das mulheres. Marina Fisher Nucci (2018) afirma que “[...] a Ciência não investiga simplesmente, mas constitui, ela própria, a diferença” (NUCCI, 2018, p. 33). Ela aponta, a partir de outras pesquisadoras, que no campo científico se instalou a diferença entre homens e mulheres pelo argumento de pesquisas neurocientíficas, entre outras, que afirmam a existência de diferenças cerebrais entre homens e mulheres – diferenças que tornam o feminino, as mulheres, como incapazes para a produção do conhecimento. Fabíola Rohden afirma tratar-se “[...] de uma remodelagem do dualismo de gênero e da “substancialização da diferença” - ou seja, do enraizamento do gênero em determinadas marcas corporais -, através das ciências do cérebro” (ROHDEN, 2010, p. 33).

Assim, as mulheres foram destituídas da capacidade de formulação de pensamento, adjetivadas como sentimentais, sensíveis e subjetivas, foram destinadas à vida privada, ao cuidado com a casa e com a família (SCHIEBINGER, 2001; KELLER, 2006; BANDEIRA, 2008). Elas foram identificadas como as que carregam características associadas ao coração e ao corpo. Características utilizadas para posicionarmos em certo lugar social. Já os homens, adjetivados como objetivos e inteligentes, foram destinados ao mundo do trabalho, incluindo o da ciência e da política, pois suas características, vinculadas à mente e à razão, os tornaram aptos para tais lugares (SCHIEBINGER, 2001; KELLER, 2006; BANDEIRA, 2008).

Para além do recorte de gênero, marcas de raça/etnia e classe, entre outras, são tomadas

para a produção de toda uma organização social, econômica, política, cultural, educativa, científica. A todos os homens e mulheres era [é] garantido o acesso ao mundo da ciência, ou a grupos específicos de homens e mulheres? Com relação às mulheres, a todas elas o mundo do trabalho é inacessível, ou somente para algumas delas?

Ao debruçarmo-nos sobre a questão do sujeito cognoscente, é preciso a consideração de que raça/etnia, sexualidade, classe, nacionalidade importam. Estes e outros marcadores sociais constituem e produzem efeitos sobre o/a sujeito/a. Desta forma, ao nos interessarmos pela questão das mulheres da ciência, recusamos a categoria universal mulher. Tal recusa se justifica por entendermos que a ideia mulher é produzida no âmbito sociocultural e é atravessada por relações de poder. Desta forma, raça, gênero, classe e sexualidade são movimentadas para a produção de diferentes experiências do exercício do poder. Há diferentes experiências quando dizemos/pensamos/vivemos mulheres. Estas diferentes experiências são demarcadas por outras operações como a do racismo. Neste sentido, as feministas negras (d)enunciam o que viveram e vivem mulheres negras. Elas, foram, por exemplo, violentamente forçadas ao trabalho, ao aleitamento de filhos/as de brancas, ao abandono de seus/suas filhos/filhas, muitas vezes à fome, por processos de escravização (cuja herança nefasta ainda perdura até hoje).

Carla Akotirene (2019, p. 28) afirma que “[...] inequidades de gênero nunca atingiram mulheres em intensidades e frequências análogas”. Ela permite que pontuemos que, à medida que o campo científico foi sendo ocupado por mulheres, os marcadores de raça, etnia, classe, nacionalidade, entrecruzados, foram se agudizando. Isso nos provocou pensar sobre qual(is) mulher(es) são autorizadas a compor o campo científico e qual(is) continuam invisibilizadas, excluídas, apagadas e marginalizadas.

Ao perguntar sobre as mulheres brasileiras da ciência nos livros didáticos de Biologia,

buscamos compreender as ressonâncias e [possíveis] descontinuidades desses processos históricos. Tais mulheres são configuradas por atravessamentos de raça/etnia, de gênero, de sexualidade, de local de moradia, entre outros/as. As mulheres brasileiras são inúmeras. Elas resultam de muitos processos de colonização, de muitos processos de violência - objetivos e subjetivos. Os livros didáticos, são documentos e artefatos que também participam da produção de quem pode ou não pode ser mulher e mulher da ciência. Eles dizem do que pode ser ou não ser pensado como ciência. Neste sentido, eles participam da produção de processos identitários e de processos educativos, culturais e políticos. Esta produção nos interessa pela posição acadêmica e teórica por nós assumida e exposta neste artigo.

3. Trilhas metodológicas

Nossa perspectiva metodológica reitera o modo implicado e situado de fazer e pensar a ciência e o conhecimento. Recusamos a generalização e universalização, investimos em análises contextualizadas e no entendimento de que a ciência é prática política e interessada. Esse movimento nos convoca a adotar e a explicitar os nossos posicionamentos. Os textos dos livros didáticos, tomados como artefato cultural, documento e dispositivo, reiteram a possibilidade de pensá-los como resultantes de múltiplas interações; de processos complexos marcados por intensas disputas travadas nos contextos educacionais, sociais, econômicos e culturais (Elizabeth MACEDO, 2004).

Os livros carregam indícios da história do passado, do presente e do futuro; podem ser tomados como documentos por se constituírem como registros de marcas, de tempos, disputas, saberes e políticas, como tomamos a partir da leitura de Jacques Le Goff (2013). Para o autor, documento é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (p. 546). Com essa inspiração reconhecemos que o livro didático de Biologia

carrega vestígios das condições históricas, políticas, educativas e culturais da época de sua produção. Nele também estão inscritas as negociações estabelecidas pelas/os diversas/os agentes que definem o modo de configuração do que pode e deve ser a Biologia escolar.

Assim, o livro didático resulta de montagens e remontagens do que foi, do que é e do que pode ser colocado em funcionamento, em nome da Biologia, na escola. É, portanto, um dispositivo de poder. O dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Os livros didáticos atuam sobre os corpos docentes e discentes, impõem gestos, condutas e comportamentos, portanto, dão a pensar sobre o que é e o que pode um corpo, o que é e o que pode um corpo mulher e/ou um corpo homem. Neste sentido, reiteramos que o livro didático pode ser pensado como dispositivo que atua para fazer falar ou calar. Ele impõe um conjunto de ordenamentos e agenciamentos. A noção do livro didático como dispositivo foi tomada pelo nosso grupo de pesquisa (Elenita Pinheiro de Queiroz SILVA; Fátima Dezopa PARREIRA, 2013) a partir de Foucault (1979) e Agambem (2009).

Agambem (2009) amplia o conceito de dispositivo de Foucault afirmando-o como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEM, 2009, p. 40). O livro didático de Biologia, em suas páginas e lições, determinam, modelam, asseguram, orientam, interceptam, capturam os modos de ensinar e de aprender. Eles participam, pelo dito e não dito, da produção da Biologia escolar, dos corpos, da formação do corpo docente e

discente, da disseminação e das intencionalidades políticas de diversas agências, dentre elas o Estado.

A noção do livro didático como artefato cultural foi formada em aliança com Joanaliara Corpes Magalhães (2012) para quem este é visto como uma produção carregada de valores, representações, saberes de “[...] um dado tempo e de uma determinada sociedade [...] que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados” (MAGALHÃES, 2010, p. 36-37). Assim, os livros didáticos (re)constroem, (re)produzem e veiculam narrativas, histórias e discursos de verdades. Não atuam sozinhos, uma vez que são produzidos por e para pessoas determinadas e específicas. Atendem e desobedecem a regras e condutas disputadas no tecido social, cultural e científico.

Nosso grupo de pesquisa⁸, ao se interessar por pesquisa sobre os livros didáticos, o faz a partir de três justificativas: a Biologia, no Ensino Médio, e as Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, são as disciplinas escolares historicamente convocadas a abordar o corpo humano e, a partir dele, as questões relativas a gênero e sexualidade. Tais disciplinas, em geral, abordam o corpo humano ancoradas em um certo discurso biológico-determinista (SILVA, 2010). A segunda justificativa diz respeito ao fato de que os livros didáticos ao produzirem e se comprometerem com ensinamentos sobre o masculino e o feminino, participam das muitas maneiras de configurar narrativas ditas “científicas”, narrativas que reiteram discursos de gênero, corpo e sexualidade. Além disso, como apontam os estudos feministas, o discurso de gênero constitui e é constitutivo da Biologia, tanto no que tange o caráter epistêmico dessa ciência, como pela generificação dos sujeitos

8 Integramos o Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS), liderado pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, segunda autora deste artigo. O grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e atua desde 2012 desenvolvendo pesquisas e atividades de ensino e extensão sobre corpos, gêneros e sexualidades em interface com a Educação.

que atuam na produção do conhecimento científico (SCHIEBINGER, 2001; KELLER, 2009; NUCCI, 2018). A terceira justificativa é a de que os livros didáticos de Biologia estão repletos de saberes, sentidos e significados sobre a ciência e os/as cientistas, portanto ensinam sobre o fazer ciência e sobre o ser cientista, como referido pela segunda autora deste artigo, em publicação de 2020. E, por fim, a quarta justificativa é de que o livro didático é resultado de uma das principais, em termos de financiamento, políticas públicas de educação – a política do livro e material didático. Com financiamento público, em um país de dimensão continental, este artefato, documento e dispositivo deve ser, publicamente, analisado e problematizado. Esta é uma das tarefas, entre muitas, que apontamos como de acompanhamento da efetivação da política pública – tarefa do fazer científico.

Um último aspecto que defendemos é o fato de que, pelo livro, processos de justiça ou de injustiça sociais podem ser configuradas. Acerca desse último aspecto, temos a dizer que, uma vez que apostamos na possibilidade de o livro revelar experimentações de continuidades e descontinuidades dos arranjos tradicionais de gênero na ciência, de manter e/ou romper com a produção de uma narrativa inclusiva de gênero na produção do conhecimento científico, ele também pode ou não se configurar como local de manutenção da violência sobre segmentos da população, dentre eles, a população de mulheres.

No processo de seleção de livros que compuseram o *corpus* investigativo, aqui apresentado, recorreremos aos Guias do livro didático de Biologia - material disponibilizado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a cada edição do PNLD e que apresenta informações sobre o processo de avaliação, bem como resenhas com características das obras aprovadas. A partir do Guia, foram eleitas as obras aprovadas mais distribuídas em três edições do PNLD – 2012; 2015 e 2018, que tiveram nenhuma ou pequena alteração na autoria (ordem dos nomes dos autores e/

ou das autoras e/ou inclusão ou exclusão de um autor ou autora) e nenhuma mudança no grupo editorial.

Desta forma, estão discutidas e apresentadas neste artigo quatro coleções: i) BIO - Sônia Lopes e Sérgio Rosso; ii) Biologia - César da Silva Júnior, Sézar Sasson e Nelson Caldini Júnior; iii) Biologia Hoje - Fernando Gewandszajder, Sérgio V. Linhares e Helena Pacca; e iv) Biologia/Biologia em Contexto - Gilberto R. Martho e José Mariano Amabis. Essas coleções estiveram entre as coleções mais adotadas por docentes/escolas no território nacional (BRASIL, s.d; CARMO, Karla Vieira, 2019)⁹.

A adoção do termo mulheres brasileiras da ciência é também uma escolha teórico-metodológica e política. Na pesquisa desenvolvida por uma das autoras deste trabalho (Alessandra Pavolin Pissolati FERREIRA, 2020), base para a formulação deste artigo, houve a intenção de circunscrever a atenção para as mulheres que atuavam produzindo conhecimentos científicos em uma determinada área do conhecimento. Neste artigo, ampliamos a intencionalidade de Ferreira (2020) no sentido de afirmamos não uma ciência brasileira, mas mulheres brasileiras da ciência. Demarcamos, assim, a localização das mulheres da ciência. Esta localização nos serve para dizermos da singularidade das mulheres brasileiras – brancas, negras, indígenas, pardas – em seus atravessamentos com outros marcadores sociais e culturais. Além disso, no movimento de busca pelas mulheres brasileiras da ciência nos livros didáticos analisados, consideramos mulheres aquelas que assim foram referidas pelo livro, ou que apresentavam as marcas do que chamamos de sociabilidade da mulher: adorno, vestimentas, traços fisionômicos, bem como aquelas cujos

⁹ Cabe informar que as obras aprovadas no PNLD eram adotadas e utilizadas pelas escolas no ano subsequente ao edital permanecendo por mais dois anos subsequentes. Assim, as obras aprovadas pelo PNLD -2012 foram adotadas e permaneceram nas escolas públicas no período de 2013 a 2015. Esse funcionamento foi o mesmo para as obras aprovadas no PNLD de 2015 e 2018. Isso significa dizer que analisamos obras que foram aprovadas e mantidas em uso nas escolas de 2013 a 2021.

nomes eram socialmente lidos como de mulheres (FERREIRA, 2020).

A pesquisa de Ferreira (2020) analisou 36 livros didáticos, registrando em fichas e quadros elaborados para tal fim, as referências as mulheres da ciência, tanto na forma textual quanto imagética. Para esse artigo, concentramos nossa busca nas mulheres brasileiras da ciência nos livros destinados ao/à estudante. O manual do/a professor/a foi também consultado, mas com intenção de identificar possíveis orientações, recomendações, comentários ou ampliação das discussões sobre as mulheres brasileiras da ciência mencionadas no livro do/a estudante.

No movimento analítico, nos aproximamos da análise documental defendida por Le Goff (2013), em interseção com as proposições de Foucault. Ele defende que a análise do documento, na perspectiva do documento como monumento, exige desencadeamento de um processo de questionamento do livro a fim realizar a operação de desmontagem, reorganizar as informações e localizar pistas que permitam analisar as condições de produção dos documentos (LE GOFF, 2013). Foi esse o movimento que construímos quando buscamos nos livros didáticos de Biologia pelas mulheres brasileiras da ciência.

Empreendemos uma leitura adensada pelos rastros e evidências deixados nos/pelos livros acerca das mulheres brasileiras da ciência, problematizamos as ressonâncias dos contextos de produção dos livros didáticos analisados, bem como as possíveis rupturas e continuidades, com intuito de discutir as suas potencialidades na construção do debate sobre gênero, mulheres e ciência.

4. Mulheres brasileiras da ciência nos livros didáticos de Biologia

A referência para indicação “mulheres brasileiras da ciência”, estava na marcação apresentada

pelos livros didáticos analisados. Por marcação consideramos a referência ao gênero – mulher, por meio da linguagem - emprego de expressões definidas e/ou flexionadas no gênero feminino, como a cientista, a pesquisadora; menção a nomes ou pronomes referidos à mulher na Língua Portuguesa e cultura brasileira; traços de sociabilidade da mulher: adornos, vestimentas, traço fisionômico; e a indicação de que era uma cientista de determinado campo vinculado à Biologia escolar. Acerca do último aspecto, também buscamos pela formação acadêmica das mulheres referidas.

Localizamos a indicação de 31 mulheres brasileiras da ciência referidas pelos/as diferentes autores/as – e equipe editorial – nos livros didáticos de Biologia das quatro coleções aqui investigadas. Esquematizamos o resultado desse exercício por meio da Figura 1, com intenção de apresentá-las imagética e nominalmente.

Os nomes e as áreas a que estão vinculadas as mulheres brasileiras da ciência foram obtidos a partir de informações presentes nos livros didáticos analisados. Já as imagens (fotos) foram selecionadas a partir de registros presentes em bases de dados públicas, como currículo *lattes*, páginas de universidades em que atuaram ou atuam, assim como redes sociais.

Nos últimos anos do século XX, assistimos a uma política do campo da discussão de gênero e ciência, que alimentou e fez crescer movimentos de incentivo do interesse e ingresso de meninas e mulheres em carreiras científicas (IDG, 2020; ONUBR, 2020). Um caminho tomado foi o de (re)conhecimento de mulheres atuando na produção científica da ciência. Esse caminho tem sinalizado e legitimado a ciência como lugar de/para mulheres (Jaqueline LETA *et al.*, 2006; FREITAS; Nanci Stancki LUZ, 2017; MELO; RODRIGUES, 2018). Nesse sentido, há uma presença majoritária de referência a brasileiras, quando comparadas a qualquer outra nacionalidade, nos livros analisados. Esse dado posiciona o país como *lócus* de produção de ciência e as mulheres brasileiras como sujeitos da ciência (FERREIRA, 2020).

Figura 1 – Imagens das mulheres brasileiras associadas à ciência nos livros didáticos de Biologia analisados



Fonte: Informações dos livros didáticos analisados. Elaborado por Ferreira (2020).

O mosaico construído pelas imagens das mulheres aponta para as marcas de raça/etnia e sociabilidade do feminino (vestimentas, adornos, traços fisionômicos), bem como para as áreas de conhecimento às quais elas foram associadas nos livros didáticos. Entendemos que, com isso, é possível pensar e discutir a presença das mulheres brasileiras da ciência de modo a pontuar alguns elementos que nos

dizem sobre a complexidade que atravessa a discussão gênero, mulher e ciência. Estes elementos estão dispostos nos subitens que seguem.

4.1 Um olhar para gênero e raça/etnia

A figura 1 aponta para o traço de pertencimento étnico-racial da maioria das mulheres brasileiras que, de algum modo, são associa-

das à produção da ciência – elas são mulheres brancas. Das 31 mulheres referidas a feitos da ciência, apenas duas são negras: Gevanilda dos Santos e Viviane dos Santos Barbosa. Na busca que fizemos na internet sobre elas, localizamos que Gevanilda dos Santos é graduada em História, mestra pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e autora de livros sobre as desigualdades das relações raciais no Brasil. Viviane dos Santos

Barbosa é graduada em Química, pela Universidade Federal da Bahia e mestre em Engenharia Química pelo *Delft University of Technology*, na Holanda. Cabe ressaltar que estas mulheres não compõem o quadro de pesquisadoras das áreas das Ciências da Natureza.

Para Betina Stefanello Lima (2017), a participação de mulheres negras é menor do que a de mulheres brancas na posição de bolsistas do CNPq em todos os níveis de bolsa (Tabela1).

Tabela 1 - Distribuição de bolsas do CNPq por gênero e raça

	Iniciação Científica	Mestrado	Doutorado	Produtividade em Pesquisa
Mulheres	58%	53%	51%	36%
Mulheres brancas	60%	61%	62%	76%
Mulheres negras	32%	27%	22%	7%
Mulheres indígenas	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%

Fonte: Extraído e adaptado de Lima (2017).

Na incursão realizada por Lima (2017), nos dados acerca da distribuição de bolsas do CNPq no ano de 2015, ano de produção das obras do PNL D 2018 – o último analisado, revela que a presença das mulheres decresce à medida que o nível de formação/atuação aumenta. As bolsas de produtividade em pesquisa são destinadas aos/às profissionais que se destacam entre seus pares e são geralmente lidas como um indicador de qualidade e competência – nos parâmetros avaliados que incluem, entre outros, quantidade e impacto das produções/publicações – além de sucesso profissional na área da ciência no país. É exatamente nesse nível que as mulheres, e especialmente as mulheres negras e indígenas, são minoria.

É importante destacar que a produção científica brasileira tem como *locus* instituições públicas, especialmente as Universidades públicas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (DANTAS, 2004; CLARIVATE ANALYTICS, 2017). Desta forma, o acesso e a permanência de mulheres – brancas, negras, indígenas, trans – no Ensino Superior é uma exigência quando consideramos a interseção gênero, raça/etnia, diversidade sexual, ciência.

A este respeito, apresentamos dados estatísticos do Censo da Educação Superior (2021) em nosso país, considerando a participação/presença das mulheres nesse nível de ensino. Elas/nós representam/os 58,1% das/os estudantes matriculados/as e 61% das/os concluintes do ensino Superior no país (BRASIL, 2021). A taxa média de defesa de teses de doutorados por mulheres é de 55% e tem sido maior a cada ano (BRASIL, 2021; Suzane Carvalho da Vitória BARROS; Luciana MOURÃO, 2020). No entanto, quanto ao exercício docência no nível superior 52,98% são homens (BRASIL, 2021). Como integrantes dos Comitês de assessoramento do CNPq, coordenadores/as de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de coordenador/a de Programas de Pesquisa, as mulheres também são minoria (16,6%, 27%, 36%, respectivamente) (BARROS; MOURÃO, 2020).

Com relação às bolsas de produtividade, o cenário identificado por Lima (2017) se mantém. Rocelly Cunha, Magda Dimesteim e Candida Dantas (2021), identificaram, em levantamento realizado em 2019, nas bases de dados do CNPq, que 35,6% das bolsas foram alcançadas por

mulheres. Considerando o recorte étnico-racial, Maria Marony Sousa Farias (2022) afirma que, em 2020, 10% dos/as pesquisadores/as de produtividade em pesquisa, no Brasil, são pretos/as ou pardos/as e 0,2% indígenas. Estes dados reverberam a manutenção de um padrão de desigualdades de gênero, raça/etnia na formação e produção científica.

A publicação da Portaria Normativa nº 13 pelo Ministério da Educação em 2016, que convoca os programas de pós-graduação a apresentarem propostas de inclusão de pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, induziu à criação de ações afirmativas para garantir o acesso a esse nível de escolaridade (Anna Carolina VENTURINI; FERES-JÚNIOR, 2020). No entanto, as autoras indicam que o formato das medidas e políticas adotadas varia nas instituições e programas de pós-graduação. Os programas possuem autonomia para definição dos critérios de atribuição das cotas de bolsas, por isso é importante investigar os desdobramentos dessas políticas não apenas no acesso à pós-graduação, mas também na distribuição de bolsas e condições de permanência. Além disso, investigações que se debruçam sobre os atravessamentos de gênero e ciência podem também contribuir para o fomento de informações para criação de medidas, ações e políticas com intuito de promover a equidade de gênero no campo científico e o cumprimento de um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Os livros didáticos analisados, ao se constituírem como espaços de (re)produção e veiculação de saberes sobre ciência e cientistas, em consonância com o cenário nacional, reafirmam a ciência como um empreendimento de sujeitos brancos/as, isso em um país, cuja maioria da população, cerca de 54%, é negra (IBGE, 2019). Nos livros didáticos analisados, a presença de Gevanilda dos Santos se dá pelo registro escrito de seu nome e a de Viviane dos Santos Barbosa, pela apresentação de uma fotografia e indicação de sua inserção no campo científico, além do seguinte texto:

[...] A escravização dos negros, mesmo após seu término, deixou consequências muito negativas para a sociedade como um todo: preconceitos de cor, marginalização, diferenças sociais e etc. Mesmo assim, algumas pessoas conseguiram se destacar em áreas **tradicionalmente** mais fechadas, como a Ciência (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; Helena PACCA, 2016, p. 65) [grifo nosso]

O texto do livro traz elementos que podem oportunizar a discussão da ciência a partir de uma abordagem interseccional de gênero e raça. No entanto, não há indicações no manual do/a professor/a que fomentem, ou apontem para essa potencialidade, ficando sob responsabilidade do/a docente, com sensibilidade e condições teóricas, para realizá-la (FERREIRA, 2020).

De acordo com Florença Freitas Silvério e Douglas Verrangia (2021), a presença de mulheres cientistas negras no livro didático, ainda que de forma minoritária, tem início após a promulgação da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais. No referido trabalho, afirmam que “[...] essa diminuta inserção tem efeito cosmético, que está longe de, de fato, desestabilizar a imagem do cientista homem como a representação por excelência do cientista” (p. 349). As três edições do PNLD – 2012, 2015 e 2018 analisadas ocorreram após a promulgação dos marcos legais mencionados, e nelas está reiterada a ausência de mulheres brasileiras negras da ciência nas páginas dos livros didáticos analisados, o que evidencia ainda a existência de um longo caminho a ser percorrido para materialização dessas normativas, no que tange à discussão sobre gênero, ciência e educação. Quando consideradas as três edições do PNLD analisadas, demarcamos que a narrativa do sujeito da ciência, quando ela menciona as mulheres não brancas, são, sumariamente, silenciadas, apagadas, ausentes. Assim, permanece a narrativa de uma ciência exclusivamente branca e apenas de efeito cosmético, como apontado por Silvério e Verrangia (2021).

As produções científicas que entrelaçam as discussões de gênero, ciência e educação têm sinalizado para a necessidade de garantir visibilidade às produções científicas de mulheres, de incentivar o acesso e permanência de meninas e mulheres em áreas e carreiras científicas, além de empreender uma discussão epistemológica da ciência. Algumas investigações apontam que o caminho para romper com a lógica hegemônica da ciência como reduto masculino perpassa pela educação (UNESCO, 2018; María Elina ESTÉBANEZ, 2022). Se, por um lado, a subversão de estereótipos de gênero e a presença de modelos de mulheres cientistas, são aspectos importantes a serem considerados, por outro, ações de incentivo e permanência, como as políticas de ações afirmativas que assegurem que mulheres não brancas - negras, indígenas, pardas - são urgentes (UNESCO, 2018; BELLO, ESTÉBANEZ, 2022). Particularmente em modelos sociais que sustentam as lógicas racistas, sexistas, capitalistas.

Os livros didáticos de Biologia são produções culturais de um dado tempo e sociedade. O tempo e cultura considerados pelos livros analisados pressupõem e carregam as marcas de um modelo civilizatório que exclui todas que estão fora do mundo branco da ciência. Assim, ao não veicularem em suas páginas mulheres brasileiras da ciência negras, (re)produzem saberes sobre elas e estabelecem conexões com o cenário nacional de produção científica, em que as mulheres negras são excluídas do mundo da ciência.

Diante disso, os caminhos se entrecruzam, em um movimento que aponta para a importância de ações e políticas afirmativas que garantam o acesso e a permanência de mulheres na ciência, especialmente de mulheres negras,

indígenas, trans, para que se torne possível demarcar a ciência como lugar de todas as mulheres. Para além disso, e reconhecendo o papel da educação nesse processo, espera-se que essa contribua para o processo de visibilizar e dar centralidade a estas mulheres brasileiras da ciência na sala de aula, através dos livros didáticos e de outras ações/recursos didático-pedagógicos. A aposta que fazemos é a de que essas ações combinadas podem contribuir para subverter a narrativa da ciência como reduto masculino, branco, de classe média/alta. Uma aposta para romper com estereótipos de gênero e sinalizar para jovens meninas que a ciência é sim um espaço que pode ser por elas ocupado.

4.2 Formação de um mosaico

Nos livros didáticos de Biologia analisados, como ilustrado na figura 1, verificamos que as mulheres brasileiras da ciência estão vinculadas a uma diversidade de campos de saber, e que esses não se restringem às Ciências Biológicas. Identificamos, pelas indicações das áreas de cada mulher referida, que há áreas com maior número de mulheres, como é o caso da Microbiologia e das Ciências da Saúde/Fisiologia Humana, e outras com número bastante reduzido, como, por exemplo, a Botânica.

Na construção do mosaico (Figura 1), a atribuição das áreas de atuação das mulheres ocorreu a partir da indicação delas nos livros e/ou a partir das unidades temáticas ou assuntos que elas foram associadas. No entanto, se transpusermos os dados do livro, em concordância com as áreas de conhecimento do CNPq, ainda que sejam percebidas alterações, o agrupamento das mulheres citadas, em algumas áreas, se mantém (Tabela 2).

Tabela 2 – As áreas do CNPQ em que as mulheres citadas nos livros didáticos estão localizadas

Áreas do CNPq	Quantidade
Ciências Humanas – Arqueologia	1
Ciências Sociais	1
Engenharia – Química	1

Ciências Agrárias	5
Ciências da Saúde	5
Ciências Biológicas	
Genética	5
Morfologia	1
Fisiologia	1
Microbiologia	5
Ecologia	2
Zoologia	3
Botânica	1
Total	31

De acordo com Schiebinger (2001), o agrupamento das mulheres em determinadas áreas do conhecimento é um fenômeno comum quando se investiga a trajetória das mulheres na Ciência. Essa autora afirma que as mulheres tendem a se concentrar em áreas consideradas *soft*¹⁰, como é o caso das Ciências da Vida e das Ciências Humanas, sendo essas áreas de menor prestígio e remuneração.

De acordo com Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2002, p. 79):

É nesse contexto que o gênero se impõe: os homens são naturalmente dotados das habilidades exigidas pelas ciências “secas” [*hard*], enquanto que as mulheres, exatamente porque são desprovidas, também na sua essência, dessas mesmas habilidades, são naturalmente atraídas pelas ciências “molhadas” [*soft*]. Vemos assim que o meio científico reproduz fielmente os estereótipos de gênero já consagrados na sociedade; histórica e socialmente, a objetividade sempre esteve associada ao masculino e a subjetividade, ao feminino; as mulheres foram expulsas do campo da objetividade em função de sua sensibilidade, intuição, seu apego às coisas

da alma etc., em um contexto em que subjetividade é fonte de erro.

As Ciências Biológicas, nessa polarização, poderiam ser lidas como *soft sciences*, uma vez que se ocupam dos estudos da vida. No entanto, de acordo com Souza (2002), a Biologia se caracteriza como uma *hard Science*. Ela apresenta bases epistemológicas, predominantemente positivistas, ancoradas em experimentações e métodos quantitativos, buscando construir generalizações e defendendo a neutralidade e a objetividade na produção do conhecimento.

Ao longo da história, a posição das Ciências Biológicas nas *soft science*, especialmente devido aos estudos de História Natural, de caráter descritivo, fez com que essa fosse considerada uma área no campo científico possível para as mulheres. Assim, mesmo com as mudanças nas bases epistemológicas que ocorreram nessa ciência, como anunciado por Souza (2002), as mulheres se mantiveram no campo. Elas são a maioria das pessoas matriculadas nos cursos de Ciências Biológicas (Andreia BARRETO, 2014) e dos/as bolsistas do CNPq (LIMA; Maria Lúcia de Santana BRAGA; Isabel TAVARES, 2015). Tais dados apontam para o modo como os livros didáticos de Biologia participam de mecanismos de silenciamento e apagamento das mulheres da ciência.

Por outro lado, nessa área, elas tendem a se concentrar em determinados campos - Gené-

10 Segundo Schiebinger (2001) as *soft sciences* (ciências moles) apresentam estrutura epistemológica aberta, produzem resultados maleáveis e qualitativos, lidam com seres vivos e seus comportamentos, etc, sendo as Ciências Sociais e da Vida exemplos de ciências *soft*. Já, as *hard sciences* (ciências duras) são aquelas que produzem dados robustos, quantitativos, reproduzíveis. Têm como objeto de estudo coisas inanimadas e são consideradas mais difíceis por exigir alto grau de abstração, forte aptidão e árduas jornadas de trabalho, como a Física e a Química.

tica, Microbiologia, Nutrição e Saúde Coletiva enquanto uma minoria está na Botânica e Zoologia como anunciado por Cunha, Dimesteim e Dantas (2021), na categoria bolsistas PQ nas Ciências da Vida – que inclui as Ciências Biológicas. Os dados que encontramos nos livros didáticos de Biologia, como evidenciado na figura 1 e na tabela 2, reafirmam os indicados pelas autoras referidas.

Entendemos que há barreiras (in)visíveis que têm orientado mulheres a seguirem em determinados campos das Ciências Biológicas. Uma das hipóteses que levantamos, e na qual pretendemos nos debruçar na continuidade de nossas investigações, é a de que o gênero opera na produção de uma divisão entre atividades de pesquisa desenvolvidas em campo e em laboratório, ainda que na prática essas atividades se sobrepõem, de forma semelhante como se impõem na polarização da ciência em *hard* e *soft*, como apontado por Souza (2002) (FERREIRA, 2020).

4.3 Como elas aparecem nos livros didáticos?

Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães (2019, p. 271), ao analisarem artefatos culturais que abordam as mulheres na ciência, afirmam ser necessário “[...] sempre problematizar que representatividade é essa apresentada nos artefatos que buscam visibilizar a história de mulheres cientistas”. Em nossas investigações, temos pensado sobre quem são as mulheres brasileiras da ciência, como elas são apresentadas nos livros didáticos, o que a presença dessas [e não de outras] e a forma com que elas aparecem nos livros, ensinam sobre gênero, ciência e cientistas. Isso porque, como já indicado, entendemos que há intencionalidade no livro didático. Ele é espaço de (re)produção e veiculação de significados culturais e, assim, a partir das (in)visibilizações, são produzidos saberes sobre as mulheres da ciência.

As mulheres brasileiras da ciência são posicionadas, nos livros didáticos analisados,

predominantemente nos textos que chamamos de complementares/acessórios, que incluem os textos dos boxes e de atividades/exercícios, apresentam caráter transitório no decorrer das edições e são mostrados nas margens dos textos de conteúdo específico (FERREIRA, 2020).

As únicas exceções são as cientistas Suzana Carvalho Herculano-Houzel, Blanche C. B. Mathé e Danielle Tesseroli. As três são mencionadas exclusivamente na coleção Biologia, de autoria de Gilberto R. Martho e José M. Amabis, edição PNLD - 2012. Herculano-Houzel é nomeada no primeiro volume do livro em um texto sobre as células do tecido nervoso por sua produção em coautoria com Roberto Lent, onde demonstraram que o cérebro humano tem o mesmo número de neurônios e células da glia (AMABIS, MARTHO, 2010). Já as cientistas Mathé e Tesseroli são nomeadas no terceiro volume por experimentos de seleção artificial que realizaram, conjuntamente, sobre moscas (AMABIS, MARTHO, 2010).

A margem é o lugar que as mulheres brasileiras da ciência são posicionadas nos livros. Uma leitura que fazemos é a de que os saberes por elas produzidos não cabem nos textos específicos dos livros, fundantes do conhecimento biológico. Os livros, ao posicioná-las à margem, reiteram a narrativa de certa história da ciência que marginalizou, invisibilizou e excluiu mulheres do campo científico. Eles também as (re)produzem.

Para além do lugar em que são posicionadas no livro didático, importa o modo como são apresentadas ao/a leitor/a. Os livros carregam as mulheres brasileiras da ciência, em suas páginas, através do recurso escrito e/ou imagético. Das 31 mulheres, cinco são retratadas com utilização de imagens, a saber: Viviane S. Barbosa, Johanna Döbereiner, Neiva Guedes, Mayana Zatz e Graziela Maciel Barroso. As demais são mencionadas nos livros por meio do registro escrito de seus nomes.

Alguns trabalhos que buscaram pela imagem de cientista indicam que, embora esse cenário tenha se ampliado com a veiculação

de imagens de mulheres, ele continua sendo masculino (KOSMINSKY, 2002; BULDU, 2006; MILLER et al., 2018). Quando pensamos sobre o papel da educação formal nesse processo, entendemos que os livros didáticos podem contribuir para a produção de uma imagem diversa de gênero, de mulheres. No entanto, na investigação de que trata este artigo, identificamos que o livro reitera o viés androcêntrico da ciência, uma vez que 86% dos sujeitos da ciência retratados nos livros são imagens de homens (FERREIRA, 2020).

As formas pelas quais as mulheres brasileiras da ciência são apresentadas nos livros pode

ser compreendida a partir do grau de visibilidade delas como produtoras do conhecimento científico e da importância das suas produções, a saber: a) valorização do sujeito e do saber produzido; b) indicação de autoria do saber/teoria/tecnologia produzida; c) comentarista/consultora de determinado assunto/temática; e d) referência superficial - indica o nome, mas não traz informações sobre a cientista, sua produção e/ou importância/centralidade/atuação no campo de atuação (FERREIRA, 2020). As mulheres brasileiras da ciência estão presentes nos livros analisados em todas essas formas (Tabela 3).

Tabela 3 – Forma de apresentação das mulheres brasileiras da ciência

Formas de apresentação	Edição			Total*
	2012	2015	2018	
Valorização do sujeito e saber produzido	3	1	6	10
Indicação de autoria do saber/teoria/tecnologia produzida	8	4	8	20
Comentarista/consultora	1	1	8	10
Referência superficial	1	1	7	9
Total	13	7	29	49

* Nos livros mais de uma forma pode ser visualizada.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações dos livros analisados.

A tabela indica que a forma de apresentação que predomina é a indicação de autoria. A segunda é a que posiciona a mulher da ciência como comentarista/consultora e aquela em que há valorização da mulher como sujeito da ciência. A forma de apresentação incomum nos livros é a referência superficial - eles optam por trazê-las no texto a partir de suas produções ou da atuação em determinado campo; o que possibilita comentar sobre assuntos/temáticas diversas.

A indicação de autoria e o lugar de comentarista/consultora são formas que colocam os/as leitores/as em contato com as mulheres brasileiras da ciência. No entanto, consideramos que o modo de apresentação que valoriza a mulher como sujeito da ciência é o que tem maior potencial de contribuir para romper com a imagem, nos livros didáticos, da ciência como reduto masculino. A tabela 3 indica que,

na edição de 2018 do PNLD, há, de modo mais contundente, o posicionamento das mulheres brasileiras da ciência, como produtoras de ciência – em que há valorização da mulher como sujeita da ciência e indicação das suas contribuições para o campo científico.

Além disso, quando consideradas todas as formas de apresentação, no conjunto, os livros aprovados no edital do PNLD 2018 são os que fazem maior número de menção às mulheres brasileiras da ciência. Tal aspecto indica que as discussões sobre os entrelaçamentos de gênero e ciência, especialmente da importância de (re) conhecer a produção científica de mulheres, tem ecoado e atravessado a produção dos livros didáticos. Há pistas de uma possível tentativa de ruptura com o modelo universalizado de cientista e de uma perspectiva mais inclusiva de gênero.

Um movimento realizado na análise foi o da busca pela referência da apresentação das mulheres da ciência em companhia de outros/as sujeitos da ciência. Nesse movimento, foi iden-

tificado que elas estão posicionadas de modo individual, em coautoria e com participação de outros/as pesquisadores/as no mesmo (con) texto¹¹ conforme apresentamos na Tabela 4.

Tabela 4 – Presença das mulheres brasileiras da ciência nos livros didáticos analisados

	Coautoria	Compartilhando (con)texto	Total
Pesquisador(es)	2	8	10
Pesquisadora(s)	4	2	6
Ambos	11	0	11
Individual - mulheres	-	-	22

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos livros analisados.

Schiebinger (2001) afirma que a história das mulheres na ciência foi mediada pela presença masculina, visto que a possibilidade de participação delas em círculos científicos e contextos de produção do conhecimento foi condicionada à posição de assistente de seus companheiros ou familiares - pais e irmãos. Esse processo fez com que mulheres ficassem anônimas ou fossem “esquecidas”, que tivessem sua atuação (in)visibilizada e apagada da ciência. Efeitos dessa história podem ser identificados, por exemplo, no Prêmio Nobel, em que, no total de sujeitos da ciência laureados nas áreas de Medicina, Física e Química (616 premiados/as), 20 são mulheres e apenas três delas foram laureadas por trabalhos sem coautoria com homens (NOBEL PRIZE, 2020).

Nos livros didáticos de Biologia analisados, as mulheres brasileiras da ciência são mencionadas, na maioria das vezes, individualmente. As formas individuais e em coautoria de uma produção, ou compartilhando o (con)texto, são, conjuntamente, as que predominam nos livros. A apresentação individual pode contribuir para uma narrativa da ciência como produção isolada, e, por sua vez, pode reforçar a imagem de cientistas como geniais, ou de mulheres que se sobressaíram como exceção. Mas esta forma também tem potencial para provocar rupturas com a histórica visão sexista da ciência, em que a presença de mulheres foi condicionada à presença masculina. Elas foram lidas e posi-

cionadas como sujeitos à margem da produção científica.

5. Considerações finais

Os livros analisados, ao retratarem as mulheres brasileiras da ciência em suas páginas, veiculam e (re)produzem saberes, sentidos e significados sobre ser mulher cientista no Brasil, o que contribui para legitimar qual(is) corpos são autorizados a atuar na e produzir ciência.

A presença das mulheres cientistas brasileiras nos livros didáticos analisados não aponta para um único destino, mas para diferentes possibilidades de trajetórias, o que nos permite indicar que há grande complexidade na discussão acerca dos entrelaçamentos de gênero, mulheres e ciência. Assim, ora é possível perceber nos livros ressonâncias de uma história da ciência centrada no masculino, que excluiu, invisibilizou e marginalizou as mulheres na produção do conhecimento científico, ora localizamos pequenas tentativas de rupturas/descontinuidades com essa história.

Além disso, os livros didáticos são espaço de (re)produção e veiculação de saberes sobre ciência e sobre cientistas. Assim, se por um lado o aumento da representação de mulheres cien-

¹¹ Refere-se aos momentos em que mais de um/a pesquisador/a é mencionado em um texto/página do livro didático, mas não são coautores/as de uma produção.

tistas é apontado como uma das estratégias na busca por igualdade de gênero na ciência, tendo a educação formal papel importante nessa trajetória, por outro, a presença de mais mulheres atuando no campo científico pode contribuir para a construção de uma imagem de ciência como lugar possível para as mulheres.

Nos territórios dos livros analisados, embora os sujeitos da ciência sejam predominantemente homens, o aumento do número de menções a mulheres brasileiras da ciência na edição do PNLD 2018, pode sinalizar que as discussões de gênero e ciência têm atravessado as políticas de produção desses artefatos, documentos, dispositivos pedagógicos. E, com isso, provocado tensionamentos na imagem de ciência e cientista que circulam nesses livros, quando buscam (re)conhecer as mulheres como sujeitas produtoras de conhecimento.

Ao cotejarmos as informações recolhidas dos livros analisados com o cenário da produção científica nacional, entendemos que os livros ainda reverberam as marcas das desigualdades étnico-raciais, de gênero e do racismo que atravessa a produção e a divulgação da ciência e de seus sujeitos/as no Brasil. Nos livros, não foram localizadas referências ou imagens de mulheres não brancas, brasileiras das áreas das Ciências da Natureza – negras, pardas, indígenas. Estas mulheres existem, mas estão apagadas nos livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD 2012, 2015 e 2018 analisados. Há, portanto, atravessamentos de gênero, raça/etnia, ciência e educação que permitem a existência de determinadas mulheres brasileiras da ciência: as brancas.

No momento de encerramento do presente texto, reafirmamos nosso propósito de construção de uma investigação implicada e interessada, portanto uma produção provisória. Desta forma, não intentamos colocar pontos finais, mas reticências, tanto para sinalizar a multiplicidade de olhares possíveis e de caminhos outros para continuidade dessa investigação, como também um convite para o diálogo e para a defesa de que muitas e múltiplas devem ser as

mulheres e os sujeitos/as das ciências a serem (ex)postos em livros como os didáticos. Por fim, concluímos, reafirmando que as rupturas e descontinuidades podem contribuir para subverter o discurso dominante e possibilitar uma educação não-sexista no que tange à veiculação de saberes sobre ciência e cientistas em livros didáticos e na escola.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa *Saberes sobre Corpo, Gênero e Sexualidades em Manuais Escolares/Livros Didáticos de Biologia e Sociologia – Brasil/Portugal*, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelas bolsas concedidas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia**. São Paulo: Moderna, v. 1, 2010.
- ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Ciência e Crítica Feminista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar (Orgs.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Coleção Bahianas, v. 8. Salvador/ BA, 2002, p. 67-77.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152p.
- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à Ciência. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em 24 abr. 2022.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero. **Psicolo-**

- gia em Estudo**, v. 25, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46325>. Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro didático**. Dados estatísticos. S.d Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- Brasil. Ministério da Educação. **Notícias**. Brasília, DF: INEP; 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BELLO, Alessandro; ESTÉBANEZ, María Elina. **Uma equação desequilibrada: aumentar a participação das mulheres na STEM na LAC**. Montevídeu: UNESCO. 2020. 44p.
- BULDU, Mehmet. Young children's perceptions of scientists: a preliminary study. **Educational Research**, v. 48, n. 1, p. 121-132, 2006.
- CARMO, Karlla Vieira do. **A Evolução nos livros didáticos de Biologia frente ao PNLD 2018: aproximações e distanciamentos**. 2019. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHAES, Joanalira Corpes. Meninas e jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: raça-etnia, gênero e ciência em alguns artefatos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. especial, p. 259-275, 2019.
- CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/17012018-capes-incitesreport-final-pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. (Orgs.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Coleção Bahianas, v. 8. Salvador/ BA, 2002, p. 89-120.
- CUNHA, Rocelly; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Saúde em Debate**, v. 45, n. especial, p/ 83-97, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/X4B8B69D9cPFhxQbZDQSD6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- DANTAS, F. Responsabilidade Social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n.2, p. 160-172, 2004.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, v. 5, n. 9, p. 87-97, dez. 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 17 ago. 2020
- FARIAS, Maria Marony Sousa. **Avaliação do efeito da bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq na carreira do pesquisador brasileiro**. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Avaliação e Monitoramento da Escola Nacional de Administração Pública. Escola Nacional de Administração Pública, ENAP. Brasília, DF, 2022.
- FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati. **As Mulheres da Ciência: uma análise dos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD 2012, 2015 e 2018**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, MG, 2020.
- FREITAS, Lucas Bueno de; LUZ, Nanci Stancki. Gênero, Ciência e Tecnologia: estado da arte a partir de periódicos de gênero. **Cadernos Pagu [Online]**, n. 49, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Repensar a Política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 6.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da Ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-41, 1995
- HENNING, Paula Corrêa. Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2, p. 158-184, 2007.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de>

[noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos](#). Acesso em: 24 abr. 2022.

IDG - Instituto de Desenvolvimento e Gestão. **Meninas na escola, mulheres na ciência: ferramentas para professores da educação básica**. Rio de Janeiro: IDG/Museu do Amanhã, 2020, 72p.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na Ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34, 2006.

KOSMINSKY, Luis; GIORDAN, Marcelo. **Visões sobre Ciências e sobre cientistas entre estudantes do ensino médio**. Química nova na escola, São Paulo, n. 15, p. 11-18, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LETA, Jaqueline et al. As mulheres na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e na inovação: uma comparação Brasil/França. **Revista do Serviço Público**, v. 57, n. 4, p. 531-548, 2006.

LIMA, Betina Stefanello. **Políticas de equidade em gênero e ciências no Brasil: avanços e desafios**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. 2017.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **Gênero**, v. 16, n. 1, p. 11-31, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31222/18311> Acesso em: 24 abr. 2022.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. Manual do professor. In: LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia Hoje**. 3a Ed. São Paulo: Ática, v. 1, 2016.

LÖWY, Ilana. Ciências e Gênero. In: HIDRATA, H. et al. (Org.) **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009, p. 40-44.

MACEDO, Elizabeth. Um discurso sobre gênero nos currículos de Ciência. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 8, p. 103-129, 2004.

MAGALHÃES. Joanalira Corpes. **Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre sujeitos homossexuais**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

MELO, Hildete Pereira; RODRIGUES, Ligia. Pioneiras da Ciência no Brasil: uma história contada doze anos depois. **Ciência e Cultura** [Online], v. 70, n. 3, 2018.

MILLER, David et al. The Development of Children's Gender-Science Stereotypes: A Meta-analysis of 5 Decades of U.S. Draw-A-Scientist Studies. **Child Development**, v. 89, n. 6, p. 1943-1955, 2018. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.13039>. Acesso em 24 abr. 2022.

NOBEL PRIZE. **The Nobel Prize**. Disponível em: <https://www.nobelprize.org>. Acesso em: 18 set. 2020.

NUCCI, Marina Fisher. Crítica feminista à Ciência: das "feministas biólogas" ao caso das "neurofeministas". **Revista Estudos Feministas** [online], v. 26, n.1, 2018.

ONUBR – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.

ROHDEN, Fabíola. "O que se vê no cérebro: a pequena diferença entre os sexos ou a grande diferença entre os gêneros?". In: MALUF, Sônia; TORNQUIST, Carmen (Orgs.). **Gênero, saúde e aflição: abordagens antropológicas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. p. 402-439.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à Ciência a uma Ciência feminista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. (Orgs.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Coleção Bahianas, v. 8. Salvador/ BA, 2002, p. 89-120.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a Ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001. 384p.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com ensino de Biologia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Uberlândia, MG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13614>. Acesso em: 19 mai. 2018.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. Dizeres sobre sexualidade e cultura: o que dizem os livros didáticos de Biologia? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E

EDUCAÇÃO, 2. 2013. Canoas. **Anais [...]**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil - Campus Canoas, 2013.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Revista HISTEDBR [online]**, n. 30, p. 133-148, 2008.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A inserção das mulheres na Ciência: narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p.171-191, 2012.

SILVÉRIO, Florença Freitas; VERRANGIA, Douglas. O cientista é um homem branco ocidental: uma análise de livros didáticos de Biologia. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 3, p. 332-360, 2021.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. O viés androcêntrico em Biologia. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Coleção Bahianas, v. 8. Salvador/ BA, 2002, p. 77-89.

UNESCO. **Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, enge-**

nharia e matemática (STEM). Brasília: UNESCO, 2018. 84p.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES-JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativas na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dyyLjXzMKQCwnbz4DwZCGdK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 136p.

WORTMANN, Maria Lúcia. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-posições**, v. 12, n. 1, p. 151-161, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS; Luís Henrique Sacchi; RIPOL, Daniela. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, p. 1-22, 2019.

Recebido em: 16/06/2023

Aprovado em: 14/10/2023

Artigo revisado por Milena Nicolas Varzacacou



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

NARRAR E DESCOLONIZAR: MEMÓRIAS DE MESTRAS DE CAPOEIRA E PERCURSOS EDUCACIONAIS FORMATIVOS

*Mayris de Paula Silva**
Universidade Estadual de Campinas
<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

*Norma Trindade***
Universidade Estadual de Campinas
<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado “Educação com as mãos no chão: um princípio formativo a partir das memórias de mulheres mestras de capoeira no Estado de São Paulo”. Busca o reconhecimento e a visibilidade de memórias subalternizadas historicamente de mulheres na capoeira. Problematiza a ausência, o silêncio e/ou apagamento de memórias femininas no imaginário coletivo, discursivo e documental da capoeira. Vale-se de perspectivas educacionais inclusivas, feministas e decoloniais mobilizadas por narrativas de formação (auto)biográficas, produzidas em *entrevistas conversas*. Conclui que a capoeira é fortemente atravessada pelos efeitos da colonialidade de gênero, embora potencialmente, por sua ancestralidade afrobrasileira de luta e resistência aos processos de violação ontológica e de direitos humanos (ainda) preserve condições e possibilidades de se (re)inventar de modo a ensejar processos educativos/ formativos inclusivos e descolonizadores.

Palavras-chave: Educação. Mulheres. Capoeira. Inclusão. Colonialidade.

ABSTRACT

NARRATING AND DECOLONIZING: MEMORIES OF FEMALE CAPOEIRA MASTERS AND EDUCATIONAL PATHS

This article is a segment of the doctoral study “Education with hands on the floor: an educational principle based on the memories of female capoeira masters in the State of São Paulo”. It aims to recognize and give visibility to historically subalternized memories of women in capoeira. It problematizes the absence, silence and/or erasure of female memories in the collective, discursive,

* Pedagoga, licenciada pela Universidade Federal de São Carlos campus-Sorocaba. Mestre em Educação pelo PPGEd/ UFSCar e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/FE-UNICAMP). <https://orcid.org/0009-0003-9259-8205>. E-mail: m229642@dac.unicamp.br

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP; Departamento de Ensino e Práticas Culturais – DEPRAC, Linha de pesquisa (8): Linguagem e Arte em Educação, Grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais – PHALA/campo de pesquisa: Educação e (re)existências em práticas culturais afro-diaspóricas. Integrante e graduada (professora) em capoeira pelo Instituto Brasileiro de Esporte, Cultura e Arte, IBECA (2018). E-mail: normatl@unicamp.br

and documentary imagination of capoeira. In this endeavor, it uses inclusive, feminist and decolonial education perspectives mobilized by narratives of (auto)biographical education, produced in *interviews-conversations*. It concludes that the capoeira is deeply influenced by the effects of gender coloniality, although potentially, for its Afro-Brazilian ancestry of struggle and resistance to processes of ontological violation and human rights, (still) preserves conditions and possibilities to invent itself in order to create inclusive and decolonizing educational processes.

Keywords: Education. Women. Capoeira. Inclusion. Coloniality.

RESUMEN

NARRAR Y DESCOLONIZAR: MEMORIAS DE LOS PROFESORES DE CAPOEIRA Y LAS RUTAS DE FORMACIÓN EDUCATIVAS

Este artículo es una sección del proyecto de investigación doctoral, titulado “Educación con las manos en el suelo: un principio formativo basado en las memorias de las mujeres maestras de capoeira en el Estado de São Paulo”. Busca reconocer y visibilizar las memorias históricamente subordinadas de las mujeres en la capoeira. Discute la ausencia, el silencio y/o el borrado de las memorias femeninas en el imaginario colectivo, discursivo y documental de la capoeira. Para ello, se recurre a perspectivas educativas inclusivas, feministas y decoloniales movilizadas por narrativas (auto)biográficas de formación, producidas en *entrevistas-conversaciones*. Se concluye que la capoeira está fuertemente permeada por los efectos de la colonialidad de género, aunque potencialmente, debido a sus orígenes afrobrasileños como forma de lucha y resistencia a procesos de violación ontológica y de los derechos humanos, (aún) conserva las condiciones y posibilidades de inventarse a sí misma de manera que dé lugar a procesos educativos/formativos inclusivos y descolonizadores.

Palabras clave: Educación. Mujeres. Capoeira. Inclusión. Colonialidad.

Introdução

Há tempos estudamos as representações femininas ao longo da história, nos diversos campos sociais, em fatos históricos. Em pesquisa documental, nos deparamos com a presença/ausência de suas memórias, em que estas são ocultadas/forjadas de modo a silenciar ou apagar as experiências de mulheres.

Podemos destacar que as experiências femininas representadas pelo viés masculino são percebidas como subalternizadas, produzidas e reproduzidas por discursos hegemônicos que desconsideram seus corpos, mentes e pensamentos. Suas subjetividades são ignoradas. Como resultado temos o apagamento e o silenciamento de suas memórias, desdobrando-se

em uma série de representações históricas e sociais invisibilizadas, ao pensarmos em suas vidas cotidianas.

A partir disso, a invisibilidade de memórias de mulheres na sociedade contemporânea nos mobiliza a discutir como esse apagamento e silenciamento é (re)produzido em práticas culturais e contextos formativos, e no escopo deste artigo, no universo da capoeira.

Feito este preâmbulo, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado¹, sobre

1 A pesquisa foi aprovada pelo CEP, contemplando os procedimentos éticos recomendados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), número do CAAE: 18810919.0.0000.8142. O documento conta com a participação de modo voluntário como forma de assegurar os

as experiências e memórias de mestras de capoeira, no Estado de São Paulo. A partir de narrativas das participantes do estudo produzidas por meio de *entrevistas conversas*², os processos formativos e singulares das experiências são acessados e compartilhados, permitindo a compreensão da complexidade e multiplicidade de sentidos e significações ao longo de suas histórias de vida.

O percurso educacional dessas mestras na capoeira, suas conquistas e percalços implicados em conquistas de graduações na capoeira e vivências como mulheres que lutam e (re) existem em diferentes espaços, traduz práticas culturais dentro e fora das rodas de capoeira.

A *pesquisa formação*³ narrativa (auto) biográfica, adotada no estudo, confere visibilidade às memórias produzidas pelas participantes. Trata-se de uma produção coletiva construída na circulação e afetação mobilizada entre palavras, escutas e escritas que (re)contam as diversas passagens e experiências relatadas pelas narradoras em reverberação na subjetividade da pesquisadora.

Constatamos que apesar de crescente a participação feminina na capoeira, ainda prevalece a colonialidade de gênero em narrativas machistas e sexistas que silenciam a memória de mulheres em documentos históricos e em outros campos sociais.

No caso deste estudo, analisamos um importante documento, o “Dossiê/Inventário para Registro e Salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2007), que culmina na elaboração de Planos de Salvaguarda da capoeira nos níveis estaduais, reconhecendo como bens culturais o ofício dos mestres de capoeira e a roda de capoeira.

direitos das participantes da pesquisa.

2 Conforme Bragança (2018) a *entrevista conversa* é um dispositivo metodológico na *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica.

3 Bragança (2018) utiliza a união de palavras e o destaque em itálico de maneira a apontar a inseparabilidade dos conceitos e favorecer a junção de sentidos. Em seus escritos, caminha com autoras e autores que relacionam as pesquisas do cotidiano como uma forma de se contrapor aos limites muitas vezes apresentados pelas ciências modernas.

Se por um lado o documento corrobora para o reconhecimento da capoeira e a produção de uma memória coletiva acerca da relevância histórica e cultural deste acervo de saberes, por outro, nos permite identificar a invisibilidade das mulheres na constituição dessa produção documental e da memória coletiva da capoeira, como patrimônio imaterial de expressiva relevância ancestral, política.

Percebemos no referido Dossiê que as mulheres não estão representadas e nem relatadas como mestras na atualidade, ou mesmo como participantes do jogo da capoeira ao longo do tempo. O protagonismo feminino está ausente no registro documental e nas imagens (re) produzidas nessa memória coletiva.

Contudo, o Dossiê ao (re)produzir o apagamento/silenciamento de presenças e vozes femininas na capoeira, contribui para a formulação de nossa problemática de pesquisa, a saber: a invisibilidade e subalternidade do protagonismo feminino na capoeira.

Nesta pesquisa, as percepções referentes a invisibilidade feminina (re)produzida em diversos campos sociais nos permitem visualizar entre rasuras, novas interpretações, em conjunto com as experiências cotidianas das mestras participantes do estudo, de modo a contribuir com novos entendimentos necessários para a visibilidade de memórias subalternizadas.

A partir disso, interrogamo-nos sobre a não presença feminina em representações compostas em diversos coletivos sociais e como as experiências podem se apresentar de modo a incluir as narrativas femininas na capoeira e na sociedade. Nessa perspectiva, conhecemos, ouvimos e destacamos mulheres, mestras de capoeira, que (re)existem e (re)contam suas histórias por elas mesmas.

Ressaltamos a falta de uma história de mulheres na capoeira como resultado da produção de uma memória colonizada, (re)produzida e materializada em nossa sociedade em razão dos efeitos da colonialidade de gênero, conceito este que aborda as distinções hierárquicas e dicotômicas entre homens e mulheres nos

processos de colonização das Américas e do Caribe (LUGONES, 2014).

Diante dessas considerações, as narrativas das mestras reportam-se às experiências engendradas em seus processos formativos na capoeira. Perspectivamos o potencial da pesquisa, a partir das narrações compreendidas em diálogos com o referencial teórico-metodológico adotado, como forma de descolonizar percepções e corpos.

Vislumbramos uma educação inclusiva na perspectiva feminista descolonizadora de modo a questionar o modelo colonial e patriarcal imposto como universal pela modernidade, estendida aos processos educacionais e formativos vigentes na atualidade, inclusive na capoeira, escopo da pesquisa.

Entendemos a educação como vasto campo social, presente não exclusivamente na escola, mas em diversos outros espaços e tempos de sociabilidades, fomentando processos e experiências formativas (LIMA, 2021a).

A inclusão, como princípio educativo e constitucional, entendida de forma ampla, não diz respeito a um grupo específico ou às características atribuídas/identificadas que servem à classificação e hierarquização de singularidades. Trata-se de tensionar práticas que enquadram as diferenças humanas em categorias definidoras de identidades fixadas. A educação compreendida na perspectiva inclusiva, onde quer que seja praticada, implica em favorecer processos de pertencimento e afirmação das diferenças em gozo pleno de direitos humanos como regra e não com exceção (LIMA, 2019).

Nesse sentido, podemos pensar a perspectiva da educação inclusiva em percursos formativos possibilitados pela capoeira, de modo a expandir as potencialidades humanas em conexão com ancestralidades afrobrasileiras, despertando e/ou afirmando sentimentos de pertencimento (LIMA, 2019, 2021a, 2021b).

Pelo exposto até então, temos aqui o objetivo de desconstruir e tensionar a colonialidade de gênero de modo a visualizar entre frestas e rasuras memórias (subalternizadas) de mu-

lheres mestras de capoeira. Questionamos o padrão colonial instituído como universal e, ainda, hegemônico que tenta apagar e silenciar a história dos subalternizados.

O artigo está organizado em três seções. Inicialmente, apresenta um breve histórico da capoeira entendida como manifestação cultural de resistência aos desmandos e violência do poder colonial, tornando-se patrimônio cultural imaterial. A capoeira desenvolvida no Brasil colônia, apesar de atravessada pelos efeitos da colonialidade, sendo jogo que resiste e (re)existe, engendra um movimento potencializador de descolonização e inclusão.

Segue-se com o trajeto metodológico desenvolvido na pesquisa, explorando o conceito de memória-trabalho (BOSI, 2012) e da *pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica (BRANGANÇA, 2018). Destacamos que a memória ao ser trabalhada com a finalidade da produção de narrativas é composta por uma tarefa subjetiva, de cunho político. Essas mulheres ao (re)lembrarem as histórias de suas infâncias e juventudes, vivenciam o ato de ressignificar suas histórias no tempo presente. A narração no tempo presente ao rememorar, (re)configura um novo entendimento de suas experiências do passado na atualidade.

Excertos de narrativas das seis participantes, mestras de capoeira, foram selecionados, considerando que tais relatos dialogam com a inserção de suas histórias e com a visibilidade de suas experiências educacionais-formativas vividas na capoeira, em diálogos com o estofe teórico-metodológico. Os conceitos de gênero e outros, como: colonialidade, colonialidade de gênero e cosmopercepção mobilizados diante das memórias produzidas pelas mestras de capoeira nos encontros narrativos, contribuem com a visibilidade e a descolonização dos saberes, de modo a reconhecer a relevância da inclusão de narrativas femininas na contemporaneidade.

Por fim, este artigo pretende amplificar as discussões acerca das narrativas de mulheres na capoeira, e na sociedade, colaborando com a

visibilidade feminina na participação e atuação em práticas culturais afrodiáspóricas, em seus processos educativos/formativos e suas lutas cotidianas de enfrentamento ao silenciamento de suas memórias individuais e coletivas.

Capoeira como jogo de (re) existência

São trinta e oito anos de capoeira com as mãos no chão jogando, é por isso que eu tenho o nome que eu tenho hoje. Por conta de estar dentro das rodas de capoeira e ser uma mestra dentro das rodas[...] quando eu comecei a capoeira, em 1982, eu tinha doze anos. Hoje eu estou com cinquenta anos e trinta e oito anos de capoeira. As mulheres antes não tinham protagonismo, nunca apareceram na história, não tem uma história delas, não tem nada conclusivo. É muito difícil, pode ser que surjam mais mulheres daqui a dez anos, a gente tem uma quantidade grande de mulheres dentro da capoeira [...]. Nós tivemos um enfrentamento muito grande para chegar a ser mestra de capoeira (Narrativa 3).

A capoeira, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (IPHAN, 2008) e da Humanidade (UNESCO, 2014), é uma manifestação cultural afrodiáspórica, historicamente constituída como um espaço de sociabilidade predominantemente masculino, desde o período colonial-escravista. Constituiu-se como acervo ancestral de matrizes africanas reconfiguradas em territórios de resistência ao colonialismo e à colonialidade, salvaguardando rituais e saberes em processos formativos com potencial de descolonização das pessoas que a praticam, numa perspectiva educacional inclusiva.

De acordo com Lima (2021b), a inclusão compreendida como princípio educacional inspira práticas formativas em diferentes contextos, tempos e espaços. Trata-se de ampliar o entendimento e o alcance político, ético, poético e estético da inclusão, para além dos contextos escolares, reconhecendo os bens culturais imateriais como territórios educativos-formativos, potencialmente, inclusivos, ao

resguardar: memória coletiva, ancestralidade, rituais que ensejam sentimentos de pertencimento em modos plurais de ser, sentir e estar no mundo.

Portanto, consideramos a capoeira como importante legado cultural afrobrasileiro e território educacional inclusivo ao oferecer por meio de suas práticas, rituais e musicalidades estratégias de preservação, atualização e (re) existência da memória coletiva e sentimentos de pertencimento ancestral-afrodiáspórico.

Nesse sentido, a inclusão é uma perspectiva de se conceber as práticas formativas, articulando pertencimento, ética, política e poética em estéticas existenciais e ritualísticas que educam, acolhem e salvaguardam direitos constitucionais de ser e (re)existir (LIMA, 2019, 2021b).

Nas palavras da autora: “[...] a capoeira oferece um processo educacional, uma perspectiva identitária e comunitária cujos laços afetivos potencializam conexão e resgate do legado ancestral [...]” (LIMA, 2021a, p.5).

Dito de outro modo:

Eu sinto que ela sempre esteve na minha vida, ela capoeira foi uma base de comunicação com o mundo, uma base de relacionamento com o mundo porque eu acho que tudo na minha vida foi jogo, foi ritual e isso quem me ensinou muito foi a capoeira desde sempre, acho que até antes de eu virar capoeirista eu tinha alguma coisa ali, que já me levava para esse entendimento de mundo (Narrativa 4).

Historicamente, a capoeira (re)criou e fortaleceu sociabilidades e laços de pertencimentos necessários à sobrevivência e (re)existência daqueles que foram violentados e expatriados pelo colonialismo e sistema escravocrata, apartados de qualquer tipo de humanização.

Como campo de pesquisa, tomamos a capoeira enquanto legado ancestral e cultural afrodiáspórico, desenvolvido no Brasil durante o período colonial como forma de resistência ao sistema escravista por diferentes etnias e referências culturais africanas em diáspora compulsória, conforme discute Lima (2021a).

Desse modo, a capoeira remonta à ancestralidade afro-brasileira, constituindo-se como cultura de (re)existência, capaz de (re)estabelecer laços e afetos, transmitir e (re)significar memórias por meio do jogo, dos rituais, ritmos e músicas:

No período do Brasil colonial, a capoeira, como insurgência de povos africanos em diáspora possibilitou (re)construções de existências, criando laços de pertencimento e produzindo práticas/ narrativas de afirmação da vida e de uma humanidade outra (LIMA, 2021a, p.3).

Nesse percurso argumentativo, a capoeira, contrariando o sequestro colonial no Brasil, torna-se um modo de resgate de vida, ou seja, uma forma de resistir e (re)existir às violências praticadas no período escravocrata. Destarte, “apesar de serem povos oriundos de diferentes regiões de África, a capoeira tornou-se uma cultura, uma linguagem, uma confraria de apoio mútuo no Brasil colonial” (LIMA, 2021a, p.11).

A narrativa abaixo, corrobora nessa direção:

E tudo que eu tenho hoje sempre digo que se eu vivesse mais cem anos eu teria que agradecer à capoeira, enfim, ela que me deu toda a minha condição enquanto mulher negra. O conhecimento que eu tenho, foi a capoeira, foi ela que me deu (Narrativa 3).

A capoeira se constituiu pelos hibridismos culturais, pelos atravessamentos de resistências e se atualiza até os dias de hoje. Configura uma manifestação cultural tornada Patrimônio Imaterial do Brasil (IPHAN, 2008) e da Humanidade (UNESCO, 2014):

A roda de capoeira é meu alimento, a capoeira é o meu alimento, é o alimento interior, não é esse alimento que a gente come, mas é a minha alma, eu me alimento da capoeira, ela é a minha segunda pele, sem a capoeira eu não seria o que eu sou e sem capoeira eu não existiria e não faria o que eu faço hoje (Narrativa 3).

Em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres foram registrados como bens culturais, reconhecidos como Patrimônio Imaterial Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2008),

compreendidos como um fenômeno múltiplo que transmite os saberes de geração em geração através da oralidade, rituais, ritmos e musicalidade reunindo, assim, referências, sentidos e símbolos representativos da cultura afro-brasileira (GONÇALVES; PEREIRA, 2015).

Os bens culturais de natureza imaterial são relacionados às práticas da vida social que se manifestam em saberes, modos de fazer, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas. Com a Constituição de 1988 e o reconhecimento em seus Artigos 215 e 216, ampliou-se a noção de patrimônio cultural ao identificar e diferenciar a natureza de bens culturais material e imaterial, segundo o IPHAN (2008):

[...] O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Disso decorre que, como patrimônio vivo, a capoeira se mantém por meio dos saberes e práticas transmitidos pelos mestres e mestras fazendo-se patrimônio cultural do Brasil. O IPHAN no processo de registro e reconhecimento da capoeira como bem cultural, após uma pesquisa realizada, produziu o “Dossiê/ Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2007).

Este documento mobilizou a problemática do presente estudo ao não encontrarmos representações femininas, como fotos ou menções sobre a atuação de mulheres na capoeira, muito menos algo que registre as memórias femininas de capoeiristas, ou mestras de capoeira.

O Dossiê é composto por dezessete entrevistas com mestres homens e nenhuma representação de capoeiristas mulheres. Isto posto, convém mencionar que, se por um lado, reconhecemos que toda produção é datada, e nesse sentido, passível de críticas com o passar

do tempo, por outro, trata-se de um documento historicamente recente (2007), de relevância institucional e política para o reconhecimento da roda de capoeira e o ofício dos mestres de capoeira como patrimônios culturais do Brasil e da Humanidade.

A crítica diante do apagamento e/ou silenciamento das memórias de mulheres na capoeira ao longo da história, nos inquieta, pois a sua ausência é (re)produzida na memória coletiva de nossa sociedade.

Isso posto, problematizamos a produção dessa invisibilidade e destacamos as narrativas de mulheres mestras de capoeira, a fim de contribuir com a visibilidade de suas presenças e experiências no universo da capoeira.

Um percurso metodológico: as narrativas de mulheres mestras de capoeira

“Eu tenho história para contar” (Narrativa 2)

A pesquisa em andamento teve como objetivo ouvir, conhecer e registrar as experiências cotidianas de seis mestras de capoeira, participantes do estudo, a partir da narração de seus percursos formativos e educacionais evocados nas *entrevistas conversas*.

As narrativas, como fontes orais de cunho (auto)biográfico, abordam suas histórias de modo individual e coletivo. Ao acessarem suas memórias, evocam representações que discorrem sobre seus percursos. Circulam entre diversos enredos que indicam a relevância dessas experiências de atuação e presença feminina na memória coletiva da capoeira e na sociedade.

Quando conheci a capoeira eu tinha doze para treze anos. O meu contato com a capoeiragem em São Paulo sempre foi desde novinha, desde os catorze anos eu vim para cá, vim visitar a academia do mestre [...] (Narrativa 1).

Os sentidos e significados foram dados pelas próprias mestras ao narrarem os seus percursos. São memórias acionadas pela narração

sobre a participação de mulheres de modo individual e coletivo na capoeira.

Daqui para a frente as histórias das mulheres ficarão registradas, o quanto é importante e significativo a minha participação dentro da capoeira, no mundo da capoeira e vai ficar registrado, mesmo se eu fosse embora hoje, a memória fica. Muitas mulheres não conseguiram isso que a gente faz para deixar nossas histórias para que as pessoas possam contar (Narrativa 3).

Os encontros com cada uma das participantes da pesquisa, mestras de capoeira no Estado de São Paulo, possibilitaram a escritura destas experiências, que buscou tecer histórias compostas por memórias evocadas em narrativas de mulheres capoeiristas.

Suas reconstruções de memórias são contadas por elas mesmas e o fazer narrativo se encontra presente entre os pensamentos e as trajetórias dessas mulheres, contribuindo com a visibilidade dessas experiências. Os relatos indicam que todas as participantes têm muitas histórias para contar.

O valor de cada narração se expressa em uma memória-trabalho, como descrito por Bosi (2012, p. 37): “[...] Nosso interesse está no que foi lembrado, *no que foi escolhido* para perpetuar-se na história de sua vida. Recolhi aquela “evocação em disciplina” que chamei de memória-trabalho”.

Nessa esteira, a pesquisa se apoia na noção conceitual de memória-trabalho, sustentando a proposição investigativa às mestras participantes do estudo o ato de lembrar e contar suas experiências de iniciação na capoeira e ao longo dos anos, rememorando os processos vivenciados em suas formações, tornando-as mestras. Elas reconstruíram suas lembranças da infância, adolescência e como se constituíram em mulheres-mestras de capoeira no tempo presente.

[...] A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que

povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no *presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 2012, p. 55).

Em diálogo com Bosi, fazemos a leitura de que essas histórias contadas pelas mestras, são carregadas de lembranças de vários anos, mas ainda sim retomadas e registradas em um tempo presente. As imagens são retratadas com os enquadramentos de suas experiências formativas na atualidade:

[...]Essas histórias que eu estou te contando têm mais de vinte e cinco anos, daqui a pouco vai pra trinta anos de história... (Narrativa 4).

O ato de narrar é um movimento de constante (trans)formação. Nas palavras da autora:

[...] É possível perceber que mesmo quando o objetivo consiste no desenvolvimento de uma proposta de investigação, o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de (trans)formação que envolve a todos investigador/a e participantes (BRAGANÇA, 2018, p. 68).

O trabalho narrativo evoca experiências dando continuidade a (trans)formar histórias. Demonstramos essa (trans)formação como algo que nos envolve de maneira conjunta na produção narrativa, em que temos a escuta de palavras e memórias como um primeiro momento de apreensão, seguido das reflexões de ambas as partes, ou seja, ao (trans)formarmos o movimento de narrar, de relatar as histórias tudo o que foi revelado também é (trans)formado pelo ato da escrita.

Eu comecei a capoeira em 1995, já são vinte e seis anos, tenho mais tempo vivendo capoeira do que tempo que eu não vivi capoeira, eu tenho quarenta e um anos, dos meus quarenta e um anos, vinte e seis anos foi na capoeira, todo dia (Narrativa 6).

A produção de narrativas como estratégia metodológica da *pesquisiformação* (auto)

biográfica inscreve histórias. E, esse modo de pesquisar permite produzir memórias das experiências de narradoras/es que resultam em um escrever narrativo (auto)biográfico da pesquisadora de suas e outras histórias. Fragmentos dos relatos são revelados e selecionados a partir de um *espaçotempo*:

Assim, é sempre bom afirmar que tomamos o (auto)biográfico não pela narrativa, necessariamente, longitudinal da história de vida, da infância aos dias atuais, mas considerando a memória como fragmento, como dialética entre lembrança e esquecimento, a experiência educativa vivida entre um *espaçotempo* da vida é especialmente (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2018, p. 70).

Esta dialogicidade entre o nosso *espaçotempo* entendemos como um encontro de relações, ligações fortes pela junção entre as memórias construídas e vividas por estas mulheres, mesmo que estas experiências tenham diferenças e sejam conduzidas pelos fios de lembranças atrelados às subjetividades que transbordam entre si.

Eu sou de 1979 começando os anos de 1980, eu faço parte da transição da capoeira. O mestre, ele era formado pelos Filhos da Bahia que ficava na Freguesia do Ó, próximo da minha casa, lugar onde começou a minha trajetória. Eu era a única menina lá, mas eu gostava da capoeira, gostava dos instrumentos [...] (Narrativa 5).

A composição relacionada por este *espaçotempo* se encontra presente em suas trajetórias de mestras de capoeira, pois suas histórias têm como ponto de partida as infâncias de meninas que começaram a jogar nesta pequena roda e seguiram adiante para a grande roda (ARAÚJO, 2017).

Eu peguei a minha graduação com quarenta e nove anos, olha para você ver o tempo que eu levei pra pegar a graduação de mestra. Eu comecei a capoeira em 1976, com oito anos. Foram mais de quarenta anos para pegar a graduação de mestra, mas eu reconheço, eu não me arrependo, fico feliz pela história que eu tenho. O que veio através de mim, várias e várias outras mulheres fizeram capoeira aqui em Ribeirão Preto, está cheio de mulher capoeirista agora. Muitas vezes eu ouvi

“Quero ser igual a você” porque eu jogava muita capoeira, muito mesmo[...] (Narrativa 2).

Descolonizar com memórias: gingar conceitos e encontros narrativos de mulheres capoeiras

Naquela época eu não sentia muita discriminação por ser uma menina na capoeira, eu jogava com todos os meninos, mas eu sabia que tinha uma diferença sim, eu percebia que tinha poucas meninas jogando [...] (Narrativa 5).

Fizemos os registros dos encontros narrativos das mestras de capoeira como uma maneira de (re)compor memórias que não eram visíveis até pouco tempo atrás. Essas histórias fazem parte de seus cotidianos, de suas infâncias que são rememoradas na atualidade ao resgatarmos os seus percursos educacionais e formativos na capoeira. Diversas questões atuais são exploradas, de modo a relacionar suas experiências na pequena roda (capoeira) e na grande roda (sociedade) (ARAÚJO, 2017).

Discutimos conceitos de modo a tensionar, desconstruir e (re)construir entre as frestas aquilo que a colonialidade não nos permite enxergar, rasuramos noções de modo a destacar a produção de invisibilidades e a não presença de mulheres mestras de capoeira.

De acordo com Maldonado-Torres (2019) a colonialidade pode ser entendida como uma lógica global capaz de desumanizar povos, dos quais os ideais são provenientes da “fundação/descoberta” do “Novo Mundo” até os dias de hoje.

Os fundamentos da colonialidade encontram-se enraizados aos modos de colonialismo e escravização dos quais foram resultados do que se chamou de “descobrimento”, e a partir disso impõem formas de diferenciações e distorções aos significados da palavra humanidade.

O processo de dominação dos colonizadores perante os colonizados encontrou bases de apoio para nomear corpos e mentes, huma-

nizando um grupo e desumanizando o outro grupo:

[...] A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial, enquanto ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desorganização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p 42).

Buscamos compreender com Mignolo (2017) que a “modernidade” é uma narrativa complexa e eurocentrada da civilização, cujo ponto de origem foi a Europa ocidental. Destarte, ao celebrar suas conquistas, esconde “a colonialidade”, lado mais sinistro dessa invenção moderna.

Mignolo em suas afirmações, evidencia que o conceito de colonialidade ressalta a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, sendo os colonialismos históricos constituintes. Em suas palavras:

[...] O conceito empregado aqui, e pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anhuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. A “colonialidade” já é um conceito “descolonial”, e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a “colonialidade” (por exemplo, *el patrón colonial de poder*, a matriz colonial de poder - MCP) é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e das sensibilidades da América do Sul e Caribe. É um projeto que não pretende se tornar único. Assim é uma opção particular entre as que aqui chamo de descoloniais. Para ser mais direto: o argumento a seguir tem como cerne a MCP e, portanto, o argumento é uma entre diversas opções coloniais em funcionamento (MIGNOLO, 2017, p. 2.)

Para o autor a colonialidade é constitutiva da modernidade – logo, não há modernidade sem colonialidade. Nessa perspectiva, encontramos autoras e autores que fazem a crítica ao universalismo moderno, em que o conceito de colonialidade busca reparar e combater os efeitos da colonização que por tanto tempo ocultaram as subjetividades, os saberes e conhecimentos de colonizados e colonizadas, e por um longo período a lógica moderna apagou/ silenciou outros pensamentos e somente considerou um tipo de saber, o do colonizador.

Nesse sentido, consideramos relevante contribuir com a visibilidade de experiências de mulheres, mestras de capoeira, resignificando a pluralidade de suas vivências que muitas vezes são apagadas por determinados grupos hegemônicos. Questionamos o paradigma colonial moderno e o universalismo conceitual eurocêntrico/norte-americano impostos que escondem/apagam e silenciam histórias e memórias consideradas subalternas por determinados grupos.

Destacamos a narrativa 4, ao apontar sobre como as experiências femininas em sua pluralidade são diferentes, e nos afastamos de qualquer universalismo que visa apagar as singularidades:

Acho que “ser capoeira” é você assumir a sua história no mundo. Jamais saberemos como cada mulher se sente nesse mundo da capoeira, pois só cabe a ela mesma contar sobre suas experiências. Uma mulher negra falará como uma mulher negra, uma mulher mãe falará como uma mulher mãe, uma mulher branca falará como uma mulher branca, uma mulher indígena falará como uma mulher indígena, e assim vai. Eu sinto que é muito difícil a gente botar tudo num pacote, numa caixinha, o próprio universo da capoeira é complexo. E falar como capoeirista angoleira ou capoeirista regional é falar de caminhos, de giras que são completamente diferentes, de preciosidades gigantescas (Narrativa 4).

No trecho abaixo, a narrativa 1 nos demonstra que é necessária a mudança para que possamos conhecer outras narrativas, e com isso outros relatos presentes nas histórias de pessoas:

“Ainda tem muita coisa que precisa mudar e isso a história vai nos mostrando (Narrativa 1)”.

Scott (1995), demonstra as relações de poder implícitas em análises históricas ao se voltar para o conceito de gênero. Como historiadora, atenta às opressões, propõe análises que envolvem os sujeitos, em relatos que destacam dominações. Seu embasamento teórico permeia gênero como presente nas relações humanas, relações sociais entre os sexos em que os sujeitos operam de maneira simultânea, segundo a autora: “[...] O uso do “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.” (SCOTT, 1995, p. 76).

Ressaltamos a importância dos estudos feministas, apesar de muitas produções encontrarem-se datadas e, portanto, passíveis de serem problematizadas a partir de outras leituras não mais universalizantes e estáticas, como o corpo generificado, discutido por autoras na atualidade, tensionando explicações relacionadas ao pensamento europeu e norte-americano, ou seja, as categorias homem cis, branco e heterossexual passam a ser investigadas a partir de outras abordagens descolonizadoras.

Algumas lentes feministas decoloniais desnudam e demonstram as contradições existentes no discurso moderno, sexista e colonial. A presença de outras histórias tende a tensionar e provocar mudanças, como nos aponta a narrativa 1:

Eu, quando era atleta de vôlei e depois fui treinar capoeira, senti uma mudança, e vejo que isso vem da gente mudar mesmo uma cultura, por exemplo, da forma como a mulher se senta, dos gestos que são considerados “femininos”, isso tudo é muito complicado, mas com o tempo muda, quando a gente começa a estar presente acaba rompendo e modificando esses tipos de regras nos espaços (Narrativa 1).

Deste modo entendemos que a presença feminina em diversos lugares rompe com estereótipos, e com isso podemos ter outras leituras que visam romper com diversas carac-

terísticas impostas pela cultura de determinada sociedade:

Eu devo ter passado muita coisa por ser uma mulher com um trabalho na capoeira, mas como eu comecei muito cedo não me lembro, mas se analisar como essas questões aparecem nos dias de hoje, eu consigo ter outra visão. Quando eu abri o trabalho em São Paulo foi evidente, antes eram somente mestres homens, todos os grupos de capoeira angola estão em São Paulo conduzidos por homens. Eles pensaram: “O que essa menina ainda trenel, primeiro nível de formação, tá achando que é quem pra dar aula de capoeira?”. Alguns homens mestres de capoeira mudaram a relação comigo, começaram a olhar para mim diferente e pensando: “Você deveria estar fazendo aula comigo e não dando aula”. Eu percebi essa questão do machismo ao abrir o trabalho aqui (Narrativa 6).

Em nossa cultura ocidental, a construção da masculinidade é baseada em uma formação da figura masculina em detrimento de uma figura feminina, ou seja, a “mulher” é sempre inferiorizada em prol de uma categoria a ser definida como primeira.

Scott e outras feministas ao elucidar o conceito de gênero como um modo proposto pela interação social a partir de uma abordagem histórica, nos atentam a não deixar de questionar e atualizar as ideias e pensamentos.

A partir dessas atualizações demonstramos as lacunas, conflitos e crises que são expostos ao se universalizar um sistema de relações sociais em diferentes culturas, ou como modo único de explicação de categorias sociais hierárquicas eurocêntricas e norte-americanas.

O garoto me falou que somente os homens podiam fazer capoeira, mulher não podia fazer capoeira, no caso eu menina não podia fazer. Eu tinha o cabelo bem grandão, tinha uma cabeleira. Comecei a pensar, como é que eu poderia jogar capoeira?[...] Fiquei toda feliz. Eu realmente comecei a fazer capoeira como menino. Eles me tratavam como homem, naquele momento ninguém descobriu que eu era uma menina. Tinha nove anos quando eles descobriram, eu fiquei um ano com eles sem saberem que eu era menina (Narrativa 2).

A narrativa 2 nos demonstra que somente uma categoria era aceita inicialmente, o mascu-

lino sempre foi aceito em todos os espaços sem questionamentos, em detrimento a categoria feminina teve que se adequar para poder estar em alguns locais.

Atualmente a aceitação feminina conquista diversos espaços, mas outras indagações são importantes em relação ao feminino como modo de não apagar outras representações, ou seja, não podemos somente visualizar a categoria mulher como única, e sim entender as suas vivências e experiências de maneira múltipla e plural.

Uma situação que eu vivenciei, foi de um cara durante a roda de capoeira, ele queria a todo custo tocar o berimbau, não tinha graduação para isso e tinha outros berimbaus com dois homens, mas ficou claro que ele só tentou pegar porque era comigo, ao ver uma mulher que estava tocando. Nessa situação eu não dei o berimbau mesmo (Narrativa 1).

Outras leituras feministas decoloniais, descolonizadoras do feminismo hegemônico branco nos chamam atenção para a observação das categorias “mulher” e “gênero” como definidas pela colonização, pela modernidade como um modo de universalizar e apagar outras categorias que devem ser nomeadas a partir de suas experiências, situadas não só como parte do processo histórico idealizado pela modernidade.

Miñoso (2020) nos alerta para a colonialidade da razão feminista, em que faz a crítica ao feminismo constituído pelo viés eurocêntrico e norte-americano, em face de desvelar as raízes coloniais em que a suposta epistemologia se ancorou juntamente com os traços da modernidade.

[...] De que maneira é possível contribuir com a construção de uma contra memória que nos permita evidenciar os jogos de poder, as relações hierárquicas que ocultam e colaboram com a produção local de subalternidade no “Sul global” e o rompimento interno do “sujeito colonial”? Se foi Mohanty que nos advertiu sobre o colonialismo discursivo dos feminismos do Norte, é a prática feminista subalterna que mostra o colonialismo internalizado, os dispositivos de controle e as estratégias de produção e con-

servação do poder de uma minoria dentro do campo feminista da América Latina. A ferida colonial sangra mais em umas que em outras. Os feminismos hegemônicos do Norte precisam da cumplicidade dos feminismos hegemônicos do Sul para dar continuidade à história de colonização e dependência. É por isso que uma análise dos feminismos do Sul e de sua relação de dependência com os feminismos do Norte precisa ser complexa de desfazer o mito de uma suposta unidade interna do sujeito “mulher” e nos permitir observar um campo vivo de disputa de sentidos na América Latina pós-independências, que acaba sendo resolvida com a imposição e a violência simbólica e material sobre aquelas cujos os corpos estão marcados por processos de racialização e contínua exploração, que chamo de “a outra da outra” (MIÑOSO, 2020, p. 113).

A autora problematiza o feminismo branco, hegemônico do Norte Global, aquele que faz crítica às opressões de uma parcela da população (mulheres brancas) e que questiona a objetividade científica que desconsiderou “mulheres” adequando os princípios de hierarquização entre o masculino e feminino. E, a crítica da qual nos apoiamos em Miñoso é que essa suposta razão feminista somente abrigou em seus questionamentos as mulheres brancas desconsiderando as “outras das outras” mulheres negras, mulheres não brancas.

O enquadramento que se faz do conceito de gênero não acolhe todas as mulheres, ou seja, de alguma maneira tenta universalizar um sistema de desigualdades aprisionando a categoria “mulher” como a única experiência feminina entre mulheres brancas.

Ser uma mulher negra já carrega uma série de preconceitos, essas dificuldades já vão bem além quando se pensa numa mulher negra que mora na periferia, pobre, lésbica e vai mais além, o caldo vai entornando ainda mais, é tudo muito difícil, eu sou mulher negra que faz capoeira, que vive de capoeira, me alimento de capoeira (Narrativa 3).

Esta narrativa dialoga com os questionamentos sobre a falta de uma memória feminina e a relevância da inclusão de experiências que anteriormente não eram visíveis. Contrariando noções universalizantes e binárias, o conceito de

colonialidade de gênero insere outras categorias que não somente a categoria mulher e gênero, mas a categoria raça torna-se visível através da discussão dos efeitos da colonização nas categorias homens/ mulheres, machos/ fêmeas.

A capoeira me fez enxergar como branca, privilegiada e me fez participar de discussões sobre isso, se não fosse à capoeira, talvez eu como bióloga não tivesse essa discussão, esse não seria o foco da minha profissão (Narrativa 6).

A narrativa citada acima nos demonstra que seus processos formativos na capoeira a fizeram sentir outras questões que não perceberia se não tivesse a aprendizagem transmitida pelos saberes ancestrais que estão presentes na manifestação cultural da capoeira. Os efeitos da colonialidade encontram-se em nossa sociedade, e a partir de suas vivências como uma mulher capoeirista pode se questionar diversas vezes sobre suas experiências, sobre seus privilégios como uma mulher branca.

Um dos questionamentos que se faz ao conceito de gênero é que tal desconsidera outros pontos entre raça e classe, ou qualquer experiência local e a partir daí cria-se uma experiência global. O feminismo hegemônico torna-se colonial, pois sua epistemologia inicial se caracteriza por apagar e silenciar outras identidades, igualmente decorre como um dos princípios da modernidade em exterminar qualquer experiência dos colonizados.

Oyéwúmi (2021), expõe que para o contexto ocidental, a construção social e o determinismo biológico tem sido dois lados da mesma moeda, ambos os lados continuam se reforçando da mesma maneira. “Quando categorias de gênero são construídas, novas biologias da diferença podem ser inventadas p. 37.”

Para a autora um conceito alimenta o outro, ou seja, para a cosmovisão ocidental que privilegia o “olhar” sobre as diferenciações é necessário que a biologia justifique a cultura e a cultura justifique a biologia, de acordo com a autora:

A biologização inerente à articulação ocidental da diferença social não é, no entanto, universal.

O debate feminista sobre quais papéis e quais identidades são naturais e quais aspectos são construídos só tem sentido em uma cultura na qual as categorias sociais são concebidas como não tendo uma lógica própria independente. Este debate, certamente, desenvolveu-se a partir de certos problemas; portanto, é lógico que em sociedades nas quais tais problemas não existem não deveria haver tal debate. Mas, então, devido ao imperialismo esse debate foi universalizado para outras culturas; e seu efeito imediato é introduzir problemas ocidentais onde tais questões originalmente não existiam. Mesmo assim, esse debate não nos leva muito longe nas sociedades em que os papéis sociais não são concebidos como enraizados na biologia. Da mesma forma, em culturas nas quais o sentido visual não é privilegiado, e o corpo não é lido como um modelo da sociedade, as invocações da biologia são menos prováveis de ocorrer porque tais explicações não têm muita importância no campo social. O fato de muitas categorias de diferença serem socialmente construídas no Ocidente pode sugerir a mutabilidade das categorias, mas também é um convite a construções intermináveis de biologias - na medida em que não há limite para o que pode ser explicado por meio do apelo ao corpo[...] (Oyéwúmi, 2021, p. 37).

A crítica da autora é válida e merece destaque justamente ao questionar em que medida atribuímos valores sociais ao conceito de gênero de modo a reproduzir as diferenciações corporais biologizantes ou como ela acentua como uma bio-lógica reprodutiva ocidental para marcar o social.

O conceito de gênero é passível de se analisar historicamente, temos o entendimento de que se é uma construção histórica e social, sendo plenamente possível de que sua existência se dá em alguns lugares, espaços e tempos e outros lugares, espaços, tempos ele não tem sua existência, a não ser que sua existência seja construída (OYÉWÚMI, 2021).

Tem uma coisa que eu acho errado como mulher, eu não sou feminista, eu só acho que uma coisa que não concordo, o mestre tem o mesmo tempo de categoria que eu, mas pagar quinhentos reais para ele ou não pagar para mim, ou só cem reais

pra mim. Eu não vou porque eu sou uma profissional da área, eu também tenho que ser respeitada.

Com os homens fazem os eventos e eles falam “Ah, vai mestre fulano”, vai pegar um Mestre Pinatti da vida, tudo bem, é outra coisa, o Mestre Gladson, mas você vai pegar o mesmo cara que tem o mesmo tempo que eu de capoeira e por que que ele vai me dar somente cem reais? Então, também na capoeira a mulher é desvalorizada quando ela é chamada para o evento [...] (Narrativa 5).

O gênero é uma questão de relações sociais operantes dentro do ocidente presente entre os indivíduos e grupos. E não é diferente no universo da capoeira, sendo o movimento cultural criado dentro do processo de diáspora compulsória no Brasil colonial.

A narrativa 5 especifica diferenças sociais que muitas vezes são naturalizadas, culminando na desvalorização feminina também na capoeira.

As mulheres tiveram muita dificuldade para chegar e hoje tem muitas cantando, inclusive compondo, mas por muito tempo foram só os homens. Como se aquele universo da bateria fosse só dos homens e as mulheres não pudessem estar próximas, isso também é um grande machismo. O machismo impera em todos os lugares, esse machismo não é diferente dentro da capoeira. Eu conheço muitos homens que apoiam a causa de que as mulheres têm que estar presentes, mas também é muito velado, eles falam aqui para você e depois eles viram as costas (Narrativa 3).

Daí a necessidade de pensar nas interações de gênero como sendo representadas por suas relações sociais. Podemos entender os termos diferenças e diferenciações não como algo que rompe com a composição das relações sociais, mas como termos que localizam e nomeiam os sujeitos em suas relações sociais, em grupos sociais e entendendo que outros conceitos estão juntos, o conceito de colonialidade de gênero deve ser entendido e compreendido como fundamental para o entendimento das relações de raça e gênero, entre colonizadores e colonizados na contemporaneidade.

E ao longo do tempo eu vi muitas dessas mulheres saindo da capoeira, isso é uma coisa recorrente,

as mulheres vão parando por mil e um motivos, nós sabemos que tem os machismos de todo dia que acontecem na sociedade, e dentro da capoeira acontecem também [...] (Narrativa 6).

As representações femininas e masculinas se relacionam com as culturas, com o modo que vivenciam os corpos por meio das relações sociais. Transgredir as fronteiras de gênero nos traz a reflexão de que muitas imposições ao feminino e masculino são traduzidas em seus corpos como algo “natural”, nossa observação corrobora para que essas considerações se tornem afirmações de modo a desnaturalizar certos comportamentos.

[...] Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/ arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/ arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não foi. Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido (Oyéwúmi, 2021, p. 39).

A autora traz como referência a abordagem transcultural, demonstrando a importância dessa observação não partir de uma organização cultural universalizante (em contraponto muitas vezes com a lógica ocidental que faz interpretações de determinadas culturas sob seus “olhos”). E continua a sua crítica em relação a mutabilidade de gênero, a categoria realmente se transforma se for construída socialmente e não dependente da biologia ou de um determinismo biológico assim como outras categorias/ conceitos ocidentais que oferecem subsídios para a organização do mundo.

Este posicionamento entre o humano e não humano, entre colonizador e colonizado, homens e mulheres, esta forma de distinção é

abordada por Oyérónké Oyéwúmi (2021) ao apontar como o ocidente localiza as diferenciações entre os corpos em que o modo de “olhar” destaca o diferente, ignorando qualquer outro sentido em seu modo de socialização, segundo a autora:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Distintas abordagens para compreender a realidade, então surgem diferenças epistemológicas entre as sociedades (OYÉWÚMI, 2021, p. 29).

Assim qualquer cultura que possa privilegiar outros sentidos que não seja o visual, como apontado por Oyéwúmi em que a oralidade constitui outra percepção de mundo, acaba sendo encoberta e apagada pelo “olhar ocidental”:

[...] O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever outras culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais [...] (OYÉWÚMI, 2021, 29).

Como demonstra a autora este “olhar” da diferença é um olhar ocidental generificado que classifica e nomeia os corpos de mulheres e homens em diversas sociedades, assim como relatado este “olhar” se fixa em uma ou outras culturas, especificamente a cultura iorubá descrita pela autora em seu livro.

A abordagem universalista ocidental busca interpretar e significar suas verdades sendo “visualizadas” e diferenciadas de modo a privilegiar uma cultura (a sua cultura) em detrimento de outras culturas, a cosmopercepção é uma outra chave de compreensão, um modo outro de nomear e sentir o mundo a partir de outros sentidos e significados desconsiderados pela “verdade absoluta” universal do ocidente.

Encontramos relações entre o conceito de colonialidade e cosmopercepção. Ambos tratam de culturas que foram atravessadas pelos efeitos da colonização. A colonialidade faz a crítica à desumanização organizada pela ordem colonial e a cosmopercepção interpreta outras significações culturais que a colonização tentou apagar/ silenciar.

Considerando que a capoeira se constituiu durante o Brasil colônia, encontramos ressonância na noção de cosmopercepção, ao se reportar à culturas que (re)nascem dentro dos modernos aparatos coloniais, frente aos seus dispositivos de poder que tentam impedir o reconhecimento de saberes e a existência de colonizados e colonizadas.

María Lugones (2008), amplia o conceito de colonialidade e discute a colonialidade de gênero. A ideia discutida advém da intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade, que permite vislumbrar que mulheres negras e não brancas (*mujeres de color*⁴) são vítimas da colonialidade do poder da qual não se separa a colonialidade de gênero.

Sua argumentação está presente dentro da tradição de pensamento de mulheres de cor que têm criado investigações críticas ao feminismo hegemônico, que muitas vezes ignora as relações entre raça, classe, gênero e sexualidade. Essas análises críticas se baseiam em um feminismo decolonial em resposta ao pensamento do feminismo hegemônico.

A autora se baseia nos estudos referidos pelo autor Aníbal Quijano, para tratar dos conceitos de colonialidade, colonialidade do poder, ser e saber, decolonialidade e o sistema moderno-colonial. Em análise feita por Lugo-

nes, a autora chama atenção para “*el sistema moderno-colonial de género*”. Em suas palavras:

[...] Caracterizar este sistema de género colonial-moderno, tanto en trazos generales, como en su concreitud detallada y vivida, nos permitirá ver la imposición colonial, lo profundo de esa imposición. Nos permitirá la extensión y profundidad histórica de su alcance destructivo. Intento hacer visible lo instrumental del sistema de género colonial/moderno en nuestro sometimiento – tanto de los hombres como de las mujeres de color en todos los ámbitos de la existencia [...] (LUGONES, 2008, p. 77).

Vale ressaltar que em seu ensaio a autora compreende o destaque feito por Quijano (2005) entre raça e gênero, entre o padrão de poder capitalista, eurocentrado e global. Tanto raça como gênero adquirem um significado com a imposição desse padrão colonial de poder.

Em seu texto, Lugones (2008) faz uma crítica a Quijano (2005), por não se atentar às próprias questões que envolvem a colonialidade do poder ao pensar em gênero e sexualidade. Entendemos suas críticas e achamos pertinentes, mas também encontramos caminhos para um pensamento entre esses dois autores que discorrem sobre gênero e raça, de como a colonialidade do poder atua entre as diferenças sociais impostas pela colonização.

Lugones (2008) considera central em sua investigação que as relações sociais não estejam subordinadas ao padrão heterossexual patriarcal de gênero, afirmando que devemos entender como essas relações estão posicionadas historicamente. Assim, concebe a necessidade de compreender como as fissuras históricas específicas se organizaram em um sistema moderno/colonial de gênero (dimorfismo biológico, a organização patriarcal e heterossexual e suas relações sociais) e centraliza a compreensão da diferença de gênero em termos raciais.

María Lugones considera, ainda, os efeitos da colonialidade como aqueles que constituem os sujeitos, são efeitos da existência social e, como consequência, da dominação colonial.

4 Expressão utilizada pela autora originada nos Estados Unidos por mulheres que são vítimas de dominação racial, *mujeres de color* designa uma terminação entre coalizões de diversas opressões. Não se trata somente de um marcador racial, mas sim de uma dominação racial. Lugones não aponta uma identidade que separa os grupos de mulheres e nos quais estão presentes mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras: cherokees, porto-riquenhas, sioux, chicanas, mexicanas que são vítimas da colonialidade de gênero. Além de vítimas, a autora destaca que essas mulheres são protagonistas de um feminismo decolonial.

Segundo a autora, em diálogo com Quijano (2005):

[...] Con la expansión del colonialismo europeo, la clasificación fue impuesta sobre la población del planeta. Desde entonces, ha permeado todas y cada una de las áreas de la existencia social, constituyendo la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva. Por lo tanto, «colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad y el trabajo están expresados en conexión con la colonialidad. Entiendo la lógica de la «estructura axial» en el uso que Quijano hace de ella como expresando una inter-relación, todo elemento que sirve como un eje se mueve constituyendo y siendo constituido por todas las formas que las relaciones de poder toman, con respecto al control, sobre un particular dominio de la existencia humana [...] (LUGONES, 2008, p. 79).

Em função disso, a colonialidade de gênero acompanha as distinções hierárquicas e dicotômicas entre homens e mulheres. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, as diferenciações também classificatórias entre humano e não humano foram impostas sobre os/as colonizados/as (LUGONES, 2014):

[...] Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar à serviço do homem branco europeu burguês [...] (LUGONES, 2014, p. 936).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que

a distinção entre o humano e o não humano, em que o sexo era localizado como algo a ser isolado e a sexualidade atribuída ao “selvagem”, posicionava os/as colonizados/as como inferiores, mostrando-se como um dos modos de domesticação exercida pelos colonizadores.

Ao explorarmos certos conceitos entendemos o quanto a sua lógica é enraizada através dos princípios da modernidade, em que o conceito de colonialidade expõe as rasuras e fissuras conceituais e práticas de determinadas teorias universais, de teorias com suas implicações em determinados grupos sociais, grupos esses caracterizados como colonizados e colonizadores.

E que outros conceitos são inscritos por meio dessa lógica, ao observarmos o conceito de gênero e a categoria mulher, e para além de suas fissuras, visualizamos a lógica moderna eurocêntrica e norte-americana presente neste, em que o feminismo branco hegemônico tentou de algum modo apagar outras histórias e experiências de mulheres em sua pluralidade.

A colonialidade de gênero como um conceito expõe experiências sociais de “outras” mulheres que tem presente diversas categorias interpretativas em suas localizações, e temos a capoeira como campo de estudo que auxilia nessa investigação, pois também tem sua criação a partir do sequestro colonial, ou seja, sua constituição advém dos ideias modernos citados ao longo do texto.

Por isso que eu sempre digo que para ser quem eu sou foi dentro da capoeira, a capoeira que meu deu essa força, essa vontade de falar, eu vou estar nesse ambiente sim, esse ambiente é a minha história também. A capoeira tem toda essa questão da ancestralidade que fortalece a gente enquanto mulher. Então, assim, essa força que eu tenho foi a capoeira que me deu, se eu fizesse qualquer outra coisa eu não teria a força que eu tenho hoje de estar, de entrar e sair de qualquer lugar de cabeça erguida, eu não sou uma mestra de capoeira escondida, eu sou mestra de capoeira com muito orgulho (Narrativa 3).

Ademais, a colonialidade e a colonialidade de gênero são conceitos que se referem à socie-

dade ocidental e a capoeira não é uma cultura isolada no mundo, é cultura permeada pelos efeitos da colonização, da colonialidade e da colonialidade de gênero.

Considerações finais

Nesse dia fizeram uma homenagem e não sabia que eu era tão importante, eu só vivi a capoeira. E vi várias meninas me olhando e me admirando. Elas levantaram a minha história na capoeira, fotos que eu nem sabia que existiam e me dei conta que em São Paulo eu sou uma referência (Narrativa 5).

Este artigo problematiza a produção e a manutenção de ausência do protagonismo feminino na capoeira, assim como, cria condições de visibilidade à presença de mulheres nessa arte, por meio de suas narrativas.

Tratamos de tensionar as práticas formativas culturais afrodiáspóricas, cujo recorte é a capoeira, destacando a relevância de vozes plurais, narrações e memórias de mestras de capoeira que testemunham enfrentamentos e (re)existência de mulheres num universo ainda fortemente machista, patriarcal e colonial, podendo tal discussão se desdobrar a outros campos sociais, educacionais e formativos. Realizamos um movimento de escuta, diálogos, reflexões e escrituras com mulheres mestras de capoeira, na pequena e grande roda no Estado de São Paulo.

Nesse contexto, é necessário a (des)construção de alguns (pre)conceitos. Ouvimos, conhecemos e (co)produzimos memórias de mestras de capoeira com o intuito de descolonizar mentes e corpos, tendo em vista contribuir com os contextos educacionais e formativos das práticas culturais afrodiáspóricas, nesse caso, a capoeira. Consideramos que a outridade é resistência e (i)materialidade em ginga, na imprevisibilidade e atualização dos jogos/corpos-territórios-pensamentos em movimento, mobilizando tensões e (re)significações do lugar e da presença de mulheres, ainda, subalternizadas, historicamente e politicamente, ocultadas/ silenciadas.

Tensionamos experiências para gíngamos com uma noção de educação/ formação inclusiva envolvida com a (trans)formação da descolonização, rompendo com a lógica de pensamentos e práticas racistas, sexistas, classistas e colonialistas. Referências estas que permeiam e sustentam a lógica moderna universal em nosso cotidiano.

A pesquisa nos possibilita questionar conceitos em seu universalismo, dos quais não articula experiências plurais de mulheres, interseccionadas entre gênero, raça, classe e outras categorias.

Os conceitos de colonialidade de gênero e cosmopercepção encontram-se em diálogo ao tecer a crítica à colonização. A colonialidade possibilita problematizar o que muitas vezes tenta-se apagar/silenciar. Criamos fissuras, a fim de descolonizar e incluir outras narrativas, em nosso estudo, de mulheres subalternizadas.

Vale comentar que, ainda que o conceito de gênero seja relevante na luta de equidade entre homens e mulheres, uma vez que é a partir de gênero que diversas políticas públicas são implementadas para atender a população, destacamos a pertinência da crítica à concepção de suas diferenciações iniciais entre os seres humanos colonizados e colonizadores. Ambos nomeados entre homens e mulheres, machos e fêmeas, a partir daquilo que foi chamado de Colonialidade de gênero, sendo passível de crítica o conceito de gênero, já que por si só tende a ignorar o conceito de raça, desconsiderando a necessidade de discussão, assim como, de sua invenção pelo moderno aparato colonial.

Fizemos nossa ginga com a manifestação cultural da capoeira, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (IPHAN, 2008) e da Humanidade (UNESCO, 2014), historicamente constituída como um espaço de sociabilidades predominantemente masculino, desde o período colonial-escravista. Problematizamos o “Dossiê/Inventário para Registro e Salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil” apesar de importante do-

cumento que impulsiona e divulga a capoeira como patrimônio cultural vivo.

Ressaltamos como justo e necessário o reconhecimento de memórias de mulheres capoeiras, a fim de mitigar o apagamento e o silenciamento de suas narrativas. Esperamos contribuir para o entendimento do conceito de colonialidade de gênero, ponderando rasuras e fissuras nas categorias de gênero e de mulher como produções da lógica colonial, moderna e universal.

As escrituras produzidas de modo coletivo por meio das escutas, narrações, interlocuções, reverberações e intersecções, entre pesquisadora e participantes do estudo na perspectiva *epistemopolítica* da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, são descolonizadoras, como modos outros de produzir conhecimento, ao conferir centralidade às experiências subalternizadas historicamente e politicamente. Destarte, os estudos decoloniais, feministas e inclusivos credibilizam outras epistemes, numa pluriversalidade, distanciando-se da busca por verdades universais monoculturais, monorraciais, rompendo com dicotomias positivistas e coloniais de pesquisa.

Por fim, propomos pensar a capoeira como um tipo de Educação que atua por meio de processos formativos, cuja gira se potencializa em torno do NÓS, construída, sentida e “jogada” por pessoas e ancestralidades.

Desejamos uma educação descolonizadora e inclusiva que problematize as formas capilares e multifacetadas de colonialidades impostas aos corpos e pensamentos de todos nós.

Que a capoeira possa “jogar”, resistir e (re) existir aos modos da colonialidade de gênero e demais lógicas coloniais, potencializando e (re) criando memórias coletivas em outras chaves de percepção na vida social de forma subjetiva, amorosa em sua prática política de liberdade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosângela Costa. **Ginga uma epistemologia feminista**. In Seminário Internacional

Fazendo Gênero 11& 13 *Women's Words Congress*, Florianópolis, (*Anais Eletrônicos*) Florianópolis v. 11. n.13, n. p. 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469814_ARQUIVO_Gingaepistemologiafeminista. Acesso em 31. mar. 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 17^a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 484 p.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto *et al.* **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius de Oliveira. Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n.62, Dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/K3yKrQpj8GCpKmVsKZ7X6my/?lang=pt>. Acesso em 31.mar.2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66.2008>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Dossiê - Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Wallace de Deus Barbosa (Coord.). Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf> Acesso em 15 set. 2021.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Capoeira em diáspora: capturas, insurgência e (re) existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Perspectiva: REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-17, out./dez. 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67913>. Acesso em 5 de mai. 2023.

_____. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In SPIGOLON, Nima I. *et al.* **Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, p. 248- 261.

_____. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade.

In MANTOAN, Maria Teresa Egler e LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Orgs.). **Todos pela inclusão – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021b. p.121-130.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá- Colombia, No 9: p. 73- 101, jul./ dic. 2008.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22 n. (3), p.935- 952. set/ - dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO- TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n. 94, p. 1- 18. jun/2017.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma

genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência história na América Latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de; autoras VAREJÃO, Adriana (orgs.). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais** - 1a. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. n.p.

OYÈWÚMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. 1ª. Ed. tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 324 p.

QUIJANO, Aníbal. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. In Edgardo Lander (org.). **Perspectivas latino- americanas**. CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, p.117-142. set. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica **Educação e realidade**. Porto Alegre: vol. 20, no 2, p. 1-35, 1995.

Recebido em: 28/08/2023

Aprovado em: 11/10/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL SOBRE DOCENTES LÉSBICAS E TRANS: REGULAÇÃO E QUEERIZAÇÃO

*Jonathan Vicente da Silva**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0000-0001-7019-4750>

*Isabella Rocha Azevedo Ferreira***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0009-0000-7989-8404>

*Maria Cláudia Dal'Igna****

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<https://orcid.org/0000-0002-0566-9606>

RESUMO

O artigo articula duas pesquisas que analisam a produção acadêmica educacional brasileira sobre docentes lésbicas e trans. Tais estudos utilizam, para compor o corpus empírico, prioritariamente, pesquisas de mestrado e doutorado apresentadas em eventos científicos e/ou elaboradas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A primeira, sobre docentes lésbicas, examina o período de 2014 a 2020. A segunda, sobre docentes trans, analisa a década de 2009 a 2019. Ambas as pesquisas estão sustentadas por uma agenda de pesquisa que investiga trabalho docente, gênero e sexualidade em um programa de pós-graduação da região sul do país, mobilizando conceitos dos campos dos Estudos em Docência e dos Estudos de Gênero em uma perspectiva pós-estruturalista. Neste artigo, são analisados os processos de regulação da docência, a partir de uma matriz cisheteronormativa; e, os movimentos de resistência e reexistência numa perspectiva do que é nomeado de queerização da docência.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Sexualidade. Lésbicas. Trans.

ABSTRACT

EDUCATIONAL ACADEMIC PRODUCTION ON LESBIAN AND TRANS TEACHERS: REGULATION AND QUEER(IZATION)

This article brings together two studies that analyze the Brazilian educational academic production on lesbian and trans teachers. These studies primarily use

* Doutorando em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2019-2021), na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jonathanvicente10@hotmail.com

** Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: raf.isa@hotmail.com

*** Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mcdaligna@hotmail.com

master's and doctoral research presented at scientific events and/or produced in stricto sensu postgraduate programs to compose the empirical corpus. The former, on lesbian teachers, examines the period from 2014 to 2020. The latter, on trans teachers, analyzes the decade from 2009 to 2019. Both studies are underpinned by a research agenda that investigates teaching work, gender and sexuality in a postgraduate program in southern region of the country, mobilizing concepts from the fields of Teaching Studies and Gender Studies in a post-structuralist perspective. This article analyzes the processes of regulation of teaching, based on a cisheteronormative matrix; and the movements of resistance and reexistence from the perspective of what is called the queerization of teaching.

Keywords: Teaching. Gender. Sexuality. Lesbians. Trans.

RESUMEN

PRODUCCIÓN ACADÉMICA EDUCACIONAL SOBRE DOCENTES LESBIANAS Y TRANS: REGULACIÓN Y QUEER(IZACIÓN)

El artículo vincula dos pesquisas que analizan la producción académica educacional brasileira sobre docentes lesbianas y trans. Tales estudios utilizan, para componer el corpus empírico, principalmente, pesquisas de maestría y doctorado presentadas en eventos científicos y/o elaboradas en programas de postgrado stricto sensu. La primera, sobre docentes lesbianas, investiga el período de 2014 a 2020. La segunda, sobre docentes trans, analiza la década de 2009 a 2019. Ambas pesquisas están sostenidas por una agenda de pesquisa que investiga trabajo docente, género y sexualidad en un programa de postgrado de la región sur del Brasil, mobilizando conceptos de los campos de los Estudios en Docencia y de los Estudios de Género en una perspectiva postestructuralista. En este artículo, son analizados los procesos de regulación de la docencia, a partir del estándar cisheteronormativo; y, los movimientos de resistencia y reexistencia en una perspectiva de lo que se nombra queer(ización) de la docencia.

Palabras-clave: Docencia. Género. Sexualidad. Lesbianas. Trans.

Docência, lesbianidade e transexualidade: uma articulação

Diante de uma dúvida, penso que vale a pena fazer dois questionamentos iniciais: o que sei sobre este tema? O que ainda não sei? Tendo como ponto de partida a problematização, posso recusar as respostas prontas, questionar o processo de gourmetização e movimentar-me como uma pessoa que está imersa nos problemas e que, justamente por isso, precisa colocar em suspenso o próprio pensamento. Sei que

existo porque pergunto e porque quero sempre apostar na vida (DAL'IGNA, 2023, p. 109).

Que relações entre docência, lesbianidade e transexualidade podem ser mapeadas e analisadas a partir da produção acadêmica educacional brasileira? De que modos as pesquisas sobre pesquisas, denominada "metapesquisa", podem contribuir para o exame destes temas? O que já

*sabemos? O que ainda não sabemos? O que merece ser investigado para colocar sob suspeita nossos próprios pensamentos sobre a docência exercida por mulheres lésbicas e pessoas trans*¹?

Mobilizado/as por estas perguntas, temos desenvolvido em nosso grupo de pesquisa Lola² metapesquisa sobre trabalho docente, gênero e sexualidade. A partir destes estudos, temos identificado e analisado processos de “generalização da profissionalidade docente” (DAL’IGNA, Maria Cláudia, 2023)³ que constituem em certos modos de ser e de agir como docentes.

Nesta perspectiva, a pergunta que nos mobiliza para a escrita deste artigo é: *que sentidos sobre docência, lesbianidade e transexualidade podem ser identificados e analisados nas pesquisas selecionadas para compor nosso material empírico?*

O primeiro conjunto é composto por três teses de doutorado e dois trabalhos publicados em anais de eventos científicos sobre docentes lésbicas (2014-2020). As pesquisas foram localizadas por meio das bases de dados dos seguintes eventos: Fazendo Gênero, Desfazendo Gênero, Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação. As teses foram localizadas, a partir da busca do currículo lattes dos/as autores/as, localizados na base de dados dos eventos: (1) Lésbicas e professoras: o

gênero na docência (Patrícia Maciel, 2017); (2) Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades (Tatiana de Carvalho, 2018); (3) Professora, mulher e homossexual: desafios da prática pedagógica (Carlos da Silva, 2019); (4) Marcas de uma cultura lesbofóbica em narrativas de docentes lésbicas (Camila Liebgott e Raquel Weiss, 2020); (5) Lésbicas no magistério: a qual feminino pertence a docência? (Laís de Freitas e Ademilson Paes (2017).

O segundo conjunto é composto por três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, localizadas a partir da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, numa temporalidade que abrange o decênio 2009 a 2019, e que tiveram como foco a análise da docência exercida por pessoas trans: (1) A emergência de professores travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas (Marco Antonio Torres, 2012); (2) A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira (Marina Reidel, 2013); (3) Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar (Neil de Almeida, 2014); (4) (Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans) educadora social (Rodrigo Bravin, 2016); (5) Entre ocós, truques e ataques: a produção de confetes sobre as experiências de educadoras trans do projeto Trans Forma Ação (Lucivando Martins, 2016); (6) Docências trans*: entre a decência e a abjeção (Dayana dos Santos, 2017); (7) Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans (Rubens Modesto, 2017); (8) Homens (trans) docentes: transmasculinidades na educação (Giseli dos Passos, 2019)⁴.

1 A expressão *trans* é utilizada aqui como guarda-chuva para contemplar uma diversidade de identidades: mulheres e homens transgêneros, pessoas travestis, pessoas intersexo, pessoas não-binárias, entre outras.

2 Grupo de pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade. Reúne docentes da educação básica e superior para investigar o trabalho docente e para analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização.

3 Devido à nossa vinculação acadêmica, profissional e política com os Estudos de Gênero e com os Estudos em Docência na articulação com o pós-estruturalismo, desejamos dar visibilidade aos processos pelos quais a cultura constrói uma determinada compreensão de masculino e feminino, de professor e de professora, e formas de narrar a docência e o trabalho docente. Nesta perspectiva, neste artigo, adotamos a flexão de gênero de forma intercalada: ora usamos feminino, ora usamos masculino, ora usamos uma expressão genérica: docente ou estudante. Optamos, ainda, por identificar o nome completo do autor e da autora na primeira vez em que for citado no texto.

4 As pessoas citadas são autoras das pesquisas que formam dois corpus empíricos das referidas investigações. Porém, por reconhecer que estes autores e estas autoras são especialistas nos temas abordados no artigo, em alguns momentos, estas autorias serão mobilizadas para fundamentar teoricamente nossos argumentos. Neste sentido, para organização e melhor visualização, quando se tratar das análises, essas pesquisas aparecerão em quadros, no

Ressaltamos que, para este artigo, em razão do número limitado de páginas, não faremos uma análise detalhada de cada pesquisa citada. Para isso, indicamos Jonathan da Silva (2021) e Isabella Ferreira (2021)⁵. Destacaremos, em seção posterior, alguns fragmentos das pesquisas, entendendo que eles são representativos de recorrências evidenciadas e dos resultados que propomos analisar.

Os eixos de análise foram organizados a partir dos objetivos de cada metapesquisa desenvolvida, e de um conjunto de movimentos teórico-metodológicos:

- leitura dos títulos, resumos, apresentações e considerações finais das pesquisas;
- identificação de elementos estruturantes de cada estudo: problema de pesquisa, objetivos, metodologia, conceitos, bibliografia, perspectivas teórico-metodológicas, corpus analítico, resultados;
- organização de quadros analíticos: como olhar de outros modos para os conteúdos sistematizados;
- mapeamento das recorrências, interconexões e desconexões: o que é dito e como é dito; o que não é dito.

Nosso grupo está desenvolvendo um modo de fazer pesquisa utilizando a metapesquisa como estratégia metodológica. Desde 2014, temos realizado estudos nesta perspectiva para buscar um aprofundamento teórico que permita uma apreensão mais complexa e não hierárquica das relações entre temáticas nas pesquisas acadêmicas educacionais, para além das relações previamente estabelecidas. Trata-se de desenvolver uma leitura crítica que possa deixar de avaliar as relações entre trabalho docente, gênero e sexualidade como negativas ou positivas, sem estabelecer conexões dire-

tas entre pressupostos de masculinidades e feminilidades, o que permite também ir além dos contextos e pensar as próprias categorias de forma mais complexa. “[...] Ao realizar a metapesquisa, não desejamos e nem lançamos mão de um juízo de valor sobre as pesquisas. Assumimos nosso compromisso ético, político, acadêmico e pedagógico e exercitamos a análise crítica sobre a empiria [...]” (SILVA; PEDRO; PEDROSO, 2023, p. 65).

Também temos dialogado com outros pesquisadores e outras pesquisadoras para sustentar o que defendemos como metapesquisa. Considera-se a metapesquisa, como “uma estratégia para análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (MAINARDES, 2018, p. 304).

A própria noção de metodologia também é compreendida, de modo distinto, a partir dos campos teóricos que já citamos e que sustentam nossas investigações. A metodologia, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, em articulação aos Estudos de Gênero, refere-se a

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação — e de estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2021, p. 16).

Ao desenvolver essa análise sistemática das pesquisas é preciso identificar e problematizar tendências, ênfases, silêncios no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos como já referimos. Isso nos permite a qualificação do conhecimento produzido em determinados campos para não repetir mais do mesmo e para construir, de forma ética e rigorosa, outros conhecimentos daí decorrentes. Trata-se de um exercício de pesquisa que nos convida a exercitar a crítica sobre as nossas próprias pesquisas, seus limites e possibilidades, um exercício de humildade intelectual e vigilância epistemológica.

corpo do texto, e não em formato de paráfrases, citações diretas e/ou indiretas, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

5 Agradecimento à agência de fomento à pesquisa. Uma das pesquisas citadas neste artigo recebeu apoio financeiro parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[...] Precisamos ser pesquisadores/as conectados/as com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo. Um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação (MEYER; PARAÍSO, 2021, p. 20-21).

Após a apresentação do tema e do detalhamento do processo de organização e tratamento do material empírico das investigações que estruturam este artigo, a seguir, abordaremos os conceitos que sustentam as nossas análises.

Docência, gênero e sexualidade: conceitos estruturantes

Para começar, destacamos a compreensão de docência que temos assumido em nossos estudos. Buscamos apoio na definição proposta por Elí Fabris e Dal'Igna (2017) quando afirmam que a docência envolve “[...] o exercício de ação de um professor, de uma professora [...] A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens a partir dele” (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, p. 56). Noutra direção, Dal'Igna (2023), desenvolve uma análise crítica sobre a docência, tomando-a como objeto de pesquisa, em sua obra “Nós da docência”.

Defendo um conceito de docência que está em mim, à flor da pele, que corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, está inscrito na minha alma; ele é encarnado, ele me pertence. Sustento que a identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é um processo de ser e tornar-se, ela é disputada, e essa disputa envolve uma dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora —, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria. [...] O que faço com o que fizeram comigo? Como me relaciono com os outros a partir do que me aconteceu? Essa dupla injunção compreende um movimento incessante para ser e tornar-se professora que cria, que faz alguma coisa com o que é feito dela, que não repete a docência dos outros, que vive e exerce a docência que só cada uma pode viver.

Uma docência autoral. Uma docência que nos torna autoras da própria palavra, da própria escrita, da própria existência. Com isso, sustento que a profissionalidade docente é constituída pelo nosso repertório pessoal, acadêmico e profissional, entrelaçada de dentro para fora e de fora para dentro. Em outras palavras, a profissionalidade docente é composta pelo nó humanidade, presença, autoria, apresentado e analisado por mim (DAL'IGNA, 2023, p. 46-47).

Desde esta perspectiva, analisamos a docência, entendendo que ela é atravessada e constituída por diferentes marcadores sociais, tais como classe, raça, gênero e sexualidade, entre outros. Conforme Guacira Louro (2014),

[...] Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar ou de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas) (LOURO, 2014, p. 45).

Deste modo, retomando a ideia de Louro (2014), pode-se afirmar que as masculinidades, as feminilidades e nossas docências são constituídas por meio de relações de poder que instituem modos de ser e de estar no mundo, definidos como mais ou menos apropriados.

Poder, aqui, não se restringe à força que uns exercem sobre outros, não está centralizado em uma única pessoa, mas se estabelece por meio das/nas relações. Michel Foucault (1995), ao abordar as relações entre sujeito e poder, sugere uma análise sobre o que ele denomina de “uma nova economia das relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

O autor explica, ainda, que não basta afirmar que são lutas antiautoritárias, é preciso defini-las: (1) lutas transversais que não se limitam a um país; (2) lutas que objetivam efeitos de poder enquanto tal; (3) lutas imediatas que focalizam formas de poder que exercem sua ação sobre os indivíduos; (4) lutas que colocam sob suspeita o próprio estatuto do indivíduo; (5) lutas que analisam os efeitos de poder que estão relacionados com o saber; (6) lutas

contemporâneas que “[...] giram em torno da questão: quem somos nós? [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Ao mesmo tempo, a docência é estruturada a partir de uma racionalidade neoliberal que a circunscreve e dita modos de ser, de estar e de exercer a profissão. Neste sentido, Dal’Igna, Renata Scherer e Silva (2018) apontam que o neoliberalismo produz um modo de ver as coisas, as relações sociais e os comportamentos dos grupos e indivíduos.

Ao usarmos o termo “Docência S/A” para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, desejamos ressaltar que o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo como uma microempresa, como um “sujeito-microempresa” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 57).

A investigação crítica de políticas para a formação de professores também pode nos fazer refletir sobre o processo de constituição das nossas identidades. Álvaro Hypólito (2019), em um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no Brasil, em 20 de dezembro de 2017, defende a existência de uma agenda neoconservadora global

[...] que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores (HYPÓLITO, 2019, p. 199).

Nesta mesma perspectiva, Dal’Igna, Scherer e Miriã da Silva (2020) examinaram a proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP - BNC Formação - BNC Professores). As autoras problematizaram as “transformações no trabalho docente no contexto brasileiro atual frente ao avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras”, buscando apoio nos conceitos de docência e gênero para argumentar que o capitalismo cognitivo e o neoliberalismo são “[...] racionalidades organizadoras do trabalho docente exercido por mulheres e homens

na atualidade” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 4).

Para pensar na compreensão de gênero e de sexualidade assumida, neste artigo e nas pesquisas que desenvolvemos, busca-se aporte teórico nos estudos de Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000), Meyer (2011) e Louro (2014). O que compreendemos como sexo, corpo, gênero e sexualidade está intrinsecamente relacionado com relações de saber e de poder, na perspectiva foucaultiana já anunciada, que constroem modos de significar o que é visto como normal ou anormal, aceitável ou inaceitável em nossa cultura.

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2011, p. 16).

Neste sentido, Louro (2014) aponta que as masculinidades e as feminilidades — acrescentamos as travestilidades e as lesbianidades — são constituídas de forma que se (re) produzem por meio de relações de saber e de poder que instituem modos de ser e estar no mundo, definidos como normais ou anormais. Entendemos que o “[...] gênero e a sexualidade estão fortemente implicados nos processos de gestão da vida e da condução da conduta de mulheres e de homens, criando formas de regulação para torná-los sujeitos capazes de agir sobre si e sobre os outros [...]” (DAL’IGNA; MEYER; DORNELLES; KLEIN, 2019, p. 4). Louro (2015) contribui para esta argumentação: “na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser, os ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2015, p. 25).

A partir da discussão realizada até aqui e da compreensão de que gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a docência, desde

as perspectivas já anunciadas, exploramos, na próxima seção, a partir da empiria, algumas pistas que mostram “[...] o quanto a docência se constitui a partir de uma matriz heterocisnormativa, e como consequência disso, as professoras travestis, transexuais [e lésbicas] que não estão em conformidade com a norma são vigiadas e reguladas a todo tempo” (SILVA,

2021, p. 73). Evidenciamos, também, os movimentos de resistência e reexistência numa perspectiva do que é nomeado de queerização da docência.

Regulação e queer(ização) da docência

[...] No início da transformação, ela foi demitida de uma escola e de outros empregos. [...] Ela considerava a transexualidade como um fator que poderia tê-la impedido de ser aceita como professora contratada, pois naquele período ela não era efetiva (TORRES, 2012, p. 78-79).

Muitas vezes, os cargos são colocados à prova da competência e da necessidade de verificação de ética e de moral, pois a todo tempo se cobra uma postura adequada e normatizada destas pessoas. A professora transexual e travesti deve ter um padrão correto e uma conduta ética quando exerce essa ocupação, pois a qualquer momento ela estará sendo julgada ou fadada às críticas morais, que levarão à demissão ou a processos administrativos, por conta da sua sexualidade (REIDEL, 2013, p. 98).

Contudo, não posso dizer que Ana é sempre essa mulher forte, subversiva, radical e crítica em relação aos discursos de gênero. Não posso dizer por que ela se ressentiu, na entrevista, do fato de não poder se aproximar mais das crianças, na escola, por conta do gênero. Ela diz “eu tô sempre cuidando tudo que eu faço e tudo que eu falo”. E segue: “até receio de abraçar as crianças e os adolescentes pelo que vão falar” (MACIEL, 2014, p. 144).

Fala de uma colaboradora da pesquisa: “eles fazem você saber que a escola não é um lugar para você. Ninguém te diz, porque você é concursada e tal. [...] É cruel... É sutil... É hipócrita... É nojento...” (SANTOS, 2017, p. 233).

Qualquer coisa errada que você faça, as professoras vão dizer: “olha, olha ali, é a professora lésbica que está fazendo isso”. Então não deixa de ser uma coisa de você viver pisando em ovos (CARVALHO, 2018, p. 128).

Além disso, qualquer deslize poderia ser visto não apenas como uma desatenção, mas como uma falta de responsabilidade da professora lésbica, ou presumidamente lésbica, o que fica implícito na hipotética fala: “olha lá, ela está querendo desvirtuar as crianças” (CARVALHO, 2018, p. 130).

Como foi observado por Santos (2017), e já citado anteriormente, é comum às professoras [trans], a necessidade de mostrar o tempo todo que são boas o suficiente para ficarem nas suas funções, bem como, muitas continuam os seus estudos e se especializam cada vez mais a fim de negociar suas presenças nas instituições em que trabalham (PASSOS, 2019, p. 67).

No decorrer da entrevista com as professoras pesquisadas, observamos que quase todas utilizaram da mesma tática para não se expor perante os/as colegas de trabalho, o silêncio. Ou seja, elas optaram, em sua maioria, por ignorar as falas, os olhares e os comentários preconceituosos sobre elas, nos seus ambientes de trabalho (SILVA, 2019, p. 142).

Fala de uma colaboradora da pesquisa: “eu sou a única lésbica da escola, pelo menos entre os professores. Parece que tem um medo da instituição de falar sobre isso, é óbvio que tem, porque eu acho que não é uma coisa “eu tenho medo de falar que eu sou lésbica”, a instituição tem medo de falar, porque enfim, é uma empresa, tem toda uma relação cliente e empresa que acontece ali [...]” (LIEBGOTT; WEISS, 2020, p. 300).

Fonte: Elaborado pelo autor e pelas autoras, 2023.

Nesta seção, buscamos, a partir da empiria, desenvolver a problematização anunciada no início deste artigo. Quanto social, cultural e historicamente a docência foi/é produzida/se produz por meio de relações de saber e poder que regulam os corpos, e é pautada pela cisheteronormatividade.

É possível perceber, por meio dos excertos destacados, que, apesar dessas professoras lésbicas e trans terem conseguido aprovação em cursos públicos para ingressarem na profissão de forma legítima, elas parecem ter que provar e reafirmar constantemente o quanto são competentes como profissionais, pois “[...] a simples existência desses corpos que embaçam os limites de gênero é tomada na figuração como ofensa aos valores morais, pois são corpos definidos e até eliminados pelo significado da sexualidade que lhes é atribuída” (TORRES, 2012, p. 91).

[...] a profissão de professora foi produzida a partir de uma relação direta com a moralidade que liga o corpo feminino à pureza, ao casamento, à maternidade, ao sagrado e à castidade. Esta moralidade específica coloca ainda, sobre este corpo, a sanção reguladora e a punição em relação a qualquer desvio da norma, por menor que seja. Esta concepção moralizadora a respeito do corpo e da conduta da professora ainda hoje se faz presente na escola (SANTOS, 2017, p. 200).

Santos (2017) aborda a constituição de uma docência-decente, (re)produzida pelas relações de saber-poder-verdade. Neste sentido, a empiria nos permite problematizar o quanto as mulheres professoras lésbicas e trans, ao se afastarem dos padrões cisheteronormativos, considerados normais de ser, de estar e de apresentar-se como docentes, são vigiadas e reguladas de diferentes formas. Silva (2021) propõe a análise de uma “[...] docência ex-cêntrica, o ponto fora da curva, uma docência pelo avesso” (SILVA, 2021, p. 22). O autor refere-se a uma docência que rompe — mesmo que provisoriamente — com a cisheteronormatividade, criada pela cultura do homem hétero, branco, ocidental e de classe média.

Maciel (2014) questiona:

as professoras pesquisadas, a partir das suas experiências de gênero singulares, poderiam indicar um modo próprio de produzir a docência? Ou, ainda mais especificamente: elas poderiam, a partir das transformações subjetivas que experienciaram, como lésbicas ou bissexuais, estarem construindo formas próprias de subjetivação, modos próprios para produzir a si como professoras? (MACIEL, 2014, p. 121).

Neste sentido, Freitas e Paes (2017) questionam: “quando dizemos que o feminino é predominante no magistério, é importante pensarmos que feminino seria este. Qual a ideia de feminino se espera presente nos espaços de docência?” (FREITAS; PAES, 2017, p. 5).

É importante refletir, ainda, sobre o que acontece com quem não vive da maneira considerada normal, rompendo um ideal que pensa apenas nos prazeres do homem cisgênero. “Estariam estes sujeitos se enquadrando neste espaço ou construindo sua própria maneira de existir e resistir no magistério?” (FREITAS; PAES, 2017, p. 5). A autora e o autor pontuam que as professoras que rompem com a matriz cisheteronormativa dentro dos espaços escolares ficam à deriva.

Fernando Pocahy e Priscila Dornelles (2010, p. 125), ao problematizarem “a constituição das figuras abjetas para a educação”, refletem “sobre o lugar que a sexualidade ocupa na manutenção das formas de regulação na/da sociedade (brasileira)” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 126).

Sujeitos não inteligíveis e, por isto, não elegíveis socialmente, mulheres lésbicas, homens gays, mulheres e homens travestis e transexuais e as pessoas que não se localizam facilmente nessas categorias de binarismos de gênero e de referência a escolhas de interesse sexual determinados — como a ideia do “*queer*” — têm sido objeto recorrente de especialíssima atenção, vigilância e não raro de violações. Sobretudo, no instante em que ousam evidenciar na materialidade de seus corpos o afrontamento ao amálgama **corpo (sexo) - gênero - sexualidade (prazer e desejo)**: relação de continuidade e consequência, de

onde a construção do binarismo de corpo e de gênero se efetua e já é em si um pressuposto da evidência e naturalidade da heterossexualidade (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 129, grifos do autor e da autora).

Nesta perspectiva, Santos (2017) afirma que, na escola, “cumprir as normas de gênero e sexualidade é a ordem. Produzir corpos e subjetividades heterossexuais e não trans* é a ordem” (SANTOS, 2017, p. 228). Enquanto Torres (2012), a partir da análise das narrativas das professoras colaboradoras, compreende que “[...] a professora trans é marcada, às vezes reduzida à sua sexualidade. Ainda que amadas por alunos/as, colegas de trabalho, entre outros, elas sempre têm uma trajetória marcada por estigmas, violências, subalternidade etc.” (TORRES, 2012, p. 155).

Ao realizar uma análise, desde as perspectivas de gênero e sexualidade, sobre “normal”, “diferente” e “excêntrico”, conforme Louro (2013), a partir dos anos 1960, ocorreu a intensificação dos movimentos sociais daqueles grupos que até então eram tradicionalmente submetidos e silenciados e que, ao se manifestarem, perturbavam o “centro”, entendido como o lugar “materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média”. Neste sentido, “[...] o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita” (LOURO, 2013, p. 44).

É interessante perceber, a partir do estudo proposto pela autora, que os modos de viver os gêneros e as sexualidades ocorrem por meio de processos plurais, permanentes e diversos. Ainda assim, as instituições seguem sendo generificadas, a exemplo disso, temos a escola que, ainda hoje, orienta suas ações, pautada pela cisheteronormatividade, ou seja, conforme “[...] um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e

uma única forma sadia e moral de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2013, p. 45-46).

Na mesma direção, Maciel (2017) aponta que

[...] o modo de ser das professoras foi e ainda está ancorado/marcado por esse modelo de pensamento que vê o sexo como um ideal regulatório que determina, demarca, diferencia e regula a forma como os sujeitos devem viver sua corporeidade. O que observo, assim, é que é difícil para a escola e a pedagogia sair dessas referências de sujeito/mulher/professora. A própria educação de crianças e jovens está baseada na formação da dualidade entre os sexos (MACIEL, 2017, p. 23).

Por tudo que discutimos até agora, julgamos urgente pensarmos modos outros de ser, de estar e de exercer a docência, principalmente por termos vivido nos últimos anos, no Brasil, um avanço de diversas frentes conservadoras e neoconservadoras que cercam e interpelam a docência, a escola e a educação.

[...] precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade “normal” e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades “diferentes” e aquelas que buscam superar o modelo e a atração que nos provocam as identidades “excêntricas” (LOURO, 2013, p. 51).

Pensando nas pluralidades identitárias, Fernando Seffner (2020) argumenta que “a invisibilidade das [consideradas] minorias é um elemento que estrutura a história brasileira. Mais do que isso, é um modo de governar a sociedade brasileira estabelecendo que alguns não merecem ser vistos e nem lembrados, e muito menos ter direitos” (SEFFNER, 2020, p. 16).

o cerne da modesta hipótese que vimos avançando aqui — mostrar conexões entre racionalidade neoliberal e gerenciamento da moral em gênero e sexualidade — pode ser dita como: o gênero faz o Estado, e o Estado faz o gênero. Em outras

variantes, podemos afirmar: as políticas públicas fazem o gênero e a sexualidade, e o gênero e a sexualidade fazem as políticas públicas. A educação é uma política pública, e a escola um espaço público. Quando afirmamos a importância da democracia, estamos falando da criação de ambientes de pluralismo democrático, de diversidade de ideias e também diversidade de gênero e de orientações sexuais (SEFFNER, 2020, p. 16).

Percebe-se o crescimento de ideais neoconservadores, em parceria com a política neoliberal nos últimos tempos. Em 2011, ao assumir a presidência, Dilma Rousseff iniciou a retomada do programa Brasil sem Homofobia, que havia sido interrompido em 2004. Lia Machado (2016) afirma que, após interferências e pressionamentos de líderes político-religiosos, no dia 25 de maio de 2011, conseguiram que o material fosse retirado. A autora explica que, em 2015, as mesmas lideranças fizeram um movimento para que o termo *gênero* fosse retirado do Plano Nacional de Educação. Luis Felipe Miguel (2016) comenta que “durante a apreciação dos planos de educação, era comum ver câmaras ou assembleias tomadas por freiras, lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, pressionando deputados e vereadores” (MIGUEL, 2016, p. 599).

Ambas as situações são exemplos de movimentos realizados recentemente por políticos neoconservadores e neoliberais, em especial, a frente parlamentar evangélica. Segundo Rogério Junqueira (2014), a “pedagogia do armário” pode ser entendida

[...] como um conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói no cotidiano escolar sob a égide das normas de gênero, da matriz heterossexual e, assim, promove a heterossexualidade compulsória. Além disso, considera a heteronormatividade, o heterossexismo e a homofobia como elementos que atuam na estruturação do espaço escolar e de suas práticas curriculares e que produzem efeitos sobre todas as pessoas (JUNQUEIRA, 2014, p. 189).

Por um lado, ao propormos pensar o quanto à docência se constitui a partir de uma matriz cisheteronormativa que institui modos de ser, de estar e de exercer a docência, entendemos que foi possível, a partir das escolhas dos excertos analisados, evidenciar o que é mais recorrente nas pesquisas, ou seja, o quanto a docência exercida por pessoas lésbicas e trans têm sido regulada, e se constitui nas/por relações de saber e poder que dizem do corpo, do gênero, da sexualidade e da docência/profissão. Percebemos, por meio dos excertos em destaque, que algumas narrativas apontam a entrada na profissão de sujeitos que, social, cultural e historicamente, estiveram às margens da sociedade. Tais narrativas já foram evidenciadas por muitas outras pesquisas e reforçam, por um lado, que esses sujeitos enfrentam inúmeros desafios e são colocados a todo tempo à prova em função dos modos como vivem seus gêneros e suas sexualidades.

Por outro lado, “[...] gênero e sexualidade têm sido mobilizados para criar e fortalecer algumas formas de regulação que devem tornar mulheres e homens capazes de agir sobre si e sobre os outros [...]” (DAL’IGNA; MEYER; DORNELLES; KLEIN, 2019, p. 2). Nesta direção, Dal’Igna (2017) ressalta que gênero e sexualidade constituem modos de regulação das condutas das professoras e de suas profissionalidades docentes. A autora defende que mulheres e homens não têm requisitos essenciais que as/os tornam competentes para fazer algumas coisas e não outras, que é preciso analisar os pressupostos de gênero que atravessam e constituem essas supostas competências docentes.

Com isso, apresentamos, a seguir, excertos que nos provocam a pensar que estes sujeitos, mesmo vivenciando modos diversos de assujeitamento, encontram na escola, na docência/profissão, possibilidades de resistências para reexistir de modos outros e ressignificar a vida e a docência.

A função de professora parece surgir, em determinados momentos, dos discursos das professoras que entrevistamos, como a construção de outro lugar possível para esses sujeitos [...] (TORRES, 2012, p. 90).

Mesmo com essas demandas e imposições, a Educação constitui no campo e lócus para ascensão pessoal e profissional desses sujeitos (ALMEIDA, 2014, p. 101).

[...] a escola ainda é um lugar no qual aprendemos a sobreviver. Pois, ao mesmo tempo em que ela produz o problema, em que ela produz a homossexualidade ou a lesbianidade como um problema, em que ela reproduz a ótica de segregação a partir das normalizações heterossexuais, ela também possibilita a transformação dos sujeitos, ela proporciona o espaço de embate [...] (MACIEL, 2014, p. 90-91).

É importante lembrar que as professoras lésbicas problematizam o gênero nas escolas a partir dos conhecimentos que elas têm acerca das suas experiências de gênero, das suas experiências como seres engendrados. Isso denota que elas usam os seus corpos para problematizar os estereótipos, os preconceitos e a lesbofobia nas escolas. Nesse sentido, já posso dizer, então, que elas produzem, a partir dos seus corpos, questionamentos em relação ao gênero nas escolas (MACIEL, 2014, p. 145).

Assim, diante do campo de forças, oriundo das relações sociais, culturais e libidinais, penso as Trans, como produtoras de diversas rachaduras nas estruturas normativas, instituindo outros caminhos e modos de existências para si e para os demais (MARTINS, 2016, p. 20).

[...] retornar à escola, mesmo como professoras, pode se configurar como uma nova luta pelo seu reconhecimento e pertencimento social [...] (MODESTO, 2018, p. 5).

Assim como para as entrevistas por Luma Andrade, a educação foi o caminho que Leona escolheu, apesar de todas as adversidades, por considerar que somente por meio da educação, outras portas poderiam se abrir para ela. Desse modo, a docência se descortinou como um desses caminhos (MODESTO, 2018, p. 81).

Fonte: Elaborado pelo autor e pelas autoras, 2023.

A partir dos destaques deste segundo grupo de excertos, evidencia-se que a presença de professoras lésbicas e trans na profissão diz das possibilidades de se constituírem de modos outros — na vida e na docência — mesmo em meio aos jogos de poder e saber sobre corpo, gênero e sexualidade. Isso posto, gostaríamos de chamar a atenção às narrativas apresentadas que reconhecem a escola, a docência/profissão como um espaço possível de resistência aos diversos estigmas e às formas de subalternização as quais essas vidas estiveram/estão expostas, e de reexistir de modos outros, assumindo outros espaços, estabelecendo outras relações consigo mesmos e com os outros. Modesto (2018), ao analisar a história de vida de Leona, mostra que “[...] ao reivindicar a escola como local de pertencimento, Leona

[acrescentamos aqui, docentes lésbicas e trans] desestabiliza as relações de gênero heteronormativas e sua presença incomoda. É como se Leona reivindicasse um lugar que não deveria ocupar” (MODESTO, 2018, p. 89).

Percebe-se, também, a reiteração do estigma que associa a imagem das pessoas *trans* à prostituição, promiscuidade, marginalização. No interior das pesquisas, esta discussão (ser professora versus ser profissional do sexo) aparece de diferentes formas. Sobre isso, poderíamos pensar se a prostituição seria “[...] um destino, um rito de passagem, um modo de vida e/ou um trabalho?” (TORRES, 2012, p. 149). O autor relata que “a questão da prostituição e o contato com a cafetinagem aparecem pela interdiscursividade nos discursos de todas as professoras [...] independentemente de terem

ou não passado por alguma experiência dessa ordem” (TORRES, 2012, p. 267). Segundo o autor, a proximidade de algumas de suas interlocutoras com os movimentos sociais LGBTQIAPN+

[...] fornece contornos a seus discursos que permitem reconhecer a prostituição como uma possibilidade das trans que pode ou não estar relacionado à falta de oportunidades sociais e de empregos. Essa posição é semelhante a algumas trans, profissionais da educação e de outros setores, que tiveram experiências com programas, seja como rito de passagem e/ou como modo de subsistência em alguns momentos da vida (TORRES, 2012, p. 269).

Reidel (2013) afirma, a partir das análises realizadas em sua pesquisa, que “são poucas as professoras que viveram algum tempo na prostituição. Outras, nunca. Algumas relatam que este foi o caminho para pagar os estudos” (REIDEL, 2013, p. 75). Mesmo que algumas professoras tenham vivenciado a prática da prostituição antes de ingressarem na profissão docente, isso deve ser ocultado e/ou muito bem justificado, pois colocaria estes sujeitos numa posição de sujeitos perigosos, perversos, “[...] é um dado que reafirma a condição de *outsider* dessas professoras e pode justificar até processos de exoneração” (TORRES, 2012, p. 271).

A prostituição é uma identificação sempre tensa na vida das professoras, pois remete a uma “profissão” não facilmente articulada ao exercício docente. Desse modo, a prostituição assumida nos discursos das entrevistadas como passagem ou possibilidade do modo de vida das trans somente parece plausível com justificativas bem articuladas (TORRES, 2012, p. 271).

Outra questão que se identifica analiticamente nas pesquisas refere-se ao fato de a família representar o primeiro local de enfrentamento da homofobia e da transfobia e, consecutivamente, o que mais marca a vida desses sujeitos. Ao vivenciarem, ainda na adolescência, estes enfrentamentos na família, grande parte dos sujeitos LGBTQIAPN+ são forçados a saírem de casa, ou esperam por essa “oportunidade” para então poderem viver/

vivenciar seus gêneros, suas sexualidades e seus processos de fabricação do corpo, e como forma de subsistência e experimentação sexual acabam entrando para a prostituição. Reidel (2013) reforça que “as que conseguiram sobreviver à violência familiar e escolar estudaram e obtiveram diplomas de licenciatura ou afins, outras não venceram o preconceito e abandonaram tudo, caindo na prostituição, como fonte de sobrevivência” (REIDEL, 2013, p. 93). Bravin (2016) reforça este argumento, afirmando que

a rua é o local de construção para muitas travestis. É para lá que vão após serem expulsas da família, da escola, da religião e é onde vivem, trabalham e produzem seus corpos e identidade. Lady Débora mostra nas suas falas o perigo que é viver na rua e depender da prostituição como forma de sustento. [...] Sua prática política é libertadora por reconhecer seus pares como *seres que estão sendo* e, por isso, inacabados e inconclusos. Nesse sentido, Lady Débora ensina que as travestis não podem ser conhecidas/associadas apenas à prostituição, mesmo que muitas delas dependam desse trabalho (BRAVIN, 2016, p. 99, grifos do autor).

Sobre esta questão da prostituição, conforme Santos (2017),

no que se refere às narrativas das professoras trans* produzidas para esta pesquisa, é possível perceber que são elaboradas a partir de experiências distintas. Andreia Lais, Laysa Carolina e Megg Rayara nunca atuaram na prostituição. Brenda Ferrari já tentou atuar durante um tempo e Marina Reidel e Milena Branco atuam nesta área esporadicamente (SANTOS, 2017, p. 370).

Nossa intenção aqui não é aprofundar a discussão da/sobre a prostituição, mas analisar como esta questão aparece em cada pesquisa selecionada e fazer uma análise em interface com a docência. Sendo assim, concordamos com Almeida (2014), ao entender “[...] que a relação universo trans, educação e prostituição carece de um olhar específico e cuidadoso, constituindo, portanto, de um espaço aberto a novas investigações” (ALMEIDA, 2014, p. 124).

Já nos encaminhando às considerações finais, defendemos que a inserção de pessoas lésbicas e trans na docência pode significar um

processo de queerização da docência, uma vida vivível na docência, criando possibilidades de/ para resistir e reexistir. Pensar a reexistência e as experiências lésbica e trans na docência significa reconhecer que esses corpos existem e precisam ser respeitados, legitimados e reconhecidos como “formas políticas, éticas e estéticas de resistências [...]” (SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 77), pois se estas vidas “[...] não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vida, de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras” (BUTLER, 2015, p. 13).

Defendemos, ainda, a escola como lócus de crítica aos discursos que produzem ódio e invisibilizam as pluralidades identitárias de gênero e sexualidade. Por isso, destacamos narrativas que reconhecem a escola, mais especificamente a docência, como uma “porta aberta”, como um espaço possível de resistência a um conjunto de violências às quais essas vidas estiveram/ estão expostas, e de (re)existir de outros modos, assumir outros espaços, estabelecer outras relações consigo e com os outros. Defende-se um ambiente democrático escolar como

[...] aqueles onde há liberdade de expressão para proliferação de perguntas e de estratégias de escuta; para levantar questões e obter respostas argumentadas a dúvidas; para visualizar os impasses e construir alternativas de negociação em torno deles; para efetuar questionamentos às normas e saber que elas podem ser modificadas pela ação humana; para manifestar-se e saber que é possível organizar movimentos sociais (SEFFNER, 2020, p. 17).

Atentos a estas estratégicas, desejamos, a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira sobre docentes lésbicas e trans, mostrar, por um lado, o quando estes modos de ser e de exercer a docência são, em muitos momentos, regulados pela matriz cisheteronormativa e, por outro, o quanto docentes imersos/as nessas relações de saber e poder sobre corpo, gênero, sexualidade e profissão forjam um processo que temos denominado

de queerização da docência. Pensar a relação entre docência, lesbianidade e transexualidade, além de ser um exercício investigativo de quem se coloca como cis-aliados/as⁶, é um compromisso ético, político e pedagógico que assumimos como docentes e pesquisadores/as.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

BRAVIN, Rodrigo. **(Trans) pensando a educação social**: os sentidos de ser (trans) educadora social. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é possível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Tatiana Freitas de. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo**: rupturas e construção de visibilidades. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-2024)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017. [Projeto de Pesquisa].

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Tempe, v. 27, n. 140, p. 1-26, 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência

6 Conforme Sarah York (2020, p. 104), “os/as parceiros/as cisgêneros operadores (ou não) da norma e que tensionam regras da adequação ou da regulação, inserindo outras práticas sociais em parceria com sujeitos que não operam na cis-hetero-norma, são as/os cis-aliados/as”.

S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU ON-LINE**, São Leopoldo, n. 516, p. 56-61, dez. 2017.

FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo. **A constituição de professoras lésbicas**: análise da produção acadêmica (2014- 2020). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREITAS, Lais Tosta Mendes de; PAES, Ademilson Batista. Lésbicas no magistério: a qual feminino pertence a docência? *In*: Congresso Mundos de Mulheres, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-8.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LIEBGOTT, Camila; WEISS, Raquel. Marcas de uma cultura lesbofóbica em narrativas de docentes lésbicas. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 284-310, jan./jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-54.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e**

educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47, p. 5-40, 2016.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: modos de viver o gênero na docência. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: o gênero na docência. Curitiba: Appris, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MARTINS, Lucivando Ribeiro. **Entre ocós, truques e atraques**: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto TRANS FORMAÇÃO. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 15-22.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MODESTO, Rubens Gonzaga. **Sobre coragem e resistência**: contando a história de Leona, professora e mulher trans. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Re-**

vista Estudos Feministas, Santa Catarina, v. 8, n. 2, 2000.

PASSOS, Giseli Cristina dos. **Homens (trans) docentes**: transmasculinidades na educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Trabalho) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila. Um corpo entre gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Rafael França Gonçalves dos; NICOLAU, Marcio. Vidas precarizadas e existências reinventadas: experiências trans entre o Brasil e a Europa do Sul. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 70-89, dez. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na educação básica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p.

1-19, 2020.

SILVA, Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da. **Professora, mulher e homossexual**: desafios da prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(iza)ção) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Jonathan Vicente; PEDRO, Fabiane Bitello; PEDROSO, Alessandra Pereira. Metapesquisa na pesquisa em educação: aproximações e distanciamento. *In*: SILVA, Jonathan Vicente; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela. **Perspectivas teóricas e metodológicas para a pesquisa em educação**. 2023, no prelo.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professores travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem?** Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de pós-graduação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.

Recebido em: 29/08/2023

Aprovado em: 11/10/2023

Artigo revisado por Vivian Heinle



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

(TRANS)VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Gabriela da Silva**

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-9168-9808>

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin***

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

*Samira De Moraes Maia Vigano****

Universidade do Estado de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-8100-9207>

RESUMO

Apresenta-se um estudo de doutoramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em articulação com as questões de gênero e sexualidade vivenciadas por estudantes travestis e transexuais. Tem como objetivo compreender os significados na vida cotidiana de travestis e transexuais com base em suas experiências na EJA. Os estudos de Arroyo (2014, 2017), Bento (2011), Freire (1996, 2001, 2018), Hooks (2017, 2019), Oliveira (2017, 2020), e outros/as, contribuíram para a investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que ressalta a produção de (trans)pesquisadoras e analisa as escrevivências (Evaristo, 2020) das cartas-corpo escritas por autoras-participantes. Os principais resultados permitem apontar que as reflexões transpõem as relações de gênero, que se fundam em uma matriz colonial de poder, tendo na produção do saber, viver, sentir e existir a reprodução da lógica binária homem/mulher como um instrumento de dominação. Além disso, as experiências vividas e as vozes insurgentes constroem suas “cosmopercepções” de gênero e de educação, evidenciando o que enfrentaram na escola e na vida, com estratégias de transgressão e resistência.

* Graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglesa UNISUL. Especialista em Fundamentos da Educação UNESCO. Mestra em Educação UNISUL. Doutora em Educação UFSC. Transfeminista e Transativista. Graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglesa UNISUL. Especialista em Fundamentos da Educação UNESCO. Mestra em Educação UNISUL. Doutora em Educação UFSC. Transfeminista e Transativista. E-mail: geduca@hotmail.com

** Possui graduação em Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional e Magistério pela Associação Catarinense de Ensino (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Pós-doutorada pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Associado III (aposentada e credenciada) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: herminialaffin@gmail.com

*** Pós-doutora, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia - UDESC. Especialista em: Gestão Educacional, Educação Especial e em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Professora colaboradora da UDESC, formadora de professores da rede pública em cursos de graduação e pós-graduação e tutora na pós-graduação na Especialização em Educação Inclusiva - UDESC. E-mail: samirammmvigano@gmail.com

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Travestis e Transexuais. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

(TRANS)EXPERIENCES OF SCHOOLING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

We present here a doctoral study in youth and adult education (EJA) that addresses issues of gender and sexuality experienced by transvestite and transgender students. The main goal is to understand the meanings in the daily lives of transvestites and transsexuals based on their lived experiences in EJA. The studies of Arroyo (2014, 2017), Bento (2011), Freire (1996, 2001, 2018), Hooks (2017, 2019), Oliveira (2017, 2020) and others have contributed to this research. It is a qualitative research that highlights the production of (trans) researchers and analyzes the writings (Evaristo, 2020) of body letters written by author-participants. The main results allow us to point out that the reflections implement gender relations based on a colonial matrix of power, which in the production of knowledge, in life, in feeling and in existence have the reproduction of the binary logic man/woman as an instrument of domination. Furthermore, lived experiences and insurgent voices build their “cosmoperceptions” of gender and education by revealing what they have experienced in school and in life, with strategies of transgression and resistance.

Keywords: Youth and Adult Education. Transvestites and Transsexuals. Gender and Sexuality.

RESUMEN

(TRANS) VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Se presenta un estudio de tesis doctoral sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) articulado con las cuestiones de género y sexualidad vividas por estudiantes travestis y transexuales. El objetivo del trabajo es comprender los significados de las experiencias de EJA en la vida cotidiana de travestis y transexuales. Este trabajo se fundamenta en las contribuciones de Arroyo (2014, 2017), Bento (2011), Freire (1996, 2001, 2018), Hooks (2017, 2019), Oliveira (2017, 2020), entre otros. A través de una investigación cualitativa que destaca la producción de (trans)investigadores y analiza las escrituras de cartas corporales escritas por las autoras participantes (Evaristo, 2020). Los principales resultados señalan que las reflexiones van más allá de las relaciones de género, que se fundan en una matriz colonial de poder, teniendo en la producción de conocimiento, viviendo, sintiendo y existiendo la reproducción de la lógica binaria hombre/mujer como instrumento de dominación. Además, las experiencias vividas y las voces insurgentes construyen sus “cosmopercepciones” de género y educación, destacando lo que enfrentaron en la escuela y en la vida, con estrategias de transgresión y resistencia.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Travestis y Transexuales. Género y Sexualidad.

Palavras iniciais

A produção deste texto tem como intencionalidade provocar discussões e reflexões acerca das tensões e das disputas em torno das questões que envolvem pensarmos corporalidades, identidades de gênero e subjetividades outras, em especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, trata-se de um estudo de doutoramento¹ na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em articulação com as questões de gênero e sexualidade vivenciadas por estudantes travestis e transexuais e tem como objetivo compreender os significados na vida cotidiana de travestis e transexuais com base em suas experiências na EJA. Os estudos de Arroyo (2014, 2017), Bento (2011), Freire (1996, 2001, 2018), Hooks (2017, 2019), e outros/as, contribuíram para a investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que ressalta a produção de (trans)pesquisadoras e analisa as escrevivências² (Evaristo, 2020) das cartas-corpo escritas por autoras-participantes. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados um questionário sociocultural identitário e a escrita de uma carta-corpo produzida pelas autoras-participantes. Nesse contexto, evidenciamos as duas etapas (as trajetórias de vida e a de escolarização) como importantes para o diálogo refletir-se efetivamente como uma proposta que vise dimensionar os sen-

tidos e significados das vivências das sujeitas da pesquisa e as demais sujeitas teóricas que contribuem para a escrita.

Sendo assim, procuramos dialogar com as/os leitoras/es a partir de nossa cosmopercepção³ de mundo e das múltiplas vivências em que transitamos, considerando as trajetórias de vida e escolarização, experiências vividas individualmente, que emergem da partilha de uma coletividade marginalizada e violentada. Diante do exposto, é sobre corporalidades, subjetividades e identidades de estudantes travestis e transexuais do próprio campo da EJA que este artigo se debruça, partindo das lentes da interseccionalidade de gênero, raça e classe, voltando suas reflexões e questionamentos para as marcas que as estudantes dessa modalidade de educação trazem inscritas em suas trajetórias de vida e escolarização, na qual, nos possibilita analisar as histórias, as experiências, os sentimentos, os sonhos, as esperanças, as indignações e que constituem um ato político transgressivo de emancipação e libertação. Outrora, em um movimento de escrita que envolve ação-reflexão de transformação dos processos político pedagógico educacional.

Igualmente, as intersecções dessas experiências, as quais, compartilhamos em diversas instâncias sociais, fizeram com que tomássemos consciência e assumíssemos uma posição crítica em relação à própria corporeidade, identidade e vivência. Considerando esse devir, procuramos narrar muitas realidades, vivências e convivências de sala de aula com diferentes dilemas de opressões de raça, gênero, sexualidade, religiosidade, geracional; tantas outras questões envolvendo discriminações e preconceitos que jovens e adultos trazem demarcados em suas existências.

Mergulhamos nesse pensamento, transitamos por esse espaço, em diálogos com outras diferentes experiências vividas, que consoli-

1 O artigo é resultado da pesquisa de doutorado da primeira autora, orientada pelas outras duas autoras, tendo como recursos financeiros, uma bolsa do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU. Em conformidade com os procedimentos éticos relacionados às pesquisas com seres humanos, foram repassadas às partícipes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, explicitando os objetivos da investigação. Todas aceitaram e preencheram o TCLE, deixando claro que, aceitavam dispor de seus dados, inclusive do próprio nome, como sinal de resistência, já que todas participam de movimentos de inclusão. O projeto de pesquisa foi aprovado na Plataforma Brasil em 05 de agosto de 2020 com parecer de número 4.461.671. A tese completa encontra-se no repositório da biblioteca: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249854>

2 Tomamos emprestado o termo escrevivência de Conceição Evaristo como outra possibilidade de narrar às experiências vividas de travestis e transexuais. Parte da escrita delas, contem as experiências e construções da corporalidade e identidade de gênero.

3 Trata-se de uma forma de pensar as identidades diversas, por meio de ações mais inclusivas, que busquem descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais.

daram, de algum modo a nossa práxis pedagógica crítica, contribuindo para a docência e os processos simbólicos que fazem pertença no campo por “curiosidade epistemológica”, como define Freire (2018, p. 27).

Diante disso, objetivamos olhar a experiência como uma das formas possíveis de anunciar e denunciar as injustiças e desigualdades, por meio de trajetórias de vida precarizadas, em que, a escolarização se constituiu como fator preponderante nas histórias. Ao dimensionarmos tais questões, situamos como possibilidade, a promoção de políticas públicas educacionais que visem à inclusão, com propósito de reconhecer as diversas diferenças existentes nas identidades. Em relação a esse aspecto, Junqueira, (2019, p. 163-164), afirma que:

[...] uma política pública educacional com propósitos inclusivos deve procurar subverter os valores hegemônicos e as relações de poder que nortearam a edificação de uma escola para poucos. Igualmente, precisa investir no debate dos critérios que habitualmente adotamos para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Por isso, também deve se voltar para a reconstrução dialógica de regras e formas de convívio, além de repensar continuamente os currículos e conceber novas maneiras de ensinar e aprender. Políticas sistemáticas, consistentes e sustentadas de promoção do reconhecimento cultural e político da legitimidade da expressão da diversidade sexual implicam o empoderamento de indivíduos e grupos sexualmente dissidentes e marginalizados. Requerem também a construção ou o aprofundamento do diálogo, a tessitura de alianças, indispensáveis para se fazer frente a possíveis manifestações de resistência por parte de setores dominantes e a processos de atualização ou invenção de formas de opressão, inclusive entre grupos discriminados.

Destacamos aqui a importância dos estudos que inferem pensar na Educação de Jovens e Adultos como campo do direito ao conhecimento, tal qual é exposto por Arroyo (2017, p. 14):

A riqueza e a radicalidade política das experiências e interrogações que chagam às escolas, à EJA, exigindo serem trabalhadas como dimensão do direito ao conhecimento dos próprios

sujeitos que as vivenciam: os mestres e educandos. Vivências indagações a exigir espaços em currículos que garantam seu direito aos conhecimentos.

São desses outros conhecimentos que a história da EJA se faz tensionada de lutas, resistência e de pressão social para que o Estado amplie a oferta de escolarização a todas e todos/as os/as brasileiros/as, independentemente de gênero, raça, classe e sexualidade. Esse desafio de educação para todos/as os/as brasileiros/as requer um foco especial para vislumbrar a educação como um direito humano. Em suma, uma educação que se construa para todas as classes e por meio de uma perspectiva inclusiva, demarcada de experiências vividas, mergulhadas em saberes, forjada na luta por dignidade.

Diante desse fato, torna-se imprescindível conhecer como pensam e se afirmam os sujeitos em relação aos seus saberes, a partir de uma investigação crítica desse novo fenômeno que surge. Com o propósito de ampliar novas pesquisas e realizar outros estudos é que surge o presente estudo e se justifica sua relevância, com vistas a perceber que há um amálgama de outras reflexões e ações para serem incorporadas à agenda política dessa modalidade de educação, conforme observa Haddad (2000, p. 12):

[...] embora ainda prevaleça um olhar homogeneizado dos educandos vistos genericamente como “alunos” ou “trabalhadores”, começam a aparecer estudos, que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que abordam na dimensão das subjetividades dos educandos.

Para além dos condicionantes objetivos, a questão da subjetividade e da identidade dos sujeitos da EJA consubstancia um campo propício de investigação, reconhecendo suas singularidades e diferenças. Destacamos, ainda, a importância de construir critérios de investigação em diálogo com novas pesquisas, que incluam a questão das subjetividades trans, a fim de analisá-las, categorizá-las e revelar múltiplos enfoques e perspectivas.

Ao centrarmos nosso olhar sobre as sujeitas autoras-participantes da pesquisa travestis e transexuais, propomos a compreensão dos significados que a escolarização na EJA ocupa na vida de pessoas que se reconhecem e se afirmam nessas identidades. Levando em consideração que muitas delas não concluíram a escolarização, por fatores recorrentes na vida, entendo, nesse contexto, que, assim como relata Laffin (2016, p. 156), “[...] são, certamente, sujeitos que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito que não tiveram enquanto crianças ou jovens”.

Porém, quando se trata de pensar sobre os oprimidos, injustiçados e desiguais, Hooks (2019, p. 32) nos diz que “[...] ser oprimido significa ausência de opções” e, portanto, por não ter opções, faz-se fundamental pressionar o Estado para seu reconhecimento, de suas histórias silenciadas, suas memórias apagadas e suas (sobre)vivências. Desse modo, exigir o direito à educação como direito humano a partir da pluriversidade de identidades sociais permite interseccionar as experiências de gênero, raça, classe e sexualidades nas pesquisas e análises, sendo uma forma de transgredir criticamente uma leitura de mundo generalizada em uma cosmovisão colonizadora do ser e do saber.

Nessa dimensão, propomos analisar os processos de decolonização de existências outras se torna um ato teórico e prático contra hegemônico. Sobretudo na EJA, pois as travestis e transexuais que chegam a essa modalidade de educação trazem em suas trajetórias de vida muitas marcas da exclusão, expulsão⁴ e vulnerabilidade social, mas também de resistências e sobrevivências. Assim, esperamos contribuir

para que outras trans⁵ se posicionem e obtenham a curiosidade epistemológica Freiriana.

As articulações teóricas corroboram por meio de um referencial pertinente e atual, que, impõe densidade epistemológica para a problematização do tema. Os caminhos metodológicos são competentemente traçados e a organização das discussões se fazem em dois subtítulos fazem borbulhar aspectos importantes contidos na temática. Por fim, o debate torna-se relevante em tempos neoconservadores no país, visibilizando as pessoas com gêneros divergentes a norma, que são permanentemente inferiorizados e estereotipados na sociedade e nos espaços educativos.

(Trans)conhecimentos (trans) posições

A intencionalidade da pesquisa, bem como sua relevância social se constitui em aproximar o sujeito e o objeto a serem investigados no seu contexto histórico, cultural, político e econômico contemporâneo. Em termos epistemológicos não se trata somente de formular uma teoria em torno do sujeito, mas algo que faz parte de nossa experiência humana, a luta por reconhecimento e afirmação. Olhando para a educação como uma possibilidade de ressignificar vidas, de abrir para o mundo e para a realidade da sociedade, transformando a teoria em ação.

Uma práxis situada a partir de nossas experiências vividas emerge do saber/sabor de quem re-existiu para poder falar por si e por outras travestis e transexuais que não sobre-viveram. Trata-se de olhar para essas sobre-vidas⁶ cujas experiências individuais e coletivas são praticadas para anunciar e denunciar o (CIS)tema⁷ colonizador/moderno de

4 Há um processo de expulsão simbólico feito pela escola, não é evasão, por si só, mas, através de atos cotidianos internalizados e pautados na heterossexualidade como norma, ocorre a expulsão. Sobre a expulsão física, essa já decorre de ações de violências físicas que resultam na saída do aluno ou aluna LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero, representando pluralidade) das instituições de ensino.

5 Vamos nos referir a trans, buscando contemplar as diversas identidades de gênero divergentes dos papéis estereotipados de nossa cultura.

6 Categoria social adotada para pensarmos os saberes de re-existências, sobre-vivências e con-vivências, construídos historicamente por pessoas trans, que sempre estão atrás de sobre-vidas para assim, sobre-viverem.

7 O termo demarca um processo de sistematização estrutural, institucional e individual constituído por um padrão

gênero capitalista, patriarcal e cisheterossexual que explora corporalidades e identidades de gênero, buscando o empoderamento, conforme aponta a pesquisadora Collins (2019, p. 433), para quem é necessário transformar a consciência das pessoas, o que exige mudar as injustas instituições sociais. Entre essas instituições está a escola, e tais mudanças implicam as ações dos sujeitos, dos processos educativos e da docência. Consideramos também que os saberes aqui referendados possibilitam mudar as injustas instituições sociais, como a família, as empresas, a academia e seus atravessamentos de negação, silenciamento e invisibilidade para com corporalidades e identidades de gênero inconformes. Trata-se de um movimento teórico e político, ao convidar todas e todos a se posicionarem e se engajarem nessa luta de desigualdades e injustiças que demarcam as existências de travestis e transexuais.

Dentro do ponto de vista que vamos refletir, aparecem algumas temáticas que se referem às situações enfrentadas no cotidiano por grande parte das pessoas trans, como a baixa escolaridade, a falta de emprego, a expulsão da escola, a falta de afeto e aconchego, as quais estão diretamente relacionadas às sobre-vivências.

As vozes de ativistas travestis e transexuais são fundamentais na construção de saberes e de outras experiências de conhecimento para desestabilizar verdades sobre nossas existências, como reafirma Ribeiro (2019, p. 23-24), ao defender “[...] a urgência por existir e a importância de evidenciar que mulheres negras [travestis e transexuais] historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas” (grifos nossos).

A partir dessas disputas de narrativas que as problemáticas sociais enfrentadas por essas travestis e transexuais, das insurgências de corporalidades e das identidades de gênero, são

pensadas, por meio de estratégias e práticas construídas na política do diálogo democrático e nas alianças em movimento.

Vale lembrarmos que, grande parte desses saberes práticos são disputados nas esquinas, onde parte das sujeitas trans exercem a prostituição. O diálogo pressupõe a subjetividade/ intersubjetividade entre pessoas, mediada pelo mundo, que se apresenta como ativo e crítico, na contramão de uma atitude impositiva e prepotente. Esse diálogo envolve afeto, amorosidade, escuta, libertação e emancipação de si e do outro, como aponta Freire (2018), ao salientar o processo dialógico na educação como prática de libertação.

Portanto, não há como falarmos de temas emancipadores e libertadores sem deixar de referendar diversos projetos e programas de proteção e valorização como redes de apoio de travestis e pessoas trans: o TransEmprego⁸, os cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as casas de acolhimento, as pesquisas e estudos construídos por pensadoras travestis e transexuais, as escritas de narrativas literárias, sem deixar de denunciar a política colonizadora antigênero. É importante frisarmos que, essa política antigênero e de controle das sexualidades, se constitui como um recurso e produto das muitas experiências de valorização de corporalidades, identidades e subjetividades que operam no presente, reproduzindo o sexismo, o machismo, o racismo, a misoginia, a transfobia e, portanto, as desigualdades sociais, que tanto expulsão as pessoas trans e LGBTQIA+ dos espaços sociais.

A construção desse conhecimento se constitui em um processo acolhedor de re-existências e insurgências atravessadas de afetos e solidariedade, para transgredir e subverter as normas estruturais e institucionais que

normativo de gênero, neste caso, da cisgeneridade. Aqui, pensamos na instituição escolar como um (CIS)tema generificado que educa corpos e identidades dentro de uma matriz de sexo/gênero natural e normal. Assim, esse (CIS)tema é transmitido e assimilado como única base e padrão.

8 A TransEmpregos é um portal de fomento para a diversidade. “É maior e mais antigo projeto de empregabilidade de pessoas Trans do Brasil. São milhares de currículos e acessos em nossos canais que promovem e auxiliam a contratações diariamente. Os usuários também podem se inscrever em cursos de formação e atividades”. Disponível em: <https://www.transempregos.com.br/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

perpassam o modo de se produzir ciência. Os diálogos constroem esses conhecimentos em redes de alianças a partir de múltiplos olhares e pontos de vista plurais. O dossiê com o título *Trans-Formações em Gênero*, da revista *Cronos*, em sua edição especial, reafirma seu compromisso de construir alianças em torno de temáticas ainda negadas, silenciadas e invisibilizadas. Para tanto, corrobora esse objetivo Jesus (2010, p. 1), quando diz que

[...] dentro do movimento feminista, e mesmo junto a pesquisadoras/es de gênero e corpo, as questões da população transgênero (pessoas transexuais e travestis) ainda não são plenamente reconhecidas como questões de gênero, sendo comumente restritas à dimensão da identidade sexual, das sexualidades. Abordar diferentes aspectos do cotidiano dessa população, sob o enfoque da discussão de gênero, evidenciando aspectos sociais relacionados ao preconceito e à discriminação, fora da lógica patologizante das identidades trans: esse é o objetivo do Dossiê *Trans-Formações em Gênero*.

Para transformar discursos patologizantes e marginalizados, é fundamental possibilitar que as próprias experiências e vivências de travestis e transexuais sejam narradas a partir de suas construções identitárias. Isso significa valorizar as vozes de nossa população e reconhecer a importância de suas perspectivas na construção do conhecimento científico. Para isso, é preciso pensar além das categorias dominantes no modo de produzir ciências, transgredindo os paradigmas cisheteronormativos e, abrindo caminho para a diversidade de saberes e identidades. Essa tarefa pode ser desafiadora, uma vez que envolve repensar e decolonizar as estruturas normativas que historicamente têm silenciado nossas vozes. O contexto de pesquisas e estudos que consideram as vivências e experiências de travestis e transexuais vem ganhando espaço no âmbito acadêmico, pois, em consonância com Oliveira (2020, p. 174),

[...] as experiências de vida de travestis e mulheres transexuais na sociedade brasileira passaram a ser temas de pesquisas acadêmicas com

mais frequência a partir da década de 1990. Foi, no entanto, após os anos 2000 que esses estudos passaram a ter maior visibilidade, como temática central em pesquisas brasileiras.

O que é visível como produção existencial das (sobre)vivências são os índices de pessoas trans inseridas nos programas de prostituição. Quando perguntarmos a alguém onde podemos encontrar uma travesti e transexual em sua cidade, sem sombra de dúvidas irá indicar algum ponto de prostituição, geralmente no período noturno. No entanto esse espaço também tem seu poder de sociabilidade, incorporando múltiplos saberes de pré-existência e produz empoderamento. É nas esquinas que muitas aprendem e ensinam o que é ser transgressiva. Nas palavras de Oliveira (2020, p. 153):

[...] penso que o deslocamento feito por travestis e mulheres transexuais em relação à prostituição encontram similitude na produção acadêmica quando elas deixam de ser objeto de pesquisa e passam a ocupar o lugar de pesquisadoras e problematizam determinadas questões onde suas experiências se somam para potencializar determinados debates.

É por meio desses deslocamentos, das experiências vividas na produção de conhecimentos e do ato de se tornarem sujeitas de suas vidas que algumas travestis e transexuais têm ousado enfrentar o *(CIS)tema* cis-acadêmico branco e cis-heterossexual. Um lugar outrora não pensado para elas, um lugar moderno/colonial de produção de conhecimentos universal. Assim, ao adentrarem nesse *(CIS)tema* para transformar, pluriversalizar e fazer a diferença, por meio de um corpo demarcado por muitas experiências transcritas de posicionamentos e disputas, como afirma Roja (2010, p. 140): “[...] o corpo político se refere a inscrições de relações de poder na escala corporal, isto é, como se incorporam, se encarnam os corpos concretos. Desta política do corpo ou do corpo político”.

Em 2012, apareceu estampada nos jornais a notícia de que a travesti e professora Luma Nogueira de Andrade anunciou a superação

de preconceitos e discriminações ao se tornar a primeira Doutora Travesti (Educação) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Sua proposta de investigação - *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa* - é um tanto transgressiva, pois ousa compreender como jovens travestis na escola conseguem sobre-viver em um ambiente pedagogicamente transfóbico, como é a escola.

A pensadora foge das pesquisas em que situa travestis nos contextos de prostituição, mas procura desvelar estratégias de resistências e assujeitamentos, subvertendo a norma de muitas pesquisas e estudos sobre travestis e transexuais na escola. O conceito de linha de fuga é central no estudo, visando pensar as experiências vividas para permanecer no espaço escolar, pois para Andrade (2012, p.19):

[...] este trabalho surgiu de um interesse também pessoal, pois desde criança sofro com a imposição e segregação dos comportamentos determinados para alunos (as) dos sexos masculino e feminino. Na escola, fui violentamente castigada física e verbalmente quando buscava qualquer tentativa de cruzamento da linha de fronteira que separa o sexo masculino do feminino. A vigília era constante nas brincadeiras, nos brinquedos utilizados, nos gestos.

Diante disso, as vivências da pesquisadora com a imposição das normas de gênero e de processos violentos de segregação, que muitas sofrem, se constituem no ponto de partida prático para pensar o ambiente escolar. A autora busca ocupar esse espaço que tem muito a ver com uma educação emancipadora e libertadora, uma educação que, segundo Hooks (2017, 32), “[...] liga a vontade de saber de vir a ser”, um vir a ser travesti/professora/doutora.

É desse se tornar sujeita da história e pensando na investigação *A Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira*, produzida em 2013 por Marina Reidel, que atualmente é Diretora de Promoção de Direitos LGBT do Ministério dos Direitos Humanos. Essa pesquisadora escreve sobre suas estratégias para sobre-viver em sala de aula e, para tanto, utiliza-se dessa

experiência concreta para produzir seus conhecimentos. Ao falar sobre suas impressões sobre a escola, a pesquisadora Marina Reidel (2013, p. 11) aponta que:

[...] eu aprendi a ler e escrever. Também foi nesta época na escola que aprendi o que era a violência e agressão de gênero. Num mundo de sofrimento, aprendi que talvez a vida pudesse me ensinar, ainda que pequena, como a sociedade via e julgava aqueles que saíssem da norma, da heteronormatividade. Cresci sabendo que o que acontece comigo acontecia com muitas pessoas e só através da coragem e de muita força poderia viver e conquistar, tornando possível o impossível.

São as aprendizagens de re-existência e empoderamento que possibilitam transformar as vivências individuais em um movimento de experiências coletivas, pois, para muitas, a escola é um caminho difícil, e apenas algumas conseguem subverter esse *(CIS)tema* normativo que impõe um comportamento que seja condizente com nosso sexo biológico. A aprendizagem cotidiana em sala de aula que atravessa a vivência de Marina Reidel produz um conhecimento que implica a transformação de sua realidade, indo muito além da leitura das palavras, “[...] buscando não somente o conhecimento que está no livro, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (Hooks, 2017, p. 27).

Essas vivências no mundo que nos ensinam a romper as barreiras do impossível. Em 2014, a professora/mestra Letícia Carolina Pereira do Nascimento escreveu sua dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí, sobre os processos aprendizagem que se dão na circulação das sexualidades no ambiente escolar. Com o título *Descolonizar Sexualidades e Currículo na escola: confetos produzidos por jovens da ilha*, a partir da técnica da produção de confetos (conceito + afeto) e do diálogo sobre sexualidades, propôs-se a pensar outros modos de conceber os conhecimentos produzidos pelos jovens, com base em suas experiências vividas com a sexualidade.

Em relação à questão da sexualidade como objeto de pesquisa, Letícia relata que esta se dá por uma motivação pessoal, a qual lhe permitiu observar que, apesar do controle exercido na escola e do preconceito latente na sociedade, havia modos de viver a sexualidade para além dos limites estabelecidos. A autora acrescenta que, em sua experiência na educação infantil, a sexualidade não era um problema, mas que na adolescência essa questão se tornou mais complexa. Ela investiga como os jovens ainda têm dificuldades em se enxergar no mundo em relação à sua sexualidade.

Entre suas experiências pessoal e investigativa, afirma Nascimento (2014, p. 17): “[...] na minha experiência pessoal e com a temática, que na minha experiência investigativa, percebi que a sexualidade está presente na escola, e que suas vivências e dúvidas nem sempre estão em consonância com as propostas pedagógicas que a escola desenvolve”. Dessas muitas percepções que se articulam com a própria experiência vivida no que tange à sexualidade, muitas ainda têm dúvidas, angústias e medos porque aprendem que não devem conversar a respeito disso. Nesse aspecto, a escola contribui para tais angústias quando nega em seu currículo o diálogo sobre as vivências e experiências em relação à sexualidade, particularmente em relação às pessoas transexuais e travestis. Há um pânico em utilizar esse tema de estudo em debates em sala de aula.

Tais seres são visibilizados na obra *O diabo em forma de gente: (R) existências de gays afetados, viados e bichas pretas na educação*, de autoria de Megg Rayara Gomes de Oliveira, resultado de sua tese defendida em 2017. No estudo, a autora traz marcada em sua corporalidade anunciando questionamentos e ensinamentos de uma travesti/preta, como se autodefine, e sua existência se intersecciona entre a vivência de sua identidade de gênero e de raça. A autora destaca a importância de positivar os processos de subjetivação das experiências de uma travesti/negra no interior da escola. Para Oliveira (2017, p. 109),

[...] esta pesquisa nasce de uma inquietação pessoal, compartilhada por vários sujeitos que, assim como eu, se movem em busca de ocupação de espaços, seja na escola, no movimento social, e/ou na ação intelectual. Tal afirmativa justifica-se a partir de minhas incursões pela pesquisa acadêmica no campo da educação, pela qual tive acesso a trabalhos que discutem de maneiras separadas homossexualidade masculina e relações raciais.

Assim, o pesquisar não está destituído da visão de mundo e não se constitui em um estudo neutro, faz parte de um movimento singular e situado que procura transformar a realidade de quem vivencia processos de desigualdade e injustiça, visualizando na educação a possibilidade de construir conhecimentos ainda negados e silenciados, na esperança de transformá-los em práticas de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um agir e um saber consciente na produção de conhecimento, como nos ensina Hooks (2020, p. 14): “[...] reconhecendo na vida das pessoas, no seu conhecimento e no seu agir, o ponto de partida e chegada”.

Entre essas partidas e chegadas é que Sara Wagner York nos convida a pensar: *Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando os “cistemas” de Pós-Graduação*, em sua dissertação defendida em 2020, cujos escritos envolvem os questionamentos dos estudantes sobre corporalidade e identidade de gênero. Para compor sua escrita, que se move num território teórico, político e prático, problematiza suas vivências entre o que é ser professora e sua própria corporalidade e identidade. York (2020, p. 16) argumenta que: “[...] enquanto travestis enfrentamos batalhas cotidianas que vão do direito a estudar até o direito de não serem mortas, entre outros direitos notadamente simples para cidadãos/cidadãs apreendidos sobre gêneros inteligíveis”. Ainda segundo York (2020, p. 28), “[...] anos de pesquisas e investigação científica sobre a população de travesti e transexual trouxeram resultados que escancaram o preconceito e as dificuldades sociais que essa população enfrenta em vida, apenas por existir”.

Há muitas experiências individuais transcritas nas pesquisas que se interseccionam com as experiências de um coletivo. O fato de pensar o objeto de pesquisa a partir das vivências com o gênero e a sexualidade permite construir saberes situados e localizados para expressar uma realidade ainda pouco pensada no contexto educativo. São produções que envolvem situações reais de quem viveu o disciplinamento e o controle da sexualidade e de gênero no contexto escolar.

Carta-corpo e as experiências vividas na EJA

O retorno à sala de aula, para muitas estudantes travestis e transexuais, ainda é um processo doloroso, angustiante, mergulhado em expectativas e, muitas vezes, repleto de lembranças negativas do ambiente escolar opressivo, que é exercido sobre certas existências corpóreas, vistas socialmente como “inconformes” de gênero e sexualidade. Essas histórias foram marcadas por muitas violências que elas precisam enfrentar para poder re-existir socialmente.

Nesse sentido, a partir da proposta do estudo e refletida nesse contexto, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos, em suas práticas pedagógicas, ainda não possibilita o reconhecimento de tais existências, pois, como afirma Arroyo (2014, p. 275), “[...] ainda nos falta uma pedagogia dos corpos” e é sobre essa pedagogia dos corpos de travestis e transexuais que precisamos escrever.

Ao situarmos as escrevivências das autoras-participantes, olhamos para os significados que atribuem aos seus processos de escolarização na infância e na EJA. No âmbito da EJA, K’yo, umas das participantes, narra as dificuldades que precisou enfrentar para re-existir, para que sua corporalidade e identidade fossem reconhecidas e legitimadas, dado que, em muitas situações vividas, precisou ensinar para o corpo docente como deveria ser reconhecida. Destacou que, entre os colegas, sua

presença não causava estranhamento e era muito respeitada.

Sua história de ausência de reconhecimento na escola remete a pensar que, muitas vezes, a escola “tenta” silenciar, negar e inviabilizar as (trans)existências, mediante uma “cultura do silêncio”, pois há coisas que não são autorizadas a ser ditas na escola. Para Freire (2018), essa cultura se dá pela opressão, impedindo as pessoas de serem o que são, ainda segundo Freire (2018, p.65)

Estamos convencidos de que, para homens [e mulheres] de tal forma “aderidos” à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como homens e [mulheres] proibidos de estar sendo. A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma.

Silenciar certos conhecimentos que libertam da experiência vivida de opressão é uma das armadilhas da colonialidade do saber. Aquilo que K’yo vivenciou na EJA só reafirma a importância dos saberes outros que são negados na escola, inclusive quando sugere a realização de um trabalho sobre travestis e transexuais. Como foi possível evidenciar, não houve sensibilidade da professora para acolher sua demanda. Em suas palavras, K’yo conta que

[...] era nítido que a minha presença na EJA do Centro de Florianópolis não era desejada pelos servidores e professores. Já pelos alunos, tive mais cantadas do que estranhamento. Apenas algumas pessoas se incomodavam comigo, mas percebia que era por conta das suas crenças religiosas.

Aqui, ela nos fala o quanto a questão religiosa interfere e ainda é uma barreira para o reconhecimento da diversidade humana, particularmente no que se relaciona à identidade de gênero. Não diferente de outros casos narrados por travestis e transexuais, as maiores barreiras enfrentadas são situadas em relação ao modo como lidavam os profissionais que atuam na escola, pois, como nos observa em sua

Escrevivência, K'yo ressalta que seus colegas na EJA a respeitavam e não tinham dificuldades para tratá-la no feminino, no entanto, isso não ocorreu com os profissionais da escola, o que significa, na opinião de Arroyo (2017, p. 281), que a “[...] segregação corpórea tão frequente no cotidiano escolar e social [...] [está a] a exigir tratos mais pedagógicos sobre a estreita relação entre corporeidade, identidades, formação e humanização”.

Mesmo com esse tratamento recebido pelas estudantes na EJA, todas as autoras-participantes acreditam que, por meio da educação, são capazes de mudar suas trajetórias de vida e ressignificar suas experiências de segregação social. Defendem que a educação tem a capacidade de transformar a realidade opressiva que vivenciam desde crianças. Por isso, retornaram à escola, expressando seus desejos de conseguir um trabalho, serem respeitadas e inseridas.

Mas há questionamentos na fala de K'yo frente ao que vivenciou na EJA, o que lhe possibilitou uma visão crítica do vivido. Ela procurou agir para tentar transformar aquele ambiente normatizador. Esse fato remete ao que afirma Gomes (2019, p. 159-160), quando destaca que produzimos resistência, mas não é qualquer resistência, é a resistência que emancipa, desse modo “temos de reinventar o presente e continuar a resistir. Uma das formas de resistir é investir no momento presente e compreender que somos chamados a agir nele. [...] E projetar um futuro melhor significa ter os pés firmes no presente, a fim de construir um porvir mais digno”.

Nesse sentido, ainda nos questionamos: com quais experiências vividas travestis e transexuais chegam à EJA? Em geral, as travestis e transexuais que estão na EJA são expulsas socialmente, afinal há uma evitação da presença delas nos espaços sociais, dado que não só incomoda, mas desestabiliza o (CIS)tema normativo de gênero, ou seja, como afirma Bento (2011, p. 549), as “pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não

conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais [...]”.

Mesmo que não tenham sido expulsas de casa, pois isso não se evidenciou em todas as autoras-participantes, há práticas que aprenderam para poder transpor as barreiras e re-existir no ambiente familiar. Logo, a EJA emerge na trajetória de vida e escolarização das travestis e transexuais como prática pedagógica de re-existência e sobre-vivência. Por essa capacidade que a educação possibilita, de libertar-se, é que reivindicam o direito à escolarização, como uma estratégia política emancipadora esperançosa.

Os escritos das autoras-participantes-pesquisadoras anunciam o que Freire (2018, p. 14) nos ensina, de que “sem esperança ou sem sonho” não há re-existência, porque nossa esperança e sonho nos educam a sobre-viver no mundo. Isso se expressa no sonho de Juliana, outra participante que relata que, gostaria que todas as meninas e meninos trans tivessem um futuro diferente, acreditando que isso ainda pode se concretizar por meio da educação escolar, ou quando situa que pela educação é possível conseguir um trabalho que não seja somente na prostituição.

A partir desse sonho e esperança tão potentes nas falas é que podemos pensar, remetendo-nos a Freire (2018), na importância do diálogo como essência da educação com prática de liberdade, quando afirma que “[...] o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2018, p. 109). Isso, no entanto, parece não ter acontecido no contexto da EJA em que K'yo frequentava. Em sua narrativa, afirmou que tentou dialogar com a equipe administrativa sobre o uso do nome social, mas não obteve sucesso. Ao contrário, houve, na realidade vivida, uma prática arrogante, de subalternidade, sendo o processo dialógico negado, reafirmando, com isso, o que denuncia Andrade (2012, p. 134-135), ao apontar para a possibilidade de resistência, situando que:

Mas a travesti não precisa fazer o que a escola chama de danação, sua presença já é uma da-

nação, o fato de estar na escola com uma roupa que, segundo a sociedade, não combina com seu sexo biológico já é uma transgressão, já é um crime, é por isso que ela é classificada e definida como anormal.

Em várias passagens, K'yo salienta a importância do diálogo, inclusive em negociar seu nome social na chamada diretamente com as/os professoras/es. Mas faz questão de lembrar que sua presença na EJA não era desejada por todos os professores e servidores. Estar nesse ambiente social parece ter provocado incômodo, por ser uma ameaça ao (CIS)tema educacional. Por esse motivo é tratada com preconceito, discriminação e inferiorização. Entretanto, ela tem consciência de que houve professoras/es que a acolheram, com os quais conseguiu dialogar. Considerou que são poucas as/es professoras/es que se importavam com sua experiência de transexclusão, mas neles encontrou reciprocidade.

No contexto na EJA, precisamos desenvolver práticas e estratégias de escuta dos saberes que travestis e transexuais trazem, assim como suas experiências, vividas por meio de suas trajetórias de vida e escolarização. Em relação à escolarização, Laffin (2007, p. 105) afirma que se pensa numa escola de EJA produzindo novas saberes e heranças culturais, no sentido de promover uma compreensão mais ampla sobre o mundo em que se vive, o mundo pluriversal em que habitam travestis e transexuais.

O que observamos na fala da K'yo é que ela consegue desvelar o universo da opressão que vivencia na EJA e, a partir disso, se compromete com uma práxis transformadora, questionando as estruturas sociais de subordinação e inferiorização a que deveria se assujeitar. Ela não aceita o modo como é tratada e reconhecida. Assim, traz para dentro do contexto escolar o que Arroyo reconhece como sendo “pedagogias de resistências”. Portanto, como práxis política, interroga a educação que é praticada na EJA.

Mesmo diante das barreiras, segue em frente e não desiste de seu sonho, que é entrar na universidade, informando sua cosmopercepção

de educação, que reconhece ser produto da colonialidade de saberes transmitidos também no âmbito da universidade: “logo após concluir os estudos sigo para o vestibular e passo em Serviço Social na UFSC. Hoje sou formada em Serviço Social. Reforço que minha estadia na universidade, mesmo com tantas políticas de inclusão não foi muito diferente do que sempre se vive nas escolas” (K'yo).

Em relação a essa cosmopercepção de consciência de que existe preconceito e discriminação, Bruna A, partícipe da pesquisa, ressaltou de que se sentia mais segura por ser um ambiente frequentando por adultos. Em suas palavras relata que: “estudando no CEJA⁹ de Tubarão, foi uma coisa mais bem tranquila na minha fase de transição. Eram pessoas mais velhas um pouco e pessoas com mente mais aberta, de pessoas também do meio transgêneras e tinham as pessoas que falam por trás de nós, porque sempre tem” (Bruna A).

Mostra, em sua fala, a importância da pluriversidade para o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades. Já Juliana expressa o quanto se sentia acolhida na EJA, sendo abraçada pelos colegas. Além disso, comenta sobre o incentivo que sua família lhe dava para voltar a estudar: “[...] voltei a morar com meu pai foi aí que resolvi voltar a estudar, meu pai e algumas pessoas próximas de mim na família sempre me falavam para voltar a estudar, pois não trabalhava e nem estudava”. Como diz ela: “[...] comecei a pensar no futuro”, lembrando o namorado que conquistou estudando no CEJA e a importância dele em sua vida, como narra: “[...] do homem que estava do meu lado, enfrentando tudo, principalmente o preconceito”.

Relata, particularmente, o quanto se sentiu feliz em concluir os estudos na EJA e entrar no curso de Pedagogia: “[...] entrei na faculdade, feliz por ter conseguido terminar os estudos, por ter conhecido um cara sem malandragens”. Indicia, em suas falas, as possibilidades do que os estudos proporcionam às travestis e tran-

9 Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

sexuais, o poder de ser mais para si e para os outros. Bruna B, a outra Bruna que participa desses levantamentos, acredita que na EJA todos a aceitam muito bem. Essa sensação de segurança emerge de um processo de empoderamento, pois possibilita enfrentar o *(CIS) tema* sem medo. Os escritos das autoras-participantes anunciam o que Freire (2018, p. 14) nos ensina, de que “[...] sem esperança ou sem sonho” não há re-existência, porque nossa esperança e sonho nos educam para sobre-viver no mundo. A coautora Bruna B fala do sonho que tinha de voltar a estudar, ressaltando que foram os amigos LGBTQIA+ que a incentivaram. Nas palavras de Bruna B:

Na prostituição conheci um amigo gay e relatei a ele que tinha muita vontade de voltar a estudar. Daí entrei na EJA à noite nesse colégio da cidade terminei o ensino fundamental e depois voltei para Tubarão. E logo dei início no CEJA para fazer o ensino médio.

Além disso, Bruna B expressa muita felicidade em torno do que vivenciou e do que teve que enfrentar, e, particularmente da sensação de poder ajudar sua mãe.

Diante do que afirmam a maioria das autoras-participantes, embora tenham vivenciado a EJA como um lugar de reconhecimento de suas identidades, encontraram contradições marcadas por visões conservadoras. Nesse sentido, reforço o que denunciou K’yo, pois seus saberes foram subalternizados e desconsiderados, preferindo sair da EJA a se inscrever no ENEM e validar a conclusão do Ensino Médio. Portanto, mediante essas diferentes experiências, precisamos enxergar as singularidades e especificidades que perpassam a educação para travestis e transexuais.

Diante do que vivenciaram em sua trajetória de vida e de escolarização, podemos afirmar que, desde crianças, travestis e transexuais convivem com olhares de rejeição e inferiorização no ambiente escolar e social, e tanto as palavras como os olhares de estranhamento provocam diferenças, ou seja, passam a ser “[...] vítimas de persistentes olhares e estruturas

sexistas, racistas, classistas que os segregam pelo corpo” (Arroyo, 2017, p. 266). Porém, resistem à segregação que é imposta, passando a expressar o autorreconhecimento de forma positiva.

São por meio desses processos que travestis e transexuais chegam à EJA, com suas totalidades corpóreas, aprendendo e vivenciando o re-existir à opressão e à segregação. São essas re-existências que trazem para a EJA, demarcadas em suas corporalidades e identidades, que permitem sobre-viver a tantas violências impostas socialmente.

Diante disso, as vivências narradas se entrelaçam a outras práticas coletivas de resistências por emancipação e por libertação das classificações, das inferiorizações e das hierarquizações de ser, viver e existir. Portanto, para Freire (1996, p. 79):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

A resistência para além da re-existência na EJA se constitui como uma força potente contra as políticas de retrocesso. Foi nesse processo de resistência que se construiu o movimento de travestis e transexuais no Brasil, a partir de uma posição transgressora e subversiva de enfrentamento às violências e à morte.

As autoras-participantes reconhecem a importância da luta dos movimentos de travestis e transexuais para a garantia dos direitos à nossa população. Elas têm consciência de que podem se tornar sujeitas de suas histórias e, nesse “[...] reconhecimento, exigem reconhecimento, constroem autorreconhecimento” (Arroyo, 2014, p. 15).

Perante isso, como reconhecer a presença de estudantes travestis e transexuais com um olhar positivo na EJA? Para isso, é necessário dialogar e ouvir os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos e os desejos dos educandos, reconhecendo, em suas experiências vividas, um ponto de partida para a ação prática e política do reconhecimento de suas identidades. É nessa escuta que Laffin (2007) defende a possibilidade de construir ações de reciprocidade e de acolhimento das/dos estudantes da EJA, e, a partir delas, a apropriação de saberes. Esse acolhimento e reciprocidade são compreendidos como processos fundamentais na superação da lógica de superioridade e de hierarquização de sujeitos e de conhecimentos, pois “[...] não há diálogo se não há humildade” (Freire, 2018, p. 111).

Portanto, são escrevivências mergulhadas em muitos afetos que me afetam, e que segundo Freire (2001, p. 22):

Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitas, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.

São sentimentos de anúncio e de denúncia, numa encruzilhada do viver radicalmente questionador; assim, fazem as histórias em movimento, pois toda experiência social “[...] até as mais brutais, de sofrimento, de vitimização, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lucidas de si e do mundo, leituras de relações de poder [...]. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais” (Arroyo, 2014, p. 14). É preciso situar que muitas vezes nossas experiências vividas são brutais diante do que precisamos enfrentar para sermos quem somos, por isso aprendemos na prática a re-existir sempre.

Considerações finais

Nesse movimento radical de saberes é que a EJA constitui saída na vida das travestis e

transexuais, para essa esperança de ser mais para si, como ser consciente de sua inconclusão e com o incessante desafio de lutar contra nossa desumanização. Assim, a reinserção na trajetória de escolarização no âmbito da EJA das autoras-participantes constitui-se como uma possibilidade existencial de se perceberem como “ser” mais.

Entretanto, elas não chegam à EJA como uma tábula rasa de sentimentos, de histórias escolares e desprovidas de saberes, mas trazendo, em suas corporalidades e identidades, as marcas do estranhamento a que foram submetidas nas práticas educativas de inferiorização, de subordinação, de preconceitos e de violências, mas também de re-existências e sobre-vivências, pois, como nos ensina Freire (2001, p. 26), “[...] o ser humano jamais para de educar-se.” Sendo constituídas por saberes feitos, aprendidos na prática da vida e, portanto, precisamos lutar para que a escola não nos silencie, no sentido do que nos adverte Hooks (2017, p. 114): “[...] se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar”.

O retorno à escola, em especial, à EJA, é uma possibilidade de transformar a si para transformar as condições de desigualdade, injustiça e violência impostas socialmente. Dada a importância que a corporalidade e a identidade de gênero exercem na vida concreta de travestis e transexuais, ainda falta na escola uma pedagogia que fale sobre a totalidade humana corpórea.

As estatísticas do Núcleo de Prevenção às violências na escola (NEPRE), da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, apontam que essas/es estudantes que chegam à EJA são vistas como incivilizadas. Arroyo (2017, p. 277) salienta que “[...] marginalizar os corpos é uma das formas de manter à margem de nosso pensar e fazer pedagógico aqueles grupos que a sociedade condena à sobrevivência nos limites e até os segrega e extermina”.

As autoras-participante vislumbram a possibilidade de “ser mais” como vocação humana para a realização plena de seu reconhecimento identitário. Esse horizonte de possibilidades amplie suas escolhas e torna seus projetos de vida concretos. Mas levando em considerações suas condições reais de trabalho, escolarização, afetividade e reconhecimento da identidade de gênero. Essa busca pelo “ser mais” se configura como uma possibilidade de liberdade, autonomia, decisão e esperança.

A esperança é uma forma que move adiante e permite a realização do novo e o inédito, como afirma Sousa e Maçaneiro (2012, p. 193), “[...] a esperança é uma afirmação do ser, um ganho de possibilidades, uma força que move adiante e permite a realização do novo, do inédito”.

Para as autoras-participantes, essa esperança é fundamental para enfrentar as dificuldades e lutar por seus direitos, tornando-se sujeitas ativas e transformadoras da realidade. Assim, dimensionam a formação de um mundo mais justo e igualitário, que passa pela afirmação do ser e pelo ganho de possibilidade que a esperança proporciona para as travestis e transexuais vão se tornando “ser mais” ao terem suas identidades reconhecidas, ao não aceitarem passivamente o destino que lhes foi anunciado.

Nas cartas-corpos, evidenciamos vozes de anúncio e de denúncia. Por meio delas e a partir delas é possível defender uma visão decolonial que reconhece que as vidas de travestis e transexuais importam.

A rejeição que as travestis e transexuais experimentam na escola as levam, em muitos casos, como vimos, a abandoná-la. Essa é uma realidade que também pode ser interpretada como forma de violência institucional, uma vez que a violência sofrida recai e atua como fator, causa ou razão que as distancia e expulsa do sistema educacional. As narrativas também descrevem a rejeição da população escolar em relação aos seus corpos, por não as reconhecerem, o que acaba se configurando como uma transfobia. Essa internalização da transfobia

que sofrem se reproduz de forma estrutural e é mais um exemplo do sentimento de intolerância, ódio e difamação, pois elas são vistas como marginais.

Além disso, os principais resultados permitem apontar que as reflexões transpõem as relações de gênero, que se fundam a partir da matriz colonial de poder, tendo na produção do saber, viver, sentir e existir a reprodução da lógica binária homem/mulher como um instrumento de dominação. Além disso, as experiências vividas e as vozes insurgentes constroem suas “cosmopercepções” de gênero e de educação, evidenciando o que enfrentaram na escola e na vida, com estratégias de transgressão e resistência.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamentos e resistências à ordem normativa*. TESE (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7600/1/2012-TESE-LNANDRADE.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Um outro paradigma pedagógico. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.). *Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas – REF*, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.548-559. Maio-agosto/2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21485-68548-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.
- COLLINS, Patrícia Hills. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- EVARISTO, Conceição. *A escrevivência serve também para as pessoas pensar em*. [Entrevista concedida à Tayrine Santana e Alecsandra

- Zapparoli]. Itaú Social; Rede Galápagos: São Paulo, nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. Ed.-Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 141-162, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: A produção discente da pós-graduação no período de 1986-1998. Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf> Acesso em: ago. 2019. Acesso em: 04 mar. 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. Teoria Feminista: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: **Perspectiva**, 2019.
- JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, volume três, n. 1, jan/abr. 2010. e-ISSN 2594- 9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/41817/29703>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 135-140.
- LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, Editora UFPR, 2007, p. 101-119.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. (NASCIMENTO, Romário Ráwlyson Pereira do.) Descolonizando sexualidades e currículo na escola: confetos produzidos por jovens da Ilha. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - Teresina, 2014.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. **Tese** (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **SIM, EU ACEITO!** Conjugalidade, casamento e organização familiar negra durante o regime escravista no Brasil. Universidade Federal do Paraná. V. 15 N. 28. 2020.
- REIDEL, Marina. A Pedagogia do Salto Alto: Histórias de Professoras Transexuais e Travestis na Educação Brasileira. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/98604>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- SALES, Adriana. Travestis brasileiras e escola: cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. 2018. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP, Campus de Assis.
- YORK, Sara Wagner. Tia, Você é Homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020. 185 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

*Recebido em: 31/08/2023
Aprovado em: 06/10/2023*

Artigo revisado por Camila Borges dos Anjos



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

“EU ME FIZ PESQUISADOR ANTES DE ME FAZER TRANS”: (RE)EXISTÊNCIAS NO CAMPO CIENTÍFICO

*Yasmin Teixeira Mello**
Universidade Federal do Rio Grande
<https://orcid.org/0000-0002-7281-6864>

*Joanalira Corpes Magalhães***
Universidade Federal do Rio Grande
<https://orcid.org/0000-0002-9785-6854>

RESUMO

Historicamente, as pessoas trans têm sua presença inviabilizada nos mais variados espaços, como é caso do campo científico. Partindo desta constatação, o presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, que objetiva tecer interlocuções com a narrativa de um pesquisador trans, relacionada à sua trajetória de constituição enquanto pesquisador. Para isso, realizou-se uma entrevista on-line, com auxílio de um roteiro semiestruturado, em que as narrativas foram entendidas enquanto uma modalidade discursiva. As narrativas foram organizadas em: Eixo narrativo 1: Produção do gênero e a constituição como pesquisador; e Eixo narrativo 2: Dificuldades, preconceitos e resistências. Ao dialogar com a narrativa do pesquisador, foi possível pensar em relação às marcas que o processo de transição de gênero promoveu na sua constituição no campo da pesquisa, assim como as dificuldades, preconceitos e resistências presentes ao longo da sua trajetória profissional e acadêmica.

Palavras-chave: Pesquisa. Gênero. Trajetória. Campo-científico.

ABSTRACT

“I MADE MYSELF A RESEARCHER BEFORE I BECAME TRANS”: (RE)EXISTENCES IN THE SCIENTIFIC FIELD

Historically, trans people have had their presence made impossible in the most varied spaces, as is the case of the scientific field. Based on this finding,

* A pesquisadora é Mestra em Educação (GENI/ProPEd / UERJ - com bolsa CNPq), Especialista em Gênero e Sexualidades (CLAM / Instituto de Medicina Social - UERJ - com bolsa da própria instituição). Jornalismo (UNESA/2021-2023); é considerada a primeira âncora do jornalismo brasileiro através da mídia (pós TV) Brasil 247. Atualmente é doutoranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (GESDI/FFP/UERJ). Pesquisa: desigualdades e a diferença, a laicidade e o backlash e a bio/necropolítica e as identidades como estruturas determinantes para a EXCLUSÃO/inclusão travesti/trans no contexto homo-conversador-nacionalista brasileiro. Interessa-se pelos feminismos interseccionais, QUEER e CRIP. Pesquisa, traduz e escreve sobre TRANSEPISTEMOLOGIAS (e o corpo Intersexo) na Edu(comuni)cação. E-mail: yasmin.mello22@gmail.com

** Doutora em Ciências Química da Vida e Saúde (Associação Ampla FURG, UFRGS E UFSM) (2012). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2009) e graduada em Ciências Biológicas- Licenciatura e Bacharelado na FURG (2006). Pós-doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2017). Atualmente é Professora Associada do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: química da vida e da saúde (FURG). E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com

the present article presents an excerpt from a master's research, which aims to weave interlocutions with the narrative of a trans researcher, related to his trajectory of constitution as a researcher. For this, an online interview was conducted, with the aid of a semi-structured script, in which the narratives were understood as a discursive modality. The narratives were organized into: Narrative axis 1: Production of gender and constitution as a researcher; and Narrative axis 2: Difficulties, prejudices, and resistances. By dialoguing with the researcher's narrative, it was possible to think about the marks that the gender transition process promoted in its constitution in the field of research, as well as the difficulties, prejudices and resistances present throughout its professional and academic trajectory.

Keywords: Research. Gender. Trajectory. Field-scientific.

RESUMEN

“ME HICE INVESTIGADOR ANTES DE QUE ME HAGAS TRANS”: (RE) EXISTENCIAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO

Históricamente, las personas trans han visto imposible su presencia en los más variados espacios, como es el caso del campo científico. A partir de este hallazgo, el presente artículo presenta un extracto de una investigación de maestría, que tiene como objetivo tejer interlocuciones con la narrativa de un investigador trans, relacionada con su trayectoria de constitución como investigador. Para ello, se realizó una entrevista en línea, con la ayuda de un guion semiestructurado, en el que las narrativas se entendieron como una modalidad discursiva. Las narrativas se organizaron en: Eje narrativo 1: Producción de género y constitución como investigador; y Eje narrativo 2: Dificultades, prejuicios y resistencias. Al dialogar con la narrativa de la investigadora, fue posible pensar en las marcas que el proceso de transición de género promovió en su constitución en el campo de la investigación, así como las dificultades, prejuicios y resistencias presentes a lo largo de su trayectoria profesional y académica.

Palabras-clave: Investigación. Género. Trayectoria. Campo-científico.

Problematizações iniciais

Em um texto escrito para a revista Carta Capital, em 2019, a pesquisadora Sara Wagner York¹ problematiza as dificuldades enfrentadas pelas pessoas trans ao se colocarem no campo científico enquanto pesquisadoras/res, em que ela afirma: “por ter sido retirada várias vezes de muitas discussões que me atingiam, venho me vestindo com as roupas adequadas,

instrumentalizando minhas falas e subvertendo minhas escutas” (n.p).

A partir dessa reportagem, somos mobilizadas a refletir sobre três questões centrais, quando pensamos na questão das possibilidades de existência das pessoas trans no campo científico, sendo elas: Quando discutimos gênero e ciência de quem estamos falando? Quem está no centro do debate? Quem está fora?

De acordo com a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), os discursos produzidos e reproduzidos sobre as pessoas trans na

¹ Apesar de compreendermos o ato político e identitário de resistência presente nos termos travesti e transexual, optamos por utilizar, neste texto, o termo trans como uma forma de abranger diferentes possibilidades de existências de gêneros.

nossa sociedade são geralmente aqueles que as associam à prostituição, naturalizando este como um dos poucos espaços possíveis para essas/es sujeitas/os. Quanto a esta questão, uma reportagem do site Gente Globo expõe dados sobre a ocupação do mercado de trabalho por pessoas trans, em que salienta que “90% das mulheres trans e travestis se declaram como profissionais do sexo, acompanhantes ou garotas de programa como principal ocupação, sendo 46% travestis e 34% mulheres trans” (n. p).

A reportagem acima também destaca que, quando essas mulheres trans não estão ocupando esses espaços da prostituição, estão em trabalhos informais, autônomos, temporais ou sem contrato, com “72% de travestis e 62% de mulheres trans vivendo a instabilidade para a garantia do sustento”. E em relação aos homens trans, os dados referentes ao mercado de trabalho destacam que 49% deles estão empregados formalmente, com carteira de trabalho assinada.

Assim, ao problematizamos as possibilidades de existências trans e seus trânsitos, é possível detectar o quanto ainda hoje elas são não reconhecidas, sendo invisibilizadas e inclusive excluídas de muitos espaços sociais, como o campo científico.

O campo científico, espaço para qual iremos olhar nesse texto, comumente não reconhece e/ou visibiliza a existência das pessoas trans enquanto produtoras/es de conhecimento científico. Geralmente reserva, a essa população o lugar de objeto de estudo, como é salientado na tese de doutorado da pesquisadora Letícia Carolina Pereira do Nascimento Nascimento (2023), intitulada “Modos de educar entre jovens transvestigeneres: cartografias desejantes na universidade”.

Todavia, ultimamente é possível observar que cada vez mais as pessoas trans têm reivindicado seu espaço no campo científico enquanto pesquisadoras/es e produtoras/es de conhecimento científico, realizando o importante movimento de visibilizar essas outras

possibilidades de existência que rompem com os preconceitos normalmente reforçados na sociedade. Movimento esse que ganha força com o transfeminismo, que pode ser definido como “uma corrente teórica e política vinculada ao feminismo” (NASCIMENTO, 2021, p. 68), voltada aos direitos das mulheres trans.

Desta forma, enquanto pessoas cis que escrevem esse artigo, compreendemos a importância de nos aliar na pluralização desse debate, tecendo interlocuções com as narrativas de pesquisadoras e pesquisadores trans para pensar a temática, pensar nas múltiplas possibilidades de existências e vivências dentro do campo científico, e problematizar os processos de invisibilidade promovidos ao longo da história.

Assim, o objetivo deste artigo é tecer interlocuções com a narrativa de um pesquisador trans relacionada à sua trajetória de constituição enquanto pesquisador. O texto se configura como um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande - Furg².

Articulações teóricas

Fundamentamos este estudo dentro do campo dos Estudos de Gênero, por meio da vertente pós-estruturalista, compreendendo o gênero enquanto uma categoria historicamente construída, em que essa construção acontece por meio das mais diversas práticas e aprendizagens, que são produzidas por um conjunto de instâncias sociais e culturais, em um processo que é sempre sutil, minucioso e inacabado.

Desta forma, de acordo com Joan Scott (1998), o gênero se configura como “um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21).

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Perceber os gêneros como construções sociais, permeadas por relações de poder, nos possibilita investigar a distinção entre sexo/gênero e, em decorrência disso, entender que o gênero se configura como “um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2003, p. 24-25).

Desta forma, ser mulher ou ser homem não é algo relacionado a ter uma vagina ou um pênis, visto que as expressões de gênero se constituem a partir de diferentes práticas discursivas e culturais, que ultrapassam o binarismo de gênero, normalmente imposto e naturalizado na sociedade.

É importante destacar que, com a escrita deste texto, não temos o objetivo de conceituar ou definir o que é a transexualidade ou pessoas trans, mas sim tecer diálogos com estudiosas/os da população T sobre como tem se refletido e compreendido sua atuação enquanto pesquisadoras e pesquisadores no campo científico.

Quando refletimos historicamente sobre a produção do conhecimento no campo das ciências, é possível perceber que esse tipo de produção normalmente tem sido atribuído ao homem branco, cisgênero e heterossexual (BANDEIRA, 2008), o que acarreta uma série de desigualdades com relação a outras expressões de gênero, no que se refere à visibilidade, inserção e reconhecimento enquanto pesquisadoras/es e produtoras/es de conhecimento científico.

Dado ao fato ressaltado no parágrafo acima, de acordo com a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), as discriminações enfrentadas pelas pessoas trans podem ser explicadas por um contexto histórico que atualmente ainda “contribui para restringir a existência de travestis e mulheres transexuais às sociedades contemporâneas ocidentais, bem como a determinados espaços” (p. 70), um desses espaços no qual a presença dessas pessoas não é normalmente reconhecida, é o campo científico.

Cabe destacar que pensar nos processos de inserção e reconhecimento das pessoas trans no campo científico nos desafia a ampliar nossos olhares, conforme nos provocam os dados divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) (2023). Destaca-se que a exclusão da população T tem início já nos níveis básicos de ensino, em que se estima que a evasão escolar, normalmente, acontece quando elas/es completam 13 anos de idade, sendo que 56% não chegam a completar o ensino fundamental, e 72% não completam o ensino médio.

Atrelado a essa questão, a pesquisadora Marina Reidel (2013) problematiza o fato de a presença das pessoas trans não ser naturalizada nos diferentes espaços sociais. Desta forma, podemos relacionar esse fato às dificuldades que elas possuem de se inserirem no mercado de trabalho formal, tendo em vista o déficit que possuem quando se trata de qualificação educacional e profissional, por conta das exclusões que sofrem.

Todavia, temos percebido que a cada dia mais as pessoas trans têm reivindicado seu espaço dentro do campo científico enquanto produtoras de conhecimento, em que “o deslocamento feito por travestis e mulheres transexuais em relação à prostituição encontra similitude na produção acadêmica, quando estas deixam de ser os objetos de pesquisa e passam a ocupar o lugar de pesquisadoras” (ANDRADE, 2012, p. 16).

Cabe-nos agora indagar: quais são os desafios, dificuldades e vivências que essas pesquisadoras e esses pesquisadores têm enfrentado ao ingressarem no campo científico? É esta questão que pretendemos problematizar neste artigo, a partir das interlocuções tecidas com a narrativa de um pesquisador trans brasileiro, por meio da investigação da narrativa.

Caminhos metodológicos

Como forma de produção de dados para esta pesquisa, foi realizada uma entrevista narra-

tiva³, de forma on-line, com um pesquisador trans brasileiro. A entrevista ocorreu no dia 30 de março de 2020, mediada com o auxílio de um roteiro semiestruturado, composto por 14 perguntas, as quais abordavam diversas questões relacionadas à trajetória de vida e profissional do entrevistado, e acerca de questões relacionadas à inserção, ao reconhecimento e à visibilidade enquanto pessoa trans e pesquisador no campo científico⁴.

À vista disso, neste artigo, vamos tecer interlocuções com algumas narrativas relacionadas às perguntas que abordavam as questões referentes à sua trajetória enquanto pesquisador e à sua produção de gênero, em que nosso foco de debate não foi o de identificar quais as “verdades” daquilo que foi dito, mas sim dialogar e pensar com sua trajetória enquanto pesquisador.

Para isso, organizamos as discussões desse artigo em dois eixos narrativos: Eixo narrativo 1: Produção do gênero e a constituição como pesquisador; Eixo narrativo 2: Dificuldades, preconceitos e resistências.

Como forma de desenvolver os eixos narrativos, nos utilizamos da investigação narrativa, em que entendemos a narrativa enquanto uma modalidade discursiva, pois ela já está “estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza, de um modo particular, sua experiência, impõe-lhe um significado” (LARROSA, 2008, p. 66).

Desta forma, nossa postura ao nos comprometermos em trabalhar com esse tipo de investigação, não é de pesquisadoras que “coletam” dados para serem submetidos ao

“crivo” das análises, mas sim acreditamos que o colaborador desta pesquisa tece, nesse estudo, interlocuções e compartilha seus modos de pensar e de viver as questões aqui discutidas.

Ao longo do processo da investigação das narrativas do pesquisador, nós entendemos que o sentido que ele atribui às suas experiências “tem a ver com as palavras e o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, ao compartilhar suas experiências e sua trajetória, podemos problematizar as marcas que as suas narrativas apresentam em relação ao modo como ele se constitui como pessoa trans e pesquisador no campo científico.

Tecendo nossas interlocuções

Com a finalidade de tecermos interlocuções com as narrativas do colaborador desta pesquisa, fomos sendo provocadas a pensar em questões relacionadas aos seus processos de constituição enquanto pesquisador. Desta forma, para melhor organização do texto, foram produzidos dois eixos narrativos, que serão discutidos a seguir.

Eixo narrativo 1: Produção do gênero e a constituição como pesquisador

Neste primeiro eixo narrativo, estabelecemos algumas interlocuções a partir das narrativas do pesquisador com relação aos seus processos de construção de gênero e ao entrelaçamento com a sua constituição como pesquisador.

Nessa direção, a primeira narrativa que destacamos nesse eixo é a que compõe o título deste artigo, em que o entrevistado compartilha como as vivências dentro do próprio campo científico vieram a se entrelaçar à sua produção de gênero:

“Eu quero deixar isso bem claro, até porque eu sempre disse assim: eu acho que eu me fiz

3 As entrevistas foram gravadas para que não se perdesse nenhuma informação durante o processo. Depois, foram transcritas e enviadas as/ao pesquisadoras/es para que elas/es fizessem modificações nos textos caso achassem necessário.

4 A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (CEPAS-FURG), possuindo o número do certificado de apresentação de apreciação ética (CAAE): 19945219.9.0000.5324.

pesquisador antes de me fazer trans. (...) Eu me fiz pesquisador antes de ser trans. E isso não significa que foi fácil me tornar pesquisador (por ter sido visto como cis durante uma fase da minha vida), nem que foi fácil me afirmar como trans (por já ser pesquisador quando revelei minha condição publicamente). Significa apenas que trans para mim é adjetivo, não substantivo”.

A narrativa nos faz pensar o quanto os processos de constituição de pesquisador ou pesquisadora são atravessados por diversas questões, como as sociais e as culturais, em que as vivências que experienciamos dentro do campo científico podem, ou não, interpelar nossas construções como sujeitas e sujeitos.

Ainda sobre o processo de constituição como sujeito e pesquisador, o entrevistado relata que:

“Durante a minha graduação eu me apresentava como uma “mulher cis”. Embora não usasse esse termo, ele não existia. Eu me apresentava como uma mulher, embora não me sentisse uma. Fui desenvolvendo várias inquietações ao longo do curso. Eu fiz dois anos de ciências sociais antes de fazer serviço social, esses cursos despertam na gente uma consciência crítica diante da realidade e isso é muito legal, fazem você olhar para o mundo de uma maneira mais crítica e pra tua própria trajetória pessoal como um elemento de reflexão profunda, de análise”.

Destacamos esse trecho narrativo, pois nos faz pensar na universidade e nos debates aí tecidos no que diz respeito a possibilitar que as/os sujeitas/os reflitam sobre suas existências. A pesquisa de mestrado da autora Évelin Pellegrinotti Rodrigues (2021), em que ela investiga as narrativas de estudantes a respeito de uma disciplina que aborda as questões sobre corpos, gêneros e sexualidades, salienta a importância dessas discussões “seja por meio de uma disciplina ou de forma transversal, em articulação com diferentes campos de conhecimento. Dessa maneira, as pessoas podem refletir sobre questões importantes e ajudarem na promoção de uma sociedade com mais respeito e dignidade a todos/as” (p.96).

Ainda pensando no papel da universidade no processo de constituição do entrevistado, ele relata que, no decorrer da graduação, houve alguns momentos que foram decisivos para que ele se compreendesse enquanto uma pessoa trans:

“Ainda durante a graduação eu acho que tem duas coisas que foram fundamentais pra mim. A primeira foi uma iniciação científica (...) nos estudos de gênero. (...) E o segundo marco foi a inserção no movimento estudantil (...) que tem uma potência de te fazer vocalizar determinadas coisas que você não vocalizava, é um treinamento para exercício da política, então eu comecei a falar e a construir o meu discurso, a me narrar e narrar os processos que eu estava vivendo”.

Percebemos o destaque com relação à importância da iniciação científica, a qual “possibilita uma visualização relativa a qualquer campo de saber, fundamentada teórica e metodologicamente, complementando a formação acadêmica dos estudantes de qualquer nível” (BIANCHETTI et al., 2012, p. 581), e da inserção no movimento estudantil, que “impacta a formação e a prática dos sujeitos por meio de diferentes tipos de aprendizagem” (VILLELA; GIORGI, 2021, p. 88) para refletir sobre sua produção enquanto sujeito, e assim apresentar e reconhecer outras possibilidades de existências.

Atrelado à questão do seu processo de formação, uma das narrativas do pesquisador aponta como os questionamentos com relação ao seu gênero influíram em seu interesse de produção acadêmica:

“Eu estava terminando o mestrado na área de saúde do trabalhador na Fiocruz. O meu orientador me adorava e eu também o adorava, eu terminei em 2000, a dissertação foi muito bem recebida e ele me convidou pra continuar, pra entrar imediatamente no doutorado e continuar com ele na área da saúde do trabalhador, só que aí, a minha tribo já tinha me perdido. A discussão de diversidade sexual e de gênero já tinha me ganho e eu não conseguia mais me interessar, naquele momento, por discussões de

saúde, trabalho e ambiente em geral, que era o que ele estava me propondo”.

Com base na narrativa acima, podemos problematizar o quanto nossas vivências influenciam nas nossas escolhas de temáticas de estudos, pois a pesquisa “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21); assim somos mobilizadas/os a realizar pesquisas de acordo com aquilo que nos interpela enquanto sujeitas/os. Tal debate e modo de pensar a pesquisa faz romper com os modos de produção de conhecimentos na ciência pautados no universalismo e na neutralidade.

A pesquisadora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2023) ainda salienta que, ao voltar suas pesquisas para as temáticas de gênero, “era difícil ler inúmeros compêndios de pesquisas que orientavam para uma escrita impessoal, higiênica, asséptica. A necessidade de se evitar a primeira pessoa na escrita, o desprezo pelo senso comum, essas orientações eram aterrorizantes para mim” (p. 27) e salienta que pesquisava e ainda pesquisa aquilo que “grita dentro de mim, pulsa de maneira frenética” (p. 27).

Nesse diálogo, entendemos que somos mobilizadas/os e interpeladas/os por determinadas questões quando pensamos sobre as temáticas de pesquisa e vice-versa. O entrevistado destaca que, durante a realização do doutorado, foi o momento em que de fato ele começou a questionar sua vivência de gênero e refletir sobre uma outra possibilidade de existência:

“A minha tese começou a sair e foi também um momento dialético muito intenso, porque junto com as transformações e absorção do campo, veio a minha transformação pessoal: ali começou a nascer o (nome do pesquisador). (...) No começo, eu não entendi o que estava acontecendo, minhas questões identitárias tinham sido ocultadas no final da juventude (eu já estava com 30 anos), era um sentimento de estranhamento muito profundo, eu tinha extrema solidariedade

com as narrativas de sofrimento que eu ouvia das lésbicas, das mulheres que eram minhas interlocutoras de pesquisa, mas eu não conseguia me identificar com elas. Eu não conseguia me ver satisfeito naquela identidade, eu comecei a ver muitos mais pontos de dissidência do que de identificação propriamente dita com elas”.

Conforme discutimos anteriormente, entendemos que os nossos gêneros estão sempre em construção, assim de acordo com a pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus (2013) essa construção acontece de forma individual, em que a/o sujeita/o passa a se perceber como pertencente ou não a determinada expressão de gênero. Com isso, podemos problematizar acerca desta questão na narrativa do pesquisador, visto que ele menciona como a expressão de gênero que se reconhecia já não lhe cabia, passando a se questionar e reconstruir seu gênero.

Ao narrar seu processo de reconhecimento enquanto um homem trans e suas possibilidades de existência, o pesquisador tenciona:

“Bom, eu preciso primeiro achar um jeito de me proteger, embora em um primeiro momento eu dissesse assim: “eu acho que eu vou ter que pagar o preço, se for o caso eu vou largar a profissão, vou abandonar a carreira pra poder viver o que eu preciso viver”” Eu dizia para mim mesmo que eu ia vender laranja na feira... eu vou arrumar uma outra forma de viver, mas eu preciso seguir adiante”.

A narrativa do pesquisador nos remete à problematização que tecemos na nossa introdução sobre quais as possibilidades de existências que são oferecidas em nossa sociedade às pessoas trans, quando pensamos nas questões relacionadas ao mercado de trabalho, visto que os dados apontam a baixa inserção dessas pessoas em empregos formais.

Entretanto, para que existam mudanças em relação às possibilidades de existência que normalmente são apresentadas para as pessoas trans, é necessário visibilizar as múltiplas possibilidades de existência e vivência de gênero. Quanto a essa questão, o pesquisador salienta

na entrevista a importância dos artefatos culturais para que ele compreendesse melhor suas possibilidades de existência:

“Eu ganhei de presente de um casal de amigas o primeiro livro do João, que era o Erro de Pessoa, que elas acharam num sebo. Só que o livro não deixava claro se esse cara estava vivo, estava morto, era um livro de 1983, de onde era o cara, não estava claro. Eu sabia que tinha existido um homem trans no Brasil da década de 80 e ponto”.

Os artefatos culturais, como o livro citado pelo entrevistado, têm se apresentado como potentes aliados para elucidar outras possibilidades de existência e de vivências de gênero, como citado pelas pesquisadoras Yasmin Teixeira Mello e Joanalira Corpes Magalhães (2021) ao analisarem as narrativas de pesquisadoras transexuais e travestis em cinco reportagens de sites na internet, a fim de problematizar a inserção, reconhecimento e visibilidade dessas pesquisadoras do Brasil. A partir desta pesquisa, foi possível problematizar o quanto essas reportagens são potentes para visibilizar outras possibilidades de existência e de resistência no campo científico que essas pesquisadoras vêm realizando.

Para além do espaço do campo científico e dos artefatos culturais, o entrevistado relata a importância da convivência com outros homens trans:

“Naquele momento, a principal forma de socialização dos homens trans era o ambulatório e começaram a surgir as comunidades do Orkut, que eram grupos fechados em que você pedia a inscrição e começava a falar e conversar com outros homens trans, mas não tinha vídeo, não tinha nada disso, eram conversas que você mantinha com outras pessoas”.

Sobre esse aspecto narrado, o pesquisador Guilherme Almeida (2012) salienta a importância da socialização com os pares para a autoidentificação enquanto um homem trans, dizendo que:

O processo de autoidentificação dos homens tem ocorrido por contatos pela internet em comunidades virtuais de pares (blogs, sites, Or-

kut, Facebook), ambientes hospitalares ligados ao processo transexualizador, universidades e espaços políticos do movimento LGBT, além de redes pessoais e do contato com matérias jornalísticas e programas de TV (p. 519).

Por conta dos contatos que o entrevistado possuía com outros homens trans que não vivenciavam a mesma profissão que a sua, ou seja, como professor e pesquisador, e as referências que os artefatos culturais apresentavam sobre as possibilidades de existência dessas pessoas, o entrevistado estava com receio de assumir sua identidade de gênero e isso proporcionar a ele dificuldades no exercício da sua profissão. Assim, ele organizou modos para que pudesse realizar essa transição, a fim de se proteger das possíveis adversidades que poderia enfrentar:

“Eu comecei a montar um plano e o primeiro ponto do meu plano era passar para uma universidade pública, em um concurso público. Isso aconteceu no início do ano de 2009. (...) Eu entrei em março e em junho eu me licenciéi e fiz a mamoplastia masculinizadora e comecei a hormonização. Só que de março a junho, eu usei também o tempo para ir conversando com meus colegas (um a um), tanto do serviço social como de outras áreas, trabalhando a cabeça deles para o que ia acontecer na virada do semestre”.

Quanto à questão de esperar ter alguma estabilidade para realizar o processo de transição de gênero, a pesquisadora Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2023) salienta:

havia mais em mim do que o sonho de ser doutora ou professora efetiva, eu havia tramado comigo mesma que iria batalhar para chegar nesses lugares e, após isso, assumiria uma identidade de gênero feminina, a minha travestilidade. Eu tinha muito medo de não ser aceita como travesti, afinal quantas travestis são doutoras ou professoras em universidades públicas? Naquela época, eu não conhecia nenhuma, eu nunca tive referência, e na ausência destas eu me agarrei ao medo (p. 22).

Apesar dos medos que essas pessoas trans enfrentam em relação à questão de qual o momento para realizar a transição, o entrevistado sempre teve claro para si que mesmo que não

pudesse exercer mais sua profissão, por conta da sua expressão de gênero, ele aceitaria este fato para ser quem ele realmente era.

Após esse processo inicial, o entrevistado relata que:

“Bom, isso acabou indo e 2010 então começou a aparecer o (nome do entrevistado) como pesquisador das questões trans. Eu não escolhi isso, não foi uma escolha pesquisar as questões trans, eu vinha até então me dedicando à homossexualidade feminina. (...) a trajetória de trabalho, inclusive, pode fortalecer (como aconteceu comigo) o desenvolvimento, a constituição da sua identidade”.

Nesse processo de interlocução com a narrativa do pesquisador entrevistado, acionamos o excerto da pesquisadora Sara Wagner York (2020), em que destaca:

A discussão da pauta trans é fundamental para os espaços de produção do conhecimento, como a universidade, visto que são: 1) os corpos trans e suas experiências, impõem uma desnaturalização das normas de gênero, tão necessária em nossa sociedade; 2) a discussão trans, traz para ciência e seus espaços o questionamento de hierarquizações historicamente constituídas. Quem pode falar e quem é ouvido?; 3) é necessário que a ciência se comprometa com a afirmação e garantia dos direitos de todos os segmentos sociais, com a voz e suas experiências, rompendo assim as estruturas de subalternização (p. 151).

Assim, ao possibilitarmos que essas discussões sejam tecidas dentro do espaço da universidade, podemos problematizar questões como as normas binárias de gênero, que são normalmente impostas na sociedade, tencionar o fato de que a população trans normalmente aparece no espaço do campo científico enquanto objeto de estudo, e que quando essas pessoas passam a ocupar este espaço enquanto quem também produz conhecimento, elas são percebidas com desconfianças quanto à qualidade do conteúdo das suas produções.

Outro ponto interessante destacado pelo pesquisador é que, durante seu doutoramento, ele se entendia como uma mulher lésbica e pes-

quisou sobre HIV/AIDS em mulheres lésbicas, mas, ao contrário do reconhecimento que ele vem recebendo enquanto um homem trans que pesquisa as questões trans, no doutorado foi diferente:

“Terminei a tese, mas ela não foi valorizada até hoje adequadamente: não é porque eu fiz, eu acho que esse é um padecimento dos estudos sobre homossexualidade feminina, de um modo geral, não há interesse neles. Eles não ganham a notoriedade que outros estudos ganham. Mas, rapidamente, quando eu vi, eu estava sendo colocado no lugar de um “pesquisador trans” e comecei a ganhar espaços de fala que nunca tinha ganho como pesquisadora lésbica. Comecei a ser convidado para ir a mesas a debates, eu me sentia muito pressionado, porque em muito pouco tempo tive que ler e processar uma bibliografia que estava começando e que eu não tinha muito contato”.

O fato de o entrevistado ter alcançado tanta visibilidade enquanto pesquisador das temáticas trans, fato que não aconteceu quando pesquisava sobre HIV/AIDS em mulheres lésbicas, pode ter acontecido dada a necessidade que a academia tinha/tem por tecer discussões sobre essa temática, por causa da defasagem de estudos que abordem as vivências e existências das pessoas trans para além da materialidade biológica de seus corpos. Mas também podemos tencionar o quanto ainda os estudos relacionados à lesbianidade são invisibilizados.

Apesar do reconhecimento que o pesquisador conquistou ao longo da sua trajetória, ele destaca:

“Eu não gosto de ser lembrado só pela trajetória trans, eu tive que estudar muito, trabalhar muito pra me fazer pesquisador, em uma época em que não tinha cota, em uma época em que eu tinha que saber outras tantas coisas para poder competir: todas as vagas que eu competi, exceto na UFRJ, eu tive que concorrer discutindo uma bibliografia que não tinha nada a ver com gênero e sexualidade”.

A narrativa acima nos faz pensar que, apesar da visibilidade que o entrevistado passou a ter como pesquisador, no decorrer da sua trajetó-

ria, ele enfrentou uma série de dificuldades e preconceitos, e, para superar esses obstáculos, teve que resistir a essas outras questões que atravessam o campo científico que a seguir iremos abordar.

Eixo narrativo 2: Dificuldades, preconceitos e resistências

No segundo eixo de análise, com as narrativas do pesquisador, iremos discutir as questões referentes às dificuldades e preconceitos que o entrevistado enfrentou, bem como as resistências por ele realizadas no decorrer da sua trajetória como pesquisador.

O pesquisador relata que, quando deu início à sua trajetória enquanto professor universitário, em uma instituição particular, ele passava por uma série de imposições por parte da instituição:

“E aí quando eu estava trabalhando nessa universidade privada, ela tinha uma série de restrições ao comportamento dos/as professores/as, como acontece em muitas empresas privadas. Estas restrições eram, inclusive, do uso de roupas, você não podia usar determinados calçados, determinadas roupas, porque era a imagem da instituição que estava em jogo. Então eu sabia que se ficasse lá ou fosse para uma outra universidade privada, eu ia sofrer muitos constrangimentos quando eu resolvesse assumir a minha identidade como homem e realizar as modificações no meu corpo”.

O medo que o pesquisador relata em realizar a transição enquanto professor também é abordado na dissertação de mestrado escrita pela pesquisadora Marina Reidel (2015), em que, através de entrevistas com um grupo de professoras transexuais e travestis do Brasil, problematiza as questões referentes às dificuldades e preconceitos que elas enfrentam no decorrer da sua trajetória de formação e profissional.

Durante a entrevista, o pesquisador narra que tinha certeza que, embora soubesse dos

possíveis preconceitos e dificuldades que poderia passar ao realizar a transição, ele faria o que fosse necessário para resistir e vivenciar sua expressão de gênero. Porém, na narrativa a seguir, ele destaca que não sabia como realizar esse processo:

“Eu não sabia como eu ia fazer para me assumir publicamente como um homem. A coisa mais próxima disso que eu encontrei, foi a carta em inglês de um professor de uma universidade em Nova York. Ele escreveu uma carta para o chefe de departamento dele, falando das intenções, de como ia ser o processo de transformação dele e pedindo compreensão, mas eu não conhecia ninguém de carne e osso, nem de entrevista, no Brasil eu não conhecia”.

O medo das adversidades que poderiam ser enfrentadas durante a sua trajetória profissional abriu caminho para os processos de resistência que o entrevistado começou a realizar para vivenciar seu gênero. De acordo com Marlucy Paraíso (2016), resistir é algo que “possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações” (p. 408).

Com relação a esses processos de resistir, a pesquisadora Luma Nogueira Andrade fala, na entrevista concedida à Gabriela Alves (2012) e disponível no site do G1, que esses são: “combater todo o preconceito. Cada passo que eu dou, cada degrau que eu subo, sei que estou contribuindo para mudar pessoas e não posso deixar de buscar novos espaços” (n.p.).

Ainda sobre os processos de resistência, no eixo narrativo 1, apresentamos uma narrativa do entrevistado em que ele traça um plano para que pudesse vivenciar seu gênero. Nesta narrativa, ele relata que optou por ingressar em uma universidade federal por conta desse espaço possibilitar a ele uma maior segurança. Porém, ao ingressar neste espaço e realizar a transição de gênero, outros questionamentos emergiram:

“A gente tinha questões naquele momento que eram assim: como é que a gente põe um processo seletivo no mural assinado por você? Como é que vai aparecer o seu nome na lista de chamada dos seus alunos? Como que a gente faz uma banca de avaliação de TCC e você dá uma declaração com os nomes dos componentes da banca para o/a aluno/a que defendeu ou para os/as outros/as professores/as que compõem? Não existia essa coisa de nome social, não era divulgado ainda e tal”.

Esses aspectos que o entrevistado enfrentou no início do seu processo de transição, já estando dentro do campo científico enquanto pesquisador, tornaram-se de forma coletiva possibilidades para movimentação de estruturas e mudanças no que diz respeito à desnaturalização dessas questões burocráticas que permeavam sua existência dentro deste espaço.

Outro problema que o pesquisador relata ter enfrentado enquanto pesquisador trans foi a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em que ele narra que:

“Uma das primeiras coisas que a gente teve que lutar foi com a Plataforma Lattes. O CNPQ, num primeiro momento, ele me disse que a variável sexo era uma variável imutável. Eu recebi a primeira resposta do CNPQ quando eu já estava com um mandado judicial de retificação na mão (não estava pedindo o uso do nome social e sim do meu novo nome civil), foi que sexo era uma variável imutável. Foram seis meses recebendo e-mails evasivos até que houve uma reunião que tomou a decisão de “abrir” a variável. (...) quando eu tenho que apresentar a minha produção acadêmica dos anos de 1990, eu tenho sempre que colocar junto uma cartinha acompanhando o meu currículo lattes e sinalizando para a mudança do nome e dizendo que essa produção é minha também”.

Com essa narrativa do entrevistado, podemos problematizar o fato de os espaços e agências referentes ao campo científico não terem sido pensados e organizados de forma a incluir a pluralidade de pessoas, quando pensamos

acerca das expressões de gênero. Assim como, potencializa o fato de que as primeiras pessoas trans a ingressarem nesse espaço tiveram que passar por vários embates como os que foram pontuados pelo entrevistado.

Ainda sobre a questão do recente acesso das pessoas trans enquanto pesquisadores e pesquisadoras, ele completa:

“Eram poucos naquele momento que vinham com graduação, que estavam com o nível superior completo. Isso só foi acontecer no momento posterior, naquele momento, a maioria dos homens trans que eu conhecia eram pessoas muito simples, tinha cuidadores de cães, barbeiros, normalmente assim: na informalidade. As profissões e as ocupações eram informais, eu acho que era uma forma de se proteger mesmo na transição e, também, porque ser homem trans não era chique, porque era ainda associado à mulher lésbica de camadas populares bem masculinizada”.

O entrevistado problematiza as possibilidades de empregos que são oferecidos às pessoas trans no mercado por conta do baixo nível de escolarização. Em relação a essa questão, em entrevista a Muka Oliveira (2012) para o Observatório G, a mulher trans Ana Luiza fala que “a maioria das empresas quando colocam vagas para trans querem qualificações quase impossíveis para pessoas trans terem, pois a maioria não consegue nem terminar o ensino médio, então é muito injusto empresas criarem vagas com tantas exigências” (n.p.). Com isso, essas pessoas são direcionadas para os empregos informais.

Para além das dificuldades de ordem burocrática enfrentadas pelo pesquisador, ele fala sobre os obstáculos de trabalhar com as questões de gênero:

“Nas questões de pesquisa especificamente, você muitas vezes sofre preconceito por trabalhar com essas questões, sendo uma pessoa trans ou não até hoje. Se você como pesquisador, muitas vezes, apresenta o seu trabalho e o seu projeto, para o seu departamento ou para um edital, para uma agência de fomento... imagina

agora que tão cortando as bolsas neste cenário de horror, de obscurantismo conservador que estamos vivendo. Se você tiver que escolher entre dar uma bolsa para alguém que está discutindo, sei lá... não corona vírus não, alguém que está discutindo trabalho ou desemprego e alguém que tá discutindo as questões trans, a maioria dos pareceristas das agências vai priorizar o primeiro trabalho”.

Arelado à questão dos preconceitos acerca das vivências de gênero, muitas/os pesquisadoras/es ainda enfrentam questionamentos quanto às temáticas das suas pesquisas, como a narrativa do entrevistado acima aborda. Os preconceitos que as/os pesquisadoras/es que tencionam as temáticas relacionadas às questões de gênero enfrentam se tornaram ainda mais presentes devido a um movimento que tem ganhado força, ou seja, a ofensiva antigênero (JUNQUEIRA, 2018). Tal movimento tem como objetivo “catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas” (p. 452).

Quanto a essa questão, em uma entrevista concedida aos Cadernos de Gênero e Tecnologia, a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2019) destaca que “durante meu processo de doutoramento, minha pesquisa foi questionada várias vezes por professoras e professores brancos, cisgêneros, heterossexuais que não acreditam na existência do racismo e da LGBTfobia” (p. 10).

Apesar dos desafios e preconceitos que o entrevistado expõe no decorrer da entrevista, ele também destacou em sua trajetória profissional algumas conquistas quanto à sua visibilidade e reconhecimento enquanto pesquisador.

Sobre essas questões, o entrevistado narra que, com o maior reconhecimento enquanto pesquisador, houve uma maior demanda de trabalho, e com isso ele se sentiu em alguns momentos sobrecarregado:

“Vamos falar do lado não tão glamouroso e tão divertido: primeiro esse ônus, como eu era um dos poucos que estava discutindo esse tema,

muitas vezes, as pessoas achavam que eu tinha por obrigação estar em todos os espaços. (...) Eu tinha que equilibrar com todas as outras atividades e sobrava muito pouco tempo para a elaboração mesmo, para o trabalho de pesquisa, para a escrita de textos. Eu deixei de publicar muita coisa porque eu não conseguia fazer a revisão final dos textos, mas eu achava que esse trabalho político era mais importante naquele momento. E que era minha principal tarefa de professor e de pesquisador”.

Por ser um dos primeiros quando se trata de pesquisadores trans a trabalhar com as temáticas de gênero no campo científico, o entrevistado relata as dificuldades enfrentadas por conta da sobrecarga de trabalho devido à alta demanda em discutir esses assuntos e o baixo número de pessoas para realizar tais debates.

Durante a entrevista, o pesquisador relata que normalmente recebe convites para participar de seminários e outros eventos acadêmicos para falar principalmente sobre as temáticas trans, e completa:

“Normalmente, são convites focados no tema trans. Embora nos últimos anos também tem rolado convites que não são específicos sobre isso. Às vezes tem convites, por exemplo para a área da saúde, para uma mesa para discutir pessoas trans e saúde, então aí eu sou chamado. Então, nesse momento especialmente, em um evento maior, você tem um foco nisso”.

Apesar do pesquisador trabalhar com as temáticas de gênero, ele desenvolve outros trabalhos voltados à área da saúde; desta forma, com a narrativa, ele nos provoca a pensar no fato de que o reconhecimento que recebe como pesquisador ainda está muito atrelado às temáticas trans, por ser um pesquisador trans.

Ao ser questionado sobre o que espera quanto à questão do reconhecimento e visibilidade de futuros pesquisadores e pesquisadoras trans, o entrevistado fala que:

“Eu quero acreditar que o efeito dessa crise vai ser uma mudança para melhor mundialmente e no cenário nacional e que isso vai ocorrer na gestão pública, porque pra falar da produ-

ção de pessoas trans, para falar sobre o lugar dos pesquisadores e das pesquisadoras trans, a gente precisa falar de um Estado democrático em primeiro lugar, nós estamos em um momento que a gente não tem nem garantia de que esse Estado vai continuar democrático, um momento de incerteza mesmo”.

Tal narrativa nos mobiliza a pensar que, para que mudanças ocorram, é necessário uma série de ações como políticas de ações afirmativas; porém, em uma reportagem realizada por Caio Delcolli (2018), a diretora da ANTRA, Keila Simpson, destacou que se deve “pensar para além de apoiar cotas, nossas ações devem ser para que pessoas trans entrem na escola, permaneçam e façam sua formação básica. Cotas são parte do processo e apenas quase no final da formação educacional” (n.p.).

Parágrafos finais: algumas considerações

Com a narrativa que apresentamos neste texto, foi possível problematizar algumas questões referentes ao processo de constituição pessoal e profissional de um pesquisador trans brasileiro, assim como as dificuldades e preconceitos enfrentados, seus atos de resistência realizados ao longo da sua trajetória. Tecer interlocuções com essa narrativa nos possibilitou tencionar as possibilidades de existências trans dentro do campo científico, discutindo o fato de que existem lugares onde suas existências ainda não são normalizadas.

Quanto à questão da constituição, enquanto pessoa trans e pesquisador, a partir da narrativa do entrevistado, é possível problematizar o fato de como essas duas trajetórias andam de forma imbricada e realizam tensionamentos uma à outra. O processo de constituição, enquanto pesquisador, do nosso entrevistado foi atravessado por diversas marcas e significados, que foram importantes para a sua constituição como profissional pesquisador, como a participação em eventos como seminários, iniciação científica e os movimentos estudantis.

A narrativa também possibilita pensar com relação à discussão das questões que perpassam as existências trans em espaços em que elas ainda não são geralmente reconhecidas, como o campo científico, questões essas relacionadas às dificuldades, preconceitos e atos de resistência que este pesquisador teve de realizar no decorrer da sua trajetória. Apesar de estarem começando a acontecer mudanças quanto a essa questão, a partir das narrativas do pesquisador entrevistado, podemos problematizar uma série de embates que ele enfrentou e ainda enfrenta, como, por exemplo, problemas burocráticos que envolvem o uso do seu nome em documentos oficiais, convites para eventos majoritariamente relacionados à sua expressão de gênero e a sobrecarga de trabalho.

Por fim, com a narrativa do entrevistado, nos sentimos provocadas, desestabilizadas, tocadas e afetadas, sendo, assim possível refletir sobre a emergência no que diz respeito a rupturas e aberturas de brechas no sistema heteronormativo em que ainda somos educadas/os e que (re)produzem preconceitos quanto à existência das pessoas trans no campo científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme. ‘Homens trans’: novos matizes na aquarela das masculinidades?. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, p. 513-523, maio/ago. 2012.

ALVES, Gabriela. ‘Busquei no estudo uma vida melhor’, diz 1ª travesti doutora do país. **G1**, Ceará. 12 abr. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/04/busquei-no-estudo-uma-vida-melhor-diz-1-travesti-doutoranda-do-pais.html>. Acesso: 06 maio 2023.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**. 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 01 maio 2023.

- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-228, jan./abr. 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio; OLIVEIRA, Adriano de; SILVA, Evellyn Ledur da; TURNES, Luiza. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2012.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DELCOLLINE, Caio. Por que chegou a hora de falar sobre cotas para pessoas transgênero no Brasil. **Huff Post Brasil**, São Paulo, 2 abr. 2018. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2018/04/02/por-que-chegou-a-hora-de-falar-sobre-cotas-para-pessoas-transgenero-no-brasil_a_23401098/. Acesso em: 28 abr. 2023.
- GLOBO. Especial mulheres – o complexo mercado de trabalho para mulheres trans e travestis. **Gente Globo**, 8 mar. 2022. Disponível em: <https://gente.globo.com/texto-especial-mulheres-o-complexo-mercado-de-trabalho-para-mulheres-trans-e-travestis/>. Acesso em: 05 de maio de 2023.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013. Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://bancadafeministapsol.com.br/wp-content/uploads/2021/02/transfeminismo-jaqueline-de-jesus.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária anti gênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 35-83.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Modos de educar entre jovens transvestigeneres: Cartografias desejantes na universidade**. 2023. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo** São Paulo: Jandaíra, 2021.
- Recebido: agosto 31, 2023
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Entre Vista e Olhares. [entrevista condida aos Cadernos de Gênero e Tecnologia] Michel Alves Ferreira e Lindamir Salete Casagrande. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v.12, n. 40, p. 05-12, jul./dez. 2019.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 68-88.
- OLIVEIRA, Muka. A inclusão de pessoas trans no mercado de trabalho. **Observatório G**, São Paulo, 7 out. 2021. Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/destaque/a-inclusao-de-pessoas-trans-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 06 maio 2023.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.
- REIDEL, Marina. **A pedagogia de salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- REIDEL, Marina. A pedagogia de salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013. Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381506914_ARQUIVO_MarianaReidel.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.
- RODRIGUES, Évelin Pellegrinotti. **Acontecimentos possíveis no ensino superior: Uma investigação com os/as estudantes que cursaram a disciplina gêneros e sexualidades nos espaços**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Pro-**

jeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 16, jan./jun. 1998.

VILLELA, Gabriel Merlim Moraes; GIORGI, Maria Cristina. Movimento estudantil online contra LGBTIFOBIA. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, Ceará, v. 52, n. 3, p. 65-95, nov. 2021/fev. 2022.

YORK, Sara Wagner. As (Trans)Alianças e a Neomaquinaria. **Carta Capital**, São Paulo, 11 jan. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/as-transaliancas-e-aneomaquinaria/page/277/>. Acesso em: 05 maio 2023.

Recebido em: 31/08/2023

Aprovado em: 03/10/2023

Artigo revisado por Janer Cristina Machado



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ETNO(QUEER)HIPERGRAFIA: AUTORIAS TRANS NO INSTAGRAM

*Fábio dos Santos Coradini**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-8134-5523>

*Edméa Oliveira dos Santos***

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender como as autorias de pesquisadoras trans/travestis foram forjadas no Instagram, a partir de uma etno(queer)hipergrafia *online*, noção derivada da dissertação de mestrado de um de seus autores. O respectivo estudo, com suporte no referencial teórico dos Estudos *Queer* e abordagem a partir da cibercultura e da pesquisa-formação, dialoga com as questões sobre autoria e hiperescrita de si, analisando o “ser e estar” na rede. A experiência da etno(queer)hipergrafia permitiu a análise sobre uma múltipla linguagem proporcionada pela convergência das mídias no Instagram. Partimos do diálogo com as pesquisadoras trans, que habitam e não habitam o espaço acadêmico, visando a desbravar um vasto corpo de produções científicas que operam em rede e com autoria. Portanto, ao compreender a importância das autorias trans para o campo intelectual, avançamos para questões que adentram o campo da docência universitária, do fazer político e da efetivação da epistemologia trans como campo de produção do saber.

Palavras-chave: Cibercultura, LGBTQIA+, Trans/Travestis, Autoria, Estudos *Queer*

ABSTRACT

ETHNO(QUEER)HIPERGRAPHY: TRANS AUTHORS ON INSTAGRAM

The present article aims to understand how the authorships of trans/transvestite researchers were forged on Instagram, from an online ethno(queer)hypergraphy, a notion derived from the master’s thesis of one of the its authors. The respective study, with support in the theoretical framework of Queer Studies and approach from cyberculture and research-training, dialogues with the questions about authorship and hyperwriting of the self, analyzing the “being and being” in the network. The experience of ethno(queer)hypergraphy allowed the analysis about

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Email: fabiocoradinic@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular Livre e Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Email: edmeabaiana@gmail.com

a multiple language provided by the convergence of media on Instagram. We started from the dialogue with trans researchers, who inhabit and do not inhabit the academic space, aiming to unravel a vast body of scientific productions that operate in network and with authorship. Therefore, by understanding the importance of trans authorship for the intellectual field, we advance to issues that enter the field of university teaching, of doing politics and the effectiveness of trans epistemology as a field of knowledge production.

Keywords: Cyberculture, LGBTQIA+, Trans/ Transvestite, Authorship, Queer Studies

RESUMEN

ETNO(QUEER)HIPERGRAFÍA: AUTORIAS TRANS NO INSTAGRAM

El presente artículo tiene como objetivo comprender cómo se forjaron las autorías de investigadores trans/ travestis en Instagram, a partir de una etno(queer)hipergrafía *online*, noción derivada de la disertación de maestría de uno de sus autores. El respectivo estudio, con apoyo en el referencial teórico de los Estudios Queer y abordaje desde la cibercultura y la investigación-formación, dialoga con las cuestiones sobre autoría e hiperescritura de sí mismo, analizando el “ser y estar” en la red. La experiencia de la etno(queer)hipergrafía permitió el análisis sobre un lenguaje múltiple proporcionado por la convergencia de medios en Instagram. Partimos del diálogo con investigadores trans, que habitan y no habitan el espacio académico, con el objetivo de desentrañar un vasto cuerpo de producciones científicas que operan en red y con autoría. Por lo tanto, al comprender la importancia de la autoría trans para el campo intelectual, avanzamos hacia cuestiones que entran en el campo de la enseñanza universitaria, el hacer político y la eficacia de la epistemología trans como campo de producción de conocimiento.

Palabras clave: Cibercultura, LGBTQIA+, Trans/ Travesti, Autoría, Estudios Queer

Introdução¹

Qual a importância do gênero para alguém se tornar pesquisador ou pesquisadora? Essa provocadora pergunta ecoou durante todo o processo etnográfico das praticantes. Para Butler (2020, p. 9), “o corpo vem em gêneros”, justamente como implica a pergunta “qual é o seu gênero?” (Butler, 1990, p. 28). O corpo, nesse caso, é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição cultural (Foucault,

1977, *apud* Butler, 2008, p. 186) “o corpo é a superfície inscrita pelos acontecimentos”.

No Brasil, travestis e mulheres trans, inseridas cada vez mais em espaços universitários e pesquisas acadêmicas, iniciaram um processo de aliança epistemológica, em que trans e travestis citam em seus trabalhos trans e travestis para que uma rede pudesse ser tecida em valorização da existência da epistemologia trans/travesti.

Esse movimento é o foco das preocupações deste artigo. Durante o processo de construção

¹ Foram observados todos os procedimentos éticos durante a realização da pesquisa que deu origem ao texto apresentado.

da pesquisa de mestrado, alinhamos com o nosso pensamento epistemológico o compromisso de evidenciar intelectuais trans e nossas produções. Ao dar visibilidade a suas autorias, apontamos para elementos centrais, como a constituição de uma aliança epistemológica, permeada pelos conhecimentos da vida e formação dessas mulheres, visando a deslocar a posição de “pesquisadas” para a de “pesquisadoras”, movimento tão desejado pelas pessoas trans intelectuais no Brasil. Com toda certeza, quando um Grupo de Pesquisa², alocado dentro de uma universidade federal pública, gratuita e laica, movimentada essas estruturas, muitos outros aliados poderão se identificar, e assim poderemos, como afirma Favero (2020, p. 18), “pleitear a ética do pajubá³, que consiste em macular a neutralidade cisgênera”.

A pesquisadora trans Sofia Favero, em “Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais” (2020), discute justamente sobre a mudança de posição de pesquisadas para a de pesquisadoras e o reflexo disso nas produções científicas. Nesse artigo, a autora chama atenção para a importância da internet no surgimento dessa nova geração, observando que:

[...] muitos dos fenômenos são perpassados pelo contexto digital, fazendo com que as mobilizações de pessoas trans excedam os considerados moldes tradicionais de fazer política, ou seja, aqueles que se dão presencialmente, sindicalmente, dentre outros. Poderíamos pensar que o âmbito virtual tem permitido que pessoas trans escrevam e publiquem, ainda que em suas redes sociais, sobre as próprias realidades? (FAVERO, 2020, p.4)

Corroborando o estudo da pesquisadora, que ainda aponta a questão da democratização do acesso, temos hoje presentes nas redes muitas pesquisadoras trans desbravando o preconceito e rompendo com a “sis-cis” cisgeneridade da internet. Regressando a um im-

2 GPDOC/UFRRJ: Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, consultar: www.edmeasantos.pro.br.

3 Pajubar uma ética é um movimento que indica o corpo ao exame, mas que também se vale das alianças para profusão de conhecimentos.

portante cronos, no dia 15 de outubro de 2021, a pesquisadora e doutoranda da Uerj Sara Wagner York se torna a primeira mulher trans, politicamente travesti, *âncora* de um programa jornalístico, no canal TV 247⁴, dentro do programa *Giro das 11*, ao lado do jornalista Mauro Lopes, idealizador do programa. Após emblemática estreia, Sara Wagner York destaca:



Hoje, quando iniciei o “Giro das 11”, programa ancorado pelo jornalista Mauro Lopes, seu também idealizador nestes mais de quatro anos de TV 247, pensei que estivesse fazendo um grande trabalho, mas só

tive real noção da grandeza ao ler em várias mídias que eu era a *primeira travesti* a ancorar um programa jornalístico. Eu, Sara Wagner York, travesti e pessoa com deficiência visual, estava fazendo história.

Dessa forma, nosso artigo pretende avançar para uma compreensão mais aprofundada da epistemologia trans. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), ocupar o espaço universitário ainda é um dos maiores desafios para grande parte da população trans e travesti o Brasil, o que nos estimula a destacar as informações sobre a situação educacional das pessoas trans, como a estimativa de que cerca de 70% delas não concluem o ensino médio e que apenas uma parte ínfima desses corpos (0,02%) consegue adentrar uma universidade, e que, em contrapartida, 90% estão na prostituição de maneira compulsória, pelos motivos já conhecidos: exclusão escolar, familiar e estigmatização social que coloca muitas dessas jovens em uma situação de vulnerabilidade e desconforto ao adentrar outros espaços, senão aqueles que a sociedade lhes delimita.

Mas, mesmo ante essa nefasta realidade,

4 A TV 247 é um dos maiores canais de jornalismo independente no YouTube e tem vários programas diários como *Bom dia 247*, *Giro das 11*, *Boa noite 247* e *O dia em 20 minutos*, além de entrevistas com personalidades e lideranças políticas e econômicas. A TV 247 também tem uma das comunidades mais engajadas do Brasil (<https://www.brasil247.com/>).

mudanças essenciais alcançam essa parcela da população e há pessoas trans/travestis que enfrentaram o problema, subvertendo e dilacerando a estrutura normativa, apoderando-se dos espaços acadêmicos e de textos que legitimam a sua capacidade intelectual. Entre elas podemos citar importantes pesquisadoras trans e travestis espalhadas pelo Brasil, ocupando o magistério e os bancos escolares dos cursos de pós-graduação, como é o caso de Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ/UFRRJ/Fiocruz), Joyce Alves (UFRRJ), Megg Rayara (UFPR), Luma Andrade (UNILAB), Alessandra Primo (UFRGS), Sofia Favero (UFRGS), Viviane Vergueiro (UFBA), a saudosa Fran Demétrios (UFRB), Dani Balbi (UFRJ), Alicia Kruger (UEPG), Bia Bagagli (Unicamp), Letícia Caroline Pereira do Nascimento (UFPI), Dodi Leal (UFSB/USP), a saudosa Leilane Assunção (UFRN), Amara Moira (Unicamp), Sara Wagner York (Uerj), Florence Belladonna Travesti (UFRRJ), Izzie Madalena Santos Amancio (UFPR), Agnan Siqueira de Oliveira (/UFPR) e tantas outras.

A profusão e emancipação desses corpos amplia o diálogo com a universidade acerca da transexualidade, travestilidade e transgeneridade. A partir de todo esse contexto e de uma realidade em que o silêncio também se faz ouvir, precisamos avançar. A internet nas últimas décadas tem uma estética mutante, em que a plasticidade e seus usos são transformados conforme a evolução da tecnologia se constitui. O ciberespaço não se materializa apenas com a máquina, e muito menos se neutraliza na plataformização; ele se transforma e ressignifica conforme o habitar se instala, ou seja, a internet habitada por seres humanos que produzem se autoriza e constitui comunidades e redes sociais.

Para Santos (2014, 2019), a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos *espaçotemporais* emergem e com eles novas práticas educativas. Santaella (2021) atribui

à cibercultura todas as formas de produção de linguagem e interações comunicativas que proliferam no ciberespaço.

No que diz respeito ao ciberespaço, Santaella (2021, p. 14) observa que “mesmo que deixemos de lado o uso, antes tão frequente, do termo ‘ciberespaço’, é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos *on/off* ao mesmo tempo”. Santos destaca que esse ciberespaço é a “internet habitada por seres humanos” (Santos, 2019, p. 25).

A partir das conceituações dessas autoras, podemos perceber que a cibercultura, como cultura estabelecida na contemporaneidade, precisa ser entendida como um momento em que a inovação das nossas ações *sobre* e *com* o mundo precisam ser repensadas, ou seja, inovar e produzir novas possibilidades de atos a partir de modelos existentes é uma urgência, para que não continuemos em uma zona perigosa de subalternização. Esse posicionamento corrobora um novo olhar sobre as formas de se estar e viver a cibercultura.

Pensando a respeito do cotidiano das redes, Certeau (1994, p. 31) afirma que o olhar não pode estar apenas sobre o “cotidiano que nos é dado a cada dia, mas sim [sobre] todos os movimentos, complexos e subliminares, que nos prendem intimamente”. Partindo desse olhar sensível, percebemos na rede social *online* Instagram uma grande insurgência de corpos trans e travestis se apropriando do espaço, dialogando com seus praticantes e construindo autorias e um campo multirreferencial de debates que vão além das questões que direcionam o gênero e a sexualidade.

As praticantes e a epistemologia trans

Com a bricolagem epistemológica e plural das *praticantes*, optamos por nos apropriarmos

desse conceito para movimentar o olhar sobre a pesquisa, pois a prática e o movimento são constantes em uma metodologia etnográfica. Portanto, definiremos essas participantes como “praticantes culturais”, visto que, por meio das práticas em suas “redes de subjetividades” (Santos, 1995, *apud* Oliveira; Alves, 2002), seus atos e ações precisam ser sentidos e compreendidos dentro da multiplicidade de saberes praticados. Elas também devem ser compreendidas como “praticantes da vida cotidiana” (Certeau, 2014).

Fizemos a opção pelo termo “dissidências de gênero” corroborando o que York (2020, p. 29) determina como parte do seu “corpo travesti”, assim como no cotidiano escolar (em todos os seus níveis). Com Jesus (2016, p. 219), questionaremos a forma pela qual o conhecimento *cis* é produzido na academia quando se discutem os “processos de criação sob perspectivas de dissidências”. Colling (2017) diz que tem usado a expressão “dissidências” em contraposição à ideia de “diversidade sexual e de gênero”, já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próxima do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam, como são produzidas e como se cristalizam as hierarquias existentes na tal “diversidade”.

Então, a partir dessa percepção de sujeitos dissidentes, iniciamos um trabalho investigativo no Instagram⁵, rede social *online* com foco no compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, nos apropriando da metodologia da etnografia *online*.

Etnografar no digital é um método de investigação que permite ao pesquisador acompanhar e registrar nos espaços digitais constituídos em rede, mediados por dispositivos de interação e

comunicação, os movimentos, rastros e ações dos sujeitos praticantes da pesquisa. Nesse sentido, as seguintes praticantes participaram do processo: professora doutora Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora, mestra e doutoranda Sara Wagner York, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); a ativista Bruna Benevides, da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra); e a professora Jô Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

As nossas praticantes convergem em práticas formativas na rede, mas cada uma delas em sua própria intensidade; e é justamente nessa relação com as redes que realizamos o mapeamento e diário *online*⁶. O referido mapeamento buscou compreender como nossas praticantes se autorizam no digital e promovem práticas formativas a partir das suas experiências, formações, militâncias e ativismos.

Juntamente com o processo de criação de autorias formadoras em rede, precisamos ampliar o debate para questões que norteiam as epistemologias trans como campo teórico do saber e elemento constituinte do fazer ciência. É fundamental destacar o texto “Manifestações textuais (insubmissas) travesti” (2020), lugar de autorização intelectual em que Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes Oliveira e Bruna Benevides discutem cientificamente as incoerências do ato de pesquisar com o corpo travesti.

De acordo com York, Rayara e Benevides (2020), esse manifesto, nos moldes de outros, busca apresentar, a partir de um pensamento travesti, caminhos atravessados pelo transfeminismo e transativismo, para um futuro travesti, marcado pela luta, pelo afeto e pela presença dessas vidas e práticas (transformadoras) em todos os (anti)estratos sociais que operam com o poder da negatividade.

Nesse sentido, buscaremos dialogar constantemente com todas as propriedades discursivas desenvolvidas por nossas praticantes,

5 O Instagram, foi criado pelo norte-americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da App Store. Em apenas um ano, ele já contava com dez milhões de usuários, mesmo limitado ao ecossistema da Apple e disponível apenas nos iPhones. O aplicativo ganhou popularidade com um formato simples, que previa a publicação de imagens em proporção quadrada com uma seleção de filtros artísticos.

6 Metodologia desenvolvida pela Profa. Edméa Santos e utilizada nas ciberpesquisas-formação do GPDOC/UFRRJ.

assim como todas as pesquisadoras trans e travestis que diariamente lutam e habitam não-espços e entrelugares na universidade. Compartilhamos com Berenice Bento (2011) a necessidade de se apropriar do “Nós”, pronome que *performatiza* a força interpelativa de uma coletividade, em pesquisas sobre a travestilidade. E quem fala por mim, incluindo-me nesse “nós”, termina por me visibilizar.

Se NÓS, travestis, fazemos o que quisermos com nossos corpos para afirmar quem somos, não duvidem do que somos capazes de fazer para chegar aonde queremos. Largaram nossas mãos, apagaram nossa história, retiraram nossos nomes, identidade e direitos. Negaram nossa humanidade. Mesmo assim, nós fizemos aquilo que a sociedade deseja e rejeita, pois reivindicamos uma liberdade, de ser e existir, de desafiar os limites do corpo e da sexualidade que escapa ao controle, denunciando a opressão colocada sobre aqueles que se curvam diante da cisgenderidade compulsória sem contestá-la (YORK; RAYARA; BENEVIDES, 2020, p. 6).

Das “Manifestações Travesti” a Fran Demétrios (2019), em meio à necessidade de silenciar as pesquisadoras trans e travestis que atuam na temática de gênero e sexualidade, percebe-se a necessidade de se construir um debate qualificado dentro e fora da universidade acerca desses temas. Articulados a esse posicionamento, precisamos repensar nossas práticas que segregam o corpo, o gênero e a intelectualidade, visando à construção de espaços de diálogo que reflitam a complexidade desse campo de estudos. Articulados às necessidades da população que acessa a universidade, por um sistema que denominamos neste artigo como “*pinga-pinga*”, aos poucos, lentamente corpos dissidentes ocupam cadeiras e se tornam os primeiros, os segundos, os terceiros, em um lapso temporal gigantesco.

Portanto, situaremos a importância da autoria em rede desses corpos dissidentes, compreendendo, a partir de Bakhtin (2012, p. 310), que: “[...] na autoria [...] sempre há] algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele

foi criado)”. Então, será nessa particularidade de cada uma das nossas praticantes que desenvolveremos a noção de etno(queer)hipergrafia, respeitando a singularidade de cada autoria construída na rede.

Aspecto metodológico do estudo: etno(QUEER)Hipergrafia

Inicialmente, vamos apresentar os conceitos que formaram e atualizaram este método de pesquisa dentro do GPD/OC/UFRRJ. A partir do campo de pesquisa, a etnografia se estabeleceu como prática e método, porém, com o encontro da teoria *queer* e toda necessidade de avançar nos estudos da transgeneridade, percebemos que parte dos estudos *queer* não daria conta de conversar com a proposta de uma etnografia de praticantes trans. Assim, organizamos toda uma construção teórica a partir da dissidência de gênero. Não obstante, decidimos manter o *queer* por se tratar de uma referência importante para a divulgação científica da prática.

Nesse sentido, o *queer*⁷ demarcado nesta etno(queer)hipergrafia se estabelece como um marcador social de pessoas *queer* contribuindo para a construção de ciência, *queer* citando *queer*, *queer* pesquisando sobre *queer*. Dialogamos e bricolamos com Viviane Vergueiro (2015), que em suas pesquisas sugere que *queerizar* significa uma sabotagem epistêmica, uma *fechação*, um *babado*, buscando romper com as resistências nos “sistemas” acadêmicos, corroborando com o que Ranniery (2016, p. 333) denomina “possibilidades de *queerizar*” — uma designação esquisita, diga-se desde já — caminhos de investigação em currículo, gênero e sexualidade, a partir dos itinerários de um trabalho de pesquisa que se apresenta mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar.

Parte da antropologia, a etnografia foi criada como forma de estudo cultural por meio de uma

7 Desenvolvemos nossos estudos a partir do conceito de *queer* atualizado por Judith Butler a partir da sua obra *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo* (BUTLER, 2019).

imersão profunda no campo estudado. Decorrente dessa metodologia, a etnografia virtual, ou netnografia, é um ramo da etnografia que se propõe a acompanhar espaços virtuais de interação e comunicação mediados por computadores (Colacique, 2018, p. 34). Nesse sentido, a etnografia virtual (Hine, 2000), também conhecida como webnografia, ciberantropologia, netnografia, etnografia digital, entre outras denominações, estuda as práticas sociais na internet e o significado delas para os participantes. Ao brincar com o conceito de Hine (2000) para etnografia virtual, Lewis (2016) observa que há divergências quanto à utilização do termo, e nós, talvez para confirmar isso, neste texto utilizaremos “etnografia *online*”.

De acordo com Kozinets (2006), a netnografia funciona como um multimétodo, ou seja, a escolha dos métodos utilizados depende das questões de pesquisa consideradas e dos pontos fortes do pesquisador. Ainda de acordo com esse autor:

A investigação netnográfica realizada por Langer e Beckman (2005), com Askegaard, que envolvia quadros de avisos *on-line*, e-mail, entrevistas pessoais e literatura e pesquisa de arquivo de mídia, é um bom exemplo do tipo de método multimídia multifacetado, estudo que caracteriza etnografia e netnografia. Tudo o que pode ser necessário para que uma investigação seja netnográfica (e que, por exemplo, diferencie uma pesquisa usada como parte de uma netnografia de uma pesquisa *on-line* que não era) é que os dados, a coleta deve ser analisada para entender os consumidores da comunidade e cultura *on-line*, os contextos em que estão inseridos, e não que a análise seja conduzida de forma que a retire do contexto e apresente os consumidores ou suas práticas como representantes mais gerais de um grupo mais amplo ou fenômeno mais universalizado (KOZINETS, 2006, p. 132).

Para Angrosino (2009), na etnografia virtual a comunicação eletrônica se baseia na palavra escrita ou em imagens. Para Oliveira (2010, p. 104), “as relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades que devem ser levadas em consideração no momento de sua coleta e análise

em pesquisas científicas”. Ao pensarmos em construir uma etnografia *queer*, importantes métodos, abordagens e técnicas precisam ser analisados, entre eles o local a ser etnografado, os sujeitos, a situação, o ambiente e a linguagem a ser analisada. No campo da etnografia, a bricolagem surge como um dos importantes mecanismos analíticos.

Ressalta ainda Kozinets (2006) que essas técnicas incluem projeção, análise histórica, análise semiótica, análise visual, análise musical, pesquisa-trabalho, análise de conteúdo e qualquer outro mundo de especialidades, bem como técnicas óbvias de observação.

Na posição de etnógrafos, entramos no campo de pesquisa que consistia em um (ciber)espaço cheio de possibilidades. Em um primeiro momento e ainda buscando compreender a pesquisa, mergulhamos em duas redes sociais *online*: Facebook e Instagram⁸. Para tentar compreender os movimentos etnográficos nas redes sociais, recorremos a princípio ao trabalho de Christine Hine (2004) sobre a “etnografia virtual” e às premissas da base analítica que acompanharam o desenvolvimento das tecnologias de comunicação em rede, para desembocar em seu recente estudo, o qual discorre sobre a “etnografia da internet” (HINE, 2005).

O ciberespaço, para Santos (2019, p. 26), “é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos dos mundos físico e das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos”. Ele não está apartado da cidade, e, em diálogo com Lemos (2010), entendemos que o praticante digital circula em ubiquidade pela cidade e nos “territórios

⁸ Criado no dia 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, o **Facebook** é uma rede social que desde o início tem como objetivo configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias. A diferença é que no começo a rede virtual era limitada ao corpo estudantil da Universidade de Harvard; aos poucos, porém, ela foi estendida ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, à Universidade de Boston, ao Boston College, incluindo também alunos de Stanford, Columbia e Yale. Nessa época ele ainda era conhecido como thefacebook.com.

informativos”, que são os espaços produzidos socialmente e redimensionados pelas tecnologias de comunicação.

Partindo desse contexto e percebendo que os territórios informativos, nesse caso as redes, produziam conteúdos de qualidade, autorias e corporeidade diversas, iniciamos uma investigação que buscava estabelecer conexões capazes de contextualizar com os dilemas da pesquisa, cujo objetivo era compreender como pesquisadoras trans e travestis desenvolviam suas autorias no Instagram.

Nesses movimentos para compreender as peculiaridades e entrelinhas da etnografia de cada praticante, os progressos da compreensão se tornavam incompreendidos, em razão das diversas e plurais facetas das práticas em rede das pesquisadoras. Morin (1997, p. 93) nos lembra que “o problema da compreensão se tornou crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades de qualquer processo”, pois a comunicação não garante a compreensão.

A partir da conexão com Edgard Morin, bricolamos com António Nóvoa em um texto denominado “Carta a um jovem investigador em educação”, momento em que o autor nos apresenta o conceito “fronteira”, pontuando-o como o lugar do diálogo e dos encontros (Nóvoa, 2015, p.16).

A fronteira e a compreensão são o projeto subsunçor por trás da etnografia, pois elas estabelecem a produção de conhecimento para além dos limites da ciência única e colonizadora, não esquecendo que “grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver” (Nóvoa, 2015, p.16).

O início da etno(queer)hipergrafia aconteceu no meio da pandemia da covid-19, e, nessa interrupção da presencialidade, os movimentos no digital se tornaram mais constantes e rotineiros. Ao perceber que o mapeamento se achava nesse lugar de encontros entre os territórios, cidade e ciberespaço, a etnografia avança na fronteira, rompendo com os limites da

criação, autorização e percepção dos dilemas.

O pesquisador, diante de seus dilemas, implicações e questões, forja dispositivos de pesquisa e formação, mediados pelo digital em rede, para ir ao encontro dos praticantes culturais e assim com eles produzir dados de pesquisas que culminarão nas noções subsunçoras, que são os achados de pesquisa (Santos, 2019, p. 112).

De acordo com Nóvoa (2015, p. 17), o “dilema de fato só se resolve no dia em que percebemos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa importante e de significativo para partilhar com os outros”.

A relevância da etno(queer)hipergrafia estava nas autorias daqueles corpos que gritavam pela necessidade de existir e de ter voz, mesmo que essa ocupação se desse no digital. As autorizações, autorias, saberes e formações emergiam a todo o momento nas mais diversas interfaces, e essas histórias precisam ser contadas. Então, neste lugar em que nos articulamos como aliadas, resolvemos dar voz ao dilema.

A ruptura da autoria acontece a partir do outro e das suas demandas e necessidades. A compreensão de autoria para Ardoino (1998) está associada à aquisição de uma autonomia legítima de seus atos. De forma mais pontual, converge para:

[...] a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito. Ele reconhece, dessa forma, a legitimidade bem como a necessidade de decidir sobre certas coisas por ele mesmo. Sem ignorar, também, os determinismos sociais que interferem necessariamente com ela (ARDOINO, 1998, p.28).

A autorização, segundo Macedo, Gallefi e Pimental (2016, p. 124), é o “processo que se configura na condição do sujeito se constituir autor de si mesmo”. Tal processo nos faz viver, por consequência, a autoria e a autonomização como conquistas ontológicas. Autoria, autorização, autorizar-se envolvem atos de transformação e resistência, principalmente quando

muitos desses atos são silenciados e mantidos em um não local de existência.

Para Rosemary Santos e Edméa Santos (2012, p. 161), “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede e vem se caracterizando atualmente pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades”. As autoras destacam que “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem compreender o fenômeno da cibercultura” (Santos, R.; Santos, E., 2012, p. 160).

Portanto, ao compreender as autorias de pesquisadoras trans como um fenômeno emergente da cibercultura, iniciamos uma investigação prévia, buscando entender como a comunidade LGBTQIA+⁹ explorava nas redes a interface mais utilizada, os temas mais discutidos e, principalmente, como a presença

desses corpos no espaço *online* interagiu com a sociedade.

A noção de autoria bricola com um grande tecido digital, o que inicialmente nos levou a perceber um cenário de autorias por atos, em decorrência do grande aglomerado de vozes digitais da comunidade LGBTQIA+, muitas das quais se constituíam em atos na e com a cidade, como, por exemplo, os movimentos ativistas LGBTQIA+ das mulheres trans/travestis e o impulsionamento da presença no *online* das associações que articulam as pautas da comunidade. Cabe destacar que esta investigação prévia e exploratória teve início na rede social Facebook, antes de avançar para o Instagram.

Vejam as imagens a seguir, que apresentam uma sequência de postagens, retiradas por *print* no mês de junho do ano de 2021, próximo às comemorações do Dia do Orgulho LGBTQIA+, e retratam uma importante configuração para que se tenha um método etnográfico mapeando uma determinada rede social.

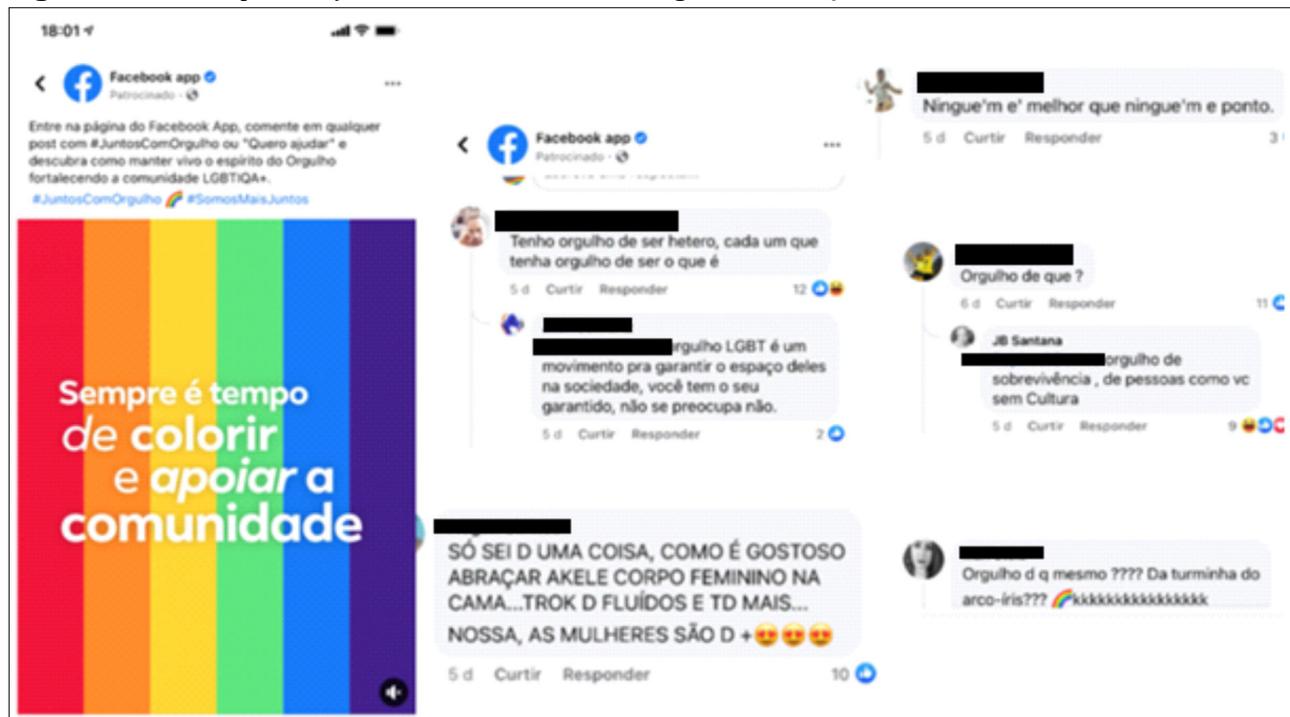
Figura 1. *Print* da publicação da empresa Sephora no Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+



Fonte: Publicação Facebook.

⁹ Muitos são os termos utilizados para adequar a diversidade sexual e de gênero. Renan Quinalha, em seu livro *Movimento LGBTI+*, lançado em 2022, afirma que historicamente muitas foram as formas assumidas pela “sopa de letrinhas” para dar nome à comunidade: MHB (movimento homossexual brasileiro), GLS (*gays*, lésbicas e simpatizantes), GLT (*gays*, lésbicas e travestis), GLBT (*gays*, lésbicas, bissexuais e travestis), LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis), LGBTQI+ (incluindo pessoas intersexo), LGBTQIA+ (incluindo pessoas *queer* e assexuais) etc. Ainda de acordo com Quinalha (2022, p. 11), “não há uma instância oficial de validação das siglas, trata-se de convenção para usos específicos, a depender do que e a quem se quer comunicar”. Assim, irei optar por conduzir na minha pesquisa o uso da sigla LGBTQIA+ em decorrência da sua relevância, buscando estabelecer conexões contínuas com o significado e toda representação política que o termo *queer* tem como símbolo de luta e resistência para a comunidade.

Figura 2. Print da publicação do Facebook sobre o orgulho LGBTQIA+



Fonte: Publicação Facebook.

Teríamos nessa etnografia exploratória autorias?

A partir da análise e observação desses *posts*, os quais intitulamos “Autorias pelo orgulho LGBTQIA+”, inciamos um segundo um movimento nas redes, buscando verificar como as *personas* LGBTQIA+ estavam se apropriando dos discursos de ódio, a favor ou desfavor, para a continuidade da construção de autorias em rede. Então, compreendendo que os “sujeitos de pesquisa não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimento no contexto da pesquisa” (Santos, 2019, p. 20), mergulhamos com todos os sentidos na concepção científica da autoria na cibercultura.

De acordo com os dados da plataforma, atualmente, o Facebook conta com 2,94 bilhões de usuários ativos mensais, com um aumento de 3% a cada ano; porém, mesmo com números ainda impressionantes, ao aprofundar minhas análises, percebi que, mesmo com as possibilidades de criação de *feeds*¹⁰, *stories*¹¹ e

10 *Feeds* – espaço de notícias, uma área com curadoria de conteúdo por meio de algoritmo que mostra *posts* de amigos, contatos e páginas curtidas.

11 *Stories* – funcionalidade que permite ao usuário publicar fotos ou vídeos que ficam acessíveis por até 24 horas.

algumas outras funcionalidades para o usuário, as possibilidades de interação, ação e reação aos *posts* era menor e com uma velocidade que iria demandar mais tempo para registros e análises. Nesse sentido e para uma melhor contextualização dos métodos e das análises, decidimos direcionar o campo para a rede Instagram. Porém, cabe destacar que muitos *posts* dos usuários do Facebook estão vinculados ao Instagram por uma funcionalidade chamada “compartilhamento”, e, assim, em muitos momentos podemos perceber que o Facebook tornou-se um repositório de compartilhamentos do Instagram.

O Instagram foi criado por Systrom e Krieger em 2010 e, em poucos meses, se tornou um dos aplicativos mais promissores da App Store. Atualmente, a rede conta com aproximadamente 2 bilhões de usuários ativos mensais, sendo umas mais acessadas do mundo. De acordo com o histórico da rede Instagram, inicialmente a sua interface fez muito sucesso, pois previa a publicação de imagens proporcionalmente quadradas e com uma seleção restrita de filtros artísticos e clássicos.

Após o lançamento, o Instagram atingiu o auge da App Store em menos de 24 horas, des-

pertando imediatamente a atenção de outros públicos, que se dividiam entre o Facebook e o Snapchat. De 2013 em diante, a plataforma introduziu os anúncios e a publicidade, liberando também o compartilhamento de fotos e vídeos em formatos mais variados. Duas grandes mudanças aconteceram no *feed* do Instagram, que contava com a postagem de fotos em formato de paisagem e retrato, e começava a disponibilizar a função *boomerang*. Após verificar o crescimento do Snapchat, o Instagram lançou os *stories*, um dos sucessos da plataforma, que permite aos usuários a publicação de vídeos de até 15 segundos e que desaparecem após 24 horas. E a evo-

lução das funcionalidades avançou, com as transmissões de vídeo ao vivo e os famosos *reels*, que consistem na publicação de vídeos curtos e criativos, semelhantes às gravações da plataforma rival TikTok.

Mediante a percepção dos acontecimentos no Facebook e compreendendo que a nossa busca pelo fenômeno não emergia, toda a metodologia do trabalho foi alocada no Instagram, visando a analisar perfis de ativistas LGBTQIA+. Porém, uma postagem da professora Edméa Santos no Instagram da professora Alê Primo, que estava no meio de uma transição de gênero, evidenciou os próximos passos da pesquisa.

Figura 3. Print de uma conversa marcada no Instagram por Edméa Santos



Fonte: Instagram @measantos.

A partir desse *insight* investigativo, foram definidos importantes pontos da pesquisa, entre eles as praticantes e o fenômeno — Autorias de Pesquisadoras Trans e Travestis no Instagram. As praticantes foram escolhidas após profundo mergulho na etno(*queer*)hipergrafia e observação dos movimentos do campo

da pesquisa.

Durante um tempo, pessoas trans foram objetos de pesquisa em vários campos do conhecimento. Destacamos “objetos de pesquisa”, pois essas pessoas não participam do processo autoral da pesquisa. Joyce Alves (2021) diz que, por conta da exclusão histórica, que impede

que sujeitos trans acessem espaços sociais, não havia representações de travestis e transexuais na universidade, sobretudo na área da educação. No entanto, rompendo com os entraves cis-heteronormativos, paulatinamente algumas travestis e transexuais têm conseguido chegar à universidade, desestabilizando normas, padrões e propondo transepistemologias.

Quando buscávamos as praticantes da pesquisa, nos deparamos com outro movimento no Instagram, uma parcela de professoras doutoras e doutorandas, mestres e mestrandas trans/travestis estavam se apropriando das redes para se autorizarem a apresentar socialmente as suas narrativas de existência, de acesso e de permanência nos campos acadêmicos. Esse movimento despertou a investigação, porque as autorias se espalhavam pelo espaço *online*, em formas de fotos, *stories*, *reels*, vídeos, IGTV no Instagram, com grande compartilhamento em outras redes.

Assim, as seguintes praticantes e pesquisadoras trans/travestis deram corpo e altivez à pesquisa e são as pesquisadoras trans etno(-queer)hipergrafadas:

1. Professora doutora Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – **Autoria pela Existência**;
2. Professora doutora Joyce Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – **Autoria para a Formação**;
3. Professora mestra e doutoranda Sara Wagner York, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – **Autoria transmultirreferencial**; e
4. Ativista e primeira mulher trans da Marinha do Brasil, Bruna Benevides – **Autoria transpolítica**.

Durante todo o processo de etnografia das pesquisadoras, mantivemos um diário *online* no Evernote¹², registrando todos os movimentos das praticantes e desenvolvendo análise de dados. Cabe destacar que a pesquisa se deu

no período de um ano de coleta de dados no Instagram.

Após a análise dos dados e identificação das autorias das praticantes, nos deparamos com mais um conceito a ser incorporado à pesquisa, a *autoria na cibercultura*.

O que seria, então, essa autoria na cibercultura?

De acordo com Veloso (2014, p. 109), a autoria

[...] é elaborada, nesse novo tempo, quando ele coloca uma voz própria, uma singularidade, um texto criativo, criando metodologias, bricolando práticas já experienciadas, propondo diferentes atividades que atendam aos diversos perfis dos alunos, lançando mão de recursos, de gêneros textuais em linguagens diversificadas. A autoria acontece quando o professor se abre para a inovação. Assim, a partir de atos autorizantes, se permite o exercício da autonomia, a ousadia tomada nos procedimentos da criação, de acordo com o contexto e as ocasiões que lhe são próprias.

O corpo é a nossa própria voz, com a sua singularidade e diversidade, seus atributos intelectuais e morais, os saberes científicos e da formação, as vivências e experiências, as dores e alegrias; todo esse conjunto de formas e (des)formas são as fronteiras que nos permitem liberar a autoria e rompem com as desautorizações. Autorizar-se na cibercultura é permitir que esse corpo se digitalize na sua mais pura essência e dialogue em uma relação do digital com a cidade, percebendo-se como sujeito real e virtual.

As escritas na rede nos permitiram uma nova atualização do método, momento em que chegamos ao termo “etno(queer)hipergrafia”. De acordo com Maddalena (2020, p. 204), “a escrita, uma das maiores invenções da humanidade, vem sofrendo fortes mudanças na cibercultura, nossa cultura contemporânea”. Santaella (2013) afirma que a convergência de mídias conectada ao hipertexto fundou a linguagem da hipermídia, trazendo inúmeras possibilidades narrativas, combinando texto digital, *emojis*, *hiperlinks*, geolocalização, *gifs*,

12 Evernote é um *software* destinado à organização da informação pessoal mediante um arquivo de notas.

memes, imagens, fotografias, sons, hipervídeos, música, entre outros recursos.

Para Maddalena (2020), é nessa linguagem que escrevemos, inventamos mundos e trocamos muitas das mensagens no nosso cotidiano. Cada dia somam-se novos fenômenos que afetam as formas de ler, escrever e entender o contexto que habitamos. Durante a etno(-*queer*)hipergrafia, pudemos perceber como as histórias de vida e formação das praticantes dialogam com a sua caminhada acadêmica, pois escrever de si e para si é um ato político; e nas redes, mais que político, é um elemento de libertação e afirmação da existência.

O conceito de *hiperescrita de si* reflete-se nesta pesquisa, pois estávamos investigando uma experiência na escrita de vida no digital, um rastro *online* que não poderá ser apagado. Assim é inevitável desconsiderar o presente no ato de narrar uma história pessoal, já que as interferências do próprio tempo, o contexto e as práticas do cotidiano são marcantes no consciente e no inconsciente de cada narrador (Maddalena, 2020).

Ao etno(*queer*)hipergrafar um corpo dissidente, conseguimos perceber todas as narrativas de vida que levaram àquele local. Para Josso (2004), a tomada de consciência sobre o processo experiencial/formativo é fundamental, destacando a importância da narrativa. A arte de narrar experiências e vivências, que parte do pensar sobre as experiências, pode promover uma conscientização do processo formativo.

É a partir do narrar a vida e formar o outro que o conceito se funde nesta pesquisa, tornando o processo singular, único e autoral. Etno(*queer*)hipergrafar se torna neste momento o método de registro da vida, da formação e das experiências em hiperpotência na rede, permitindo a construção de um campo de pesquisa sensível, onde, pelas análises das hiperescritas, as práticas culturais serão fundantes na hipermídia, valorizando uma escrita digital tendo como “base a contação de histórias, sejam histórias de vida, experiências, ficções ou invenções” (Maddalena, 2020, p. 211).

Em cada autoria das nossas praticantes, a vida é a resistência.

Considerações finais

As reflexões em torno do método etno(*queer*) hipergrafia, utilizado e atualizado na análise de dados das praticantes no Instagram, se pautam pelas formas de abjeções da vida, principalmente quando não se escolhe ser abjeto, pois a existência já está marcada por isso. Os silêncios, na abjeção, nos não lugares e nas entrelinhas, são brados, se articulam, e sua fonética é de ruptura do normal binário, heteronormativo e cisgênero.

Nesta pesquisa, as autorias na cibercultura, surgem mergulhadas nas dores das praticantes, nas primeiridades, nas ocupações sociais de seus corpos e nos dilemas da investigação. Compreendemos que nesta etnografia, as comunicações, linguagens, mídias e hiperescritas, se apresentavam como uma polifonia de sons e estéticas, ecoando nas redes potentes “vozes digitais”. Mas também, foi no silêncio das redes, que nos conectamos aos barulhos, brados, falas, palavras, rumores, berros, boatos, clamores, que juntos permitiam a expansão da autoria e da representatividade dessas cientistas trans.

A cena sociotécnica contemporânea se articula com toda essa efeverscência, principalmente porque a internet se constitui em um espaço para “todos”, onde a navegabilidade se conecta ao território, permitindo o alcance de vozes muitas vezes mobilizadas em suas bolhas. Por isso, tornou-se fundamental que esta pesquisa demarcasse a importância das pesquisadoras trans e travestis, que alavancam pelas suas vozes e vidas o direito de estarem na ciência e serem reconhecidas. Ser dissidente não é se tornar excluído, mas simplesmente demarcar uma existência fora na binaridade.

Portanto, ao etno(*queer*)hipergrafar pesquisadoras trans e travestis, detentoras de intelectualidade acadêmica e que habitam espaços de disputa cisgêneros, permitimos que este trabalho e nossa pesquisa se constituam como

um disparador para pensarmos e refletirmos sobre o que estabelecemos como (não) lugares. Ao compreendermos que as autorias dessas praticantes culturais atravessam a sociedade, enquanto núcleo da existência humana, o não lugar, o entrelugar ou a inexistência dele, não poderá mais prosperar.

Por mais autorias e epistemologias trans e travestis.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTRA. **Relatório completo de assassinatos de travestis e transexuais da Antra, 2019 a 2023**. Disponível em <https://antrabrasil.org/assassinatos/>

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 160 p.

BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, L. (ed.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 79-110.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: On the Discursive Limits of "Sex"**. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 2ª Edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N. 1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Conferência magna. In: SEMINÁRIO QUEER: CULTURA E SUBVERSÕES DA IDENTIDADE, 1., 2015. **Anais** [...]. Vila Mariana: Sesc Vila Mariana, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/TyIAeedhKgc>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 22. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLACIQUE, Rachel. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 245 p.

COLLING, Leandro. O quetemem os fundamentalistas. **Revisa CultUOL**, Editora Bregantini, SP, 2017.

DEMÉTRIOS, Fran. **Pré-colóquio do LABTrans/UFRB/CNPq com o tema Interepistemologias: Teoria Queer of Colors e Direitos Humanos Epistêmicos**. UFRB, 2019.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. **Equatorial**, Natal, v. 7, p. 1-22, jan/jun 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GPDOC/UFRRJ. Grupo Docência e Cibercultura.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: SAGE Publications, 1998.

HINE, C. **Virtual methods: issues in social research on the internet**. New York: Berg Publishers, 2005.

JESUS, J. G. de. As guerras de pensamento não ocorrerão nas universidades. In: COLLING, L. **Disidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 217-232.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOZINETS, Robert V. Netnografia 2.0. In: BELK, Russell W. (ed.). **Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing**. Cheltenham, ONU e Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 2006. p. 129-142.

KOZINETS, Robert V. On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. **Advances in Consumer Research**, New York, v. 25, p. 366-371, 2002.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo:

Paulus, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MADDALENA, Tania Lucia. A hiperescrita de si: memória, experiência e invenção digital na formação de professores. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 60, p. 203-217, fev. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-104.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. Conferência de abertura do XII CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Vila Real, Portugal, 2015.

OLIVEIRA, T. R. M.; SANTOS, C. Novos mapas de (trans)sexualidade e gênero: políticas trans e práticas pedagógicas. **Revista Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, p. 97-117, 2010.

PROGRAMA DE TRAVESTI – Queer, Quare, Cuir, o tema da subversão: que povo é esse? Sara Wagner York, Eder van Pelt, Lea Cerezo e Abhiyana. Canal 247, exibido no Youtube em 16. set. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/Fzw6iKQBH7o>.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: Uma breve história do século XIX aos nossos dias. Coleção Ensaio. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RANNIERY, Thiago. No meio do mundo, *aquendar* a metodologia: notas para *queerizar* a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 04 dez. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1ª Edição. Teresina: EDUFPI, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na ciber-**

cultura. 2ª reimpressão. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; FERNANDES, Teresinha; YORK, Sara Wagner. Ciberfeminismo em tempos de pandemia covid-19: lives (trans)feministas. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, [on-line], ago. 2020. ISSN: 2594-9004.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa O. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 4, n. 7, p. 159-183, jan./jul. 2012.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, T. T. da; HILARIO, R. A.; RIBEIRO, I. V. (orgs.). **Educação, raça, gênero e sexualidades**: perspectivas plurais. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2021. V. 1.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo. **O professor e a autoria no contexto da cibercultura**: redes de circulação no cotidiano da escola. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Departamento de Educação. Área de concentração: Educação. Salvador, 2014, 280p.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

YORK, Sara Wagner/GONÇALVES JR., Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação**: des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de pós-graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.nuqueer.org/bibliotecadigital>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Recebido em: 28/08/2023

Aprovado em: 04/10/2023

Artigo revisado por Alvanísio Álvaro Damasceno



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA QUEER?! INTUIÇÕES, DISSIDÊNCIAS E EDUCAÇÃO

*Robson Guedes da Silva**

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0003-0165-1430>

*Paula Corrêa Henning***

Universidade Federal do Rio Grande

<https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>

RESUMO

O ensaio em questão busca apresentar alguns dos saberes que construíram o campo da teoria queer e discutir algumas noções que foram importantes para sua emergência como campo conceitual. O dispositivo da sexualidade de Michel Foucault e a performatividade de gênero de Judith Butler contribuíram para conformar um vasto repertório conceitual, constantemente utilizado e interrogado. A partir dessas leituras, através de procedimentos bibliográficos, intentamos debater a estética da existência em Michel Foucault e de que maneiras podemos pensá-la em articulação com o cenário contemporâneo e com os estudos queer. Percebemos que as práticas conservadoras atuais são reação ao aparecimento dos corpos queer e que suas ações visam circunscrever a violência como política de morte. Como devir, podemos pensar na resistência como caminho produtivo, fomentando outras formas de vida. Pela estética da existência queer talvez seja possível reivindicar outros modos de vida.

Palavras-Chave: Teoria queer. Gênero. Sexualidade. Educação.

ABSTRACT

FOR AN AESTHETIC OF QUEER EXISTENCE?! INTUITIONS, DISSENT AND EDUCATION

The essay in question seeks to present the knowledges that built the field of queer theory and discuss some notions that were important for its emergence as a conceptual field. Michel Foucault's sexuality device and Judith Butler's gender performativity have contributed to conform a vast conceptual repertoire, constantly used and questioned. From these readings, through bibliographical

* Doutor em Educação (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME/CE-UFPB). Líder do Laboratório de Educação, Processos de Subjetivação e Sexualidades (ELÃ-UFPB/CNPq). João Pessoa – Paraíba/Brasil. E-mail: robsonguedes00@hotmail.com

** Doutora em Educação (UNISINOS). Professora Associada do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG). Bolsista Produtividade do CNPq 1D. Rio Grande – Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: paula.c.henning@gmail.com

procedures, we intend to discuss the aesthetics of existence in Michel Foucault and in what ways we can think of it in articulation with the contemporary scenario and with queer studies. We realize that the current conservative practices are a reaction to the emergence of queer bodies and that their actions aim to circumscribe violence as a politics of death. As becoming, we can think of resistance as a productive path, fomenting other forms of life. Through the aesthetics of queer existence it may be possible to claim other ways of life.

Keywords: Queer theory. Gender. Sexuality. Education.

RESUMEN

¿POR UNA ESTÉTICA DE EXISTENCIA QUEER?! INTUICIONES, DISEÑO Y EDUCACIÓN

El ensayo en cuestión busca presentar los saberes que construyeron el campo de la teoría queer y discutir algunas nociones que fueron importantes para su emergencia como campo conceptual. El dispositivo de la sexualidad de Michel Foucault y la performatividad de género de Judith Butler han contribuido a conformar un vasto repertorio conceptual, constantemente utilizado y cuestionado. A partir de estas lecturas, mediante procedimientos bibliográficos, nos proponemos discutir la estética de la existencia en Michel Foucault y de qué manera podemos pensarla en conjunción con el escenario contemporáneo y los estudios queer. Nos damos cuenta de que las prácticas conservadoras actuales son una reacción a la emergencia de los cuerpos queer y que sus acciones apuntan a circunscribir la violencia como política de muerte. Como devenir, podemos pensar la resistencia como un camino productivo, propiciador de otras formas de vida. A través de la estética de la existencia queer puede ser posible reivindicar otras formas de vida.

Palabras clave: Teoría queer. Género. Sexualidad. Educación.

Introdução

O queer, uma palavra ainda para nós um tanto estranha. Algo que na pronúncia nos lembra certo 'cuir', "existe na língua inglesa por mais de quatro séculos e todo esse tempo carregou denotações e conotações negativas: estranho, esquisito, excêntrico, de caráter dúbio ou questionável, vulgar" (De Lauretis, 2019, p. 398). Antes utilizada para identificar enquanto abjetos corpos tidos como diferentes do que é normativo, foi – pelos próprios corpos marginalizados – ressignificada, assumindo pela contingência daquilo que eles são, o queer como potência. É com o surgimento dos movimentos sociais de liberação sexual no final do século XX que o queer se inscreve como um/a marcante

e persistente termo/noção, que cada vez mais se faz presente na academia.

Tentar enquadrar o queer em uma única significação é não compreender que a noção malogra limitações. Não abraçando permanências, fixações e estabilidade, "a expressão 'queer' constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado anteriormente para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, na sua resistência à definição - por dizer assim - fácil" (Salih, 2015, p. 19). O queer, assim, aglutina em seus trântos, possibilidades instigantes para pensar acerca de como nos tornamos quem estamos sendo.

Tal potencialidade político-teórica emerge como efeito da iconoclasta década de 1960, que deixou marcas significativas no ocidente se apresentando como um período histórico estratégico para emergência de saberes e movimentos sociais. É em junho de 1969 em um bar de Nova Iorque chamado Stonewall, que um grupo de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, vão se levantar contra a violência da polícia local para com os seus corpos, ficando marcada na história como ‘Revolta de Stonewall’. Dessa ação política coletiva (Silva, 2020a) nasce o movimento político que hoje denominamos pela sigla LGTTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, intersexuais, transexuais, não-binárias, queers) sob o intuito de aglutinar certas pautas coletivas em defesa de suas sobrevivências e por alguns direitos civis como o casamento igualitário, mudança de nome nos registros civis, entre outras lutas.

Os engajamentos políticos do movimento produziram efeitos significativos em várias instituições que administram a vida. Na academia, a força política das discussões feministas e de outros movimentos contraculturais, bem como tensões políticas em vários países do ocidente, agitavam a sociedade e abalavam certas estruturas canônicas que normatizavam o espaço acadêmico.

Se nas ruas as pessoas se deslocavam com as provocativas pautas que os corpos queer reivindicavam, no campo acadêmico alguns teóricos influenciados pelas contribuições dos estudos culturais e do pós-estruturalismo francês, foram igualmente afetados pela força política que esses corpos representavam. Algumas produções acadêmicas já estabeleciam contribuições importantes desde os anos 1950 como, por exemplo, a discussão de Simone de Beauvoir (2009), assim como já existiam alguns estudos gays e lésbicos que levantavam relevantes debates, porém ainda restritos a um campo normativo de produção científica. É neste sentido que Teresa de Lauretis em 1990, chama de teoria queer os estudos que emergiam na academia preocupados em “resistir à

homogeneização cultural dos ‘estudos de gays e lésbicos’ que estavam pela academia, tomados como um campo de estudo singular e unificado” (De Lauretis, 2019, p. 398).

As evidências mais potentes que a teoria queer noticia talvez sejam as variadas formas pelas quais alguns corpos apresentam seu estar no mundo de maneira dissidente das normas de reconhecimento de sexo e de gênero, denunciando universais e discursos de naturalização. Suas presenças no cotidiano são marcadas por desafios e possibilidades: tanto alvos de formas difusas de violência, quanto lócus de ação política- contestatária.

A força política desses corpos que não importam articulou a emergência desse campo teórico. Cabe-nos, então, por meio dele, pensarmos sobre nosso presente, cada vez mais atravessado por investimentos conservadores que buscam aniquilar formas de vidas.

Dessa maneira, na tentativa de pensar sobre e através da teoria queer, este ensaio intenta indagar: podemos pensar uma estética da existência queer? Nosso objetivo aqui é construir um exercício teórico de reflexão sobre as contribuições desses saberes, apresentando as condições de sua emergência como campo teórico e circunscrevendo algumas noções que lhe são caras – como as de sexualidade e gênero.

De outra feita, pretendemos questionar – ainda que muito sumariamente – um conjunto de práticas que circunscrevem enquadramentos em/sobre alguns corpos (precários, vulneráveis, facilmente matáveis), nos lançando a pensar nos limites e possibilidades presentes nas práticas de resistência, articulando-as para pensar devires teóricos que atuem na luta política, no front queer. Nosso desejo é, de alguma forma, entrever possibilidades da construção da vida queer como uma obra anárquica de arte através da proliferação de técnicas de si.

Em um primeiro momento, explicitando nossa vontade metodológica, abraçaremos a pesquisa bibliográfica como éthos da pesquisa, mirando suas possibilidades potentes na discussão do objeto que problematizamos.

Destarte, discutiremos algumas articulações conceituais do campo da teoria queer. Em seguida, tentaremos apresentar as condições de possibilidade para o que Michel Foucault chama de estética da existência (2004b). Almejamos assim, fomentar um lampejo de pensamento que torne possível visibilizarmos, através de uma provocação do presente, uma certa estética da existência queer, tensionando os termos pelos quais forças conservadoras tentam governar os corpos. Pretendemos, ainda, tecer algumas viabilidades educativas para construirmos práticas de resistências em prol de uma vida possível de ser vivida.

Percurso metodológico

Este estudo abraça como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, entendendo que no processo de construção de investigação novos caminhos despontam de um amadurecimento teórico, favorecendo o aparecimento de novas perspectivas conceituais acerca do objeto estudado. A pesquisa acadêmica, ou seja, esse “processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (Minayo, 1994, p. 23), vê na discussão teórica um espaço importante, pois articula questões sobre o estar no mundo, haja vista que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p. 17).

João Fonseca, nos aponta que a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios

sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A investigação bibliográfica – enquanto procedimento metodológico – abraça como principal técnica de seu procedimento a leitura, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima; Mioto, 2007, p. 41).

É através da leitura e discussão de certo repertório teórico objeto desse estudo, que podemos enxergar a pesquisa bibliográfica como “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Mioto, 2007, p. 44).

Neste texto, como reverberação produtiva do objeto que buscamos provocar, selecionamos como material para a investigação bibliográfica livros e periódicos que abracem as problematizações que versam de maneira indireta ou não, as questões da teoria queer. Num primeiro momento, discutindo o aparecimento do campo queer através das produções de Michel Foucault – em sua *História da Sexualidade* (2014) – e Judith Butler – em sua teoria da performatividade de gênero (2015) –, apresentando igualmente outras produções teóricas que tensionam esses discursos inaugurais do campo queer como Eve Sedgwick (2007) e Paul Preciado (2014).

Em um segundo momento, nos nutrimos do repertório foucaultiano em suas investigações acerca da estética da existência: os últimos volumes da *‘História da Sexualidade’* (1985; 2019), os cursos que ministrou no Collège de France, a partir dos anos de 1980, reunidos em *‘A Hermenêutica do Sujeito’* (2010) e *‘A coragem da Verdade’* (2011a), no qual Michel Foucault almeja aprofundar suas indagações sobre a moral no ocidente desde a modernidade, pensando a vida como uma obra de arte. Além destes materiais, olhamos para algumas

entrevistas e produções do teórico traduzidas em português (2004a; 2004b; 2004c).

Por fim, a partir das produções de Carrara (2015), Pereira (2018), Miskolci (2018), Oliveira e Oliveira (2018), Neves (2018), Bulter, (2018; 2021a, 2021b), Preciado (2014) e Spargo (2017), buscaremos discutir em torno de nosso presente, fortemente marcado por práticas normalizadoras que tentam governar os corpos queer, pensando em contrapartida, uma certa estética da existência queer como um exercício político a favor das diferenças.

Teoria queer: as articulações de um campo conceitual

A teoria queer, como conhecemos, é um esforço teórico-político que surgiu com intuito de travar no campo acadêmico tensões discursivas sobre saberes marginalizados por diversas correntes teóricas. Articular seus vincos é pensar em como no ambiente acadêmico emerge uma teoria que abraça, como objeto e instrumento de análise, corpos vistos por muito tempo pela mesma academia como instados a um descrédito narrativo, objetos de patologias sexuais, tidos como inferiores por não materializarem na superfície de seus corpos os mimetismos da normalização. Uma teoria que se lança em um caminho que busca dialogar em torno de produções performativas de subjetividades coletivas, constituídas de identidades precárias e errantes: sapatões, bichas, bissexuais, assexuais, travestis, intersexuais, transexuais, não-binárias, queers. Neste sentido, como nos afirma Spargo,

a teoria queer não é um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual. Se a teoria queer é uma escola de pensamento, ela tem uma visão não ortodoxa de disciplina (Spargo, 2017, p. 13) [grifo da autora].

Contribuições de teóricos como Michel Foucault (2014) e suas discussões sobre o dispositivo da sexualidade, e Judith Butler (2015)

com sua teoria da performatividade de gênero movimentam teórico-metodologicamente o campo queer na academia. Suas possibilidades e articulações teóricas ainda hoje corroboram em uma potente caixa de ferramentas para pensar o queer, tanto quanto para pensar criticamente queer. Um olhar genealógico que vê nos performativos culturais, artefatos importantes para a produção cotidiana de uma subjetividade generificada.

Empreendendo uma teorização sobre a sexualidade, Foucault (2014, p. 16) se propõe em sua investigação “determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”. Vendo-a como um dispositivo histórico, ou seja, como um conjunto decididamente heterogêneo de práticas discursivas (Foucault, 2011), ele apresenta, através de seu olhar genealógico, como na história do ocidente se constituiu uma *‘Scientia sexualis’*, uma vontade de saber sobre a sexualidade. Algo diferente do que se apresentava no oriente, em que a sexualidade funcionava mais como uma *‘Ars erotica’*, tomando como objetivo uma intensificação/multiplicação dos prazeres.

Argumentando contra o que chama de hipótese repressiva, e mais do que isso, afirmando que nem sempre fomos nosso sexo, o filósofo assume posição a respeito da sexualidade como

o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com grande dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2014, p. 115).

Pondera, igualmente, que a sexualidade funciona como um dispositivo que emerge na modernidade e se estabelece como um efeito de verdade que advoga o sexo como pré-condição à inteligibilidade social, em que a identidade é antes de tudo sexuada.

Ao trilhar sua discussão sobre a sexualidade, Foucault mobiliza suas quatro grandes tecnologias de produção de subjetividades sexuais, quais sejam: a histerização dos corpos femininos, a pedagogização do sexo da criança, a regulamentação das condutas procriadoras e patologização do prazer. Através das quais funciona uma polícia do sexo, que opera segundo “uma necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (Foucault, 2014, p. 28).

A sexualidade, longe de ser proibida, é incitada. Há, como aponta Foucault, uma intensa vontade de saber, uma gama de produções discursivas sobre a sexualidade. Operam aí diferentes mecanismos de poder que funcionaram e ainda funcionam no ocidente no campo discursivo da sexualidade, como efeito e aperfeiçoamento das técnicas de poder, produzindo um ‘dizer sobre’ tal dispositivo. Dito de outra maneira, “constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (Foucault, 2014, p. 26).

Sua conceituação e ousadia metodológica trouxeram contribuições indispensáveis para pensar a teoria queer. Claro que o próprio campo queer interroga Michel Foucault, construindo apontamentos e discussões acerca dos limites e potencialidades teóricas que o filósofo francês empreendeu na academia¹. Seu olhar provocativo sobre a produção do conhecimento estabeleceu reverberações sobre como pensar o presente e sobre os processos de subjetivação que nos alcançam hoje.

Outra importante articulação teórica no campo queer é a contribuição de Judith Butler em sua teoria da performatividade de gênero. Fortemente influenciada pelas discussões construídas nos estudos culturais e no pós-estru-

1 Paul Preciado, por exemplo, vai em *Testo Junkie* (2018, p. 84), criticar o caminho traçado por Foucault em sua história da sexualidade, apontando como ele “negligência a emergência de um conjunto de profundas transformações tecnológicas de produção do corpo e da subjetividade que aparecem progressivamente com o começo da Segunda Guerra Mundial”.

turalismo, Butler constrói sua argumentação sobre os performativos de gênero, continuando o giro desconstrucionista que Jacques Derrida (2004) faz do enunciado performativo na teoria dos atos de fala de John Austin.

Austin (1990) articula uma teorização dos atos de fala, defendendo que os enunciados performativos produzem uma ação ao se nomear, diferente dos enunciados constatativos que apenas constata/informam algo. Todavia, o autor afirma que apenas mediante circunstâncias apropriadas é que os enunciados performativos produzem uma ação. Derrida (2004), em consonância com Austin, argumenta concordando em sua compreensão de que os enunciados performativos produzem o que nomeiam mediante circunstâncias apropriadas, entretanto, ele contrapõe ao autor, apontando que é através de um processo contínuo de iteração que tais circunstâncias são produzidas, abrindo-se para possibilidades e deslocamentos inesperados.

Butler (2018, p. 35), nutrida do repertório em questão, apresenta sua teoria, compreendendo que a performatividade vai caracterizar de forma primeira, os “enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência”. Partindo desse pressuposto, denota os performativos culturais como gestos, palavras, ações, instituições, que por meio de reiterados processos discursivos objetivam fabricar “o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa” (Butler, 2015, p. 235). A performatividade, sob a ótica de Butler, “não pode ser entendida fora de um processo de iterabilidade, uma repetição regulada e restritiva de normas” (2019, p. 168).

O gênero, nesta perspectiva, é concebido não como algo dado e natural, mas sim constituído por uma série de práticas discursivas que produzem performativamente um efeito de natural, que naturalizam o corpo generificado.

Nesta perspectiva, a performatividade “é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (Butler, 2018, p. 35), produzindo e naturalizando normas e políticas de visibilidade e reconhecimento de gênero.

Butler (2008; 2019) igualmente pondera que o processo de reprodução das normas de gênero sempre depende de uma representação corporal, e nas tensões com o poder acontecem fissuras nesses mesmos processos de reiteração normativa, rompendo campos de normas de gênero, no qual “vemos que os objetivos estimuladores de um discurso regulatório, como ele é representado corporalmente, têm consequências nem sempre previstas, abrindo caminhos para formas de viver o gênero que desafiam as normas de reconhecimento predominantes” (Butler, 2018, p. 39).

Dessa forma, a filósofa aponta como exemplos dessas fissuras com a norma, certos modos dissidentes de masculinidade e feminilidade: pessoas transgêneras, *genderqueer*, *buth*, *femme*. Assim como certas performances de gênero como as das drag queens/kings (Butler, 2015) que evidenciam como a norma em seu processo de produção de efeitos de verdade e naturalização é precária, carecendo de contínuas reiterações para alcançar seus objetivos. Corpos e performances dissidentes que por meio de certa paródia de gênero denunciam como as escrituras de reconhecimento e visualidade de sexo e gênero são fictícias e fabricadas.

Assim como Foucault, Butler é igualmente tensionada pelo campo da teoria queer, entretanto, sua teoria continua imensamente importante para este campo de saber². Através de suas discussões a teoria queer expandiu suas formas de pensar o gênero, seu processo de fabricação e naturalização, bem como suas possibilidades dissidentes, queer. Outros teó-

2 Algumas produções teóricas dentro do campo queer, vão interrogar Butler acerca da materialidade da performatividade de gênero. Questões que a filósofa responde com as devidas argumentações teóricas em ‘Corpos que importam’ (Butler, 2019).

ricos fortemente influenciados pelas contribuições de Foucault e Butler no campo da teoria queer vão tecer, com auxílio de tão significativa caixa de ferramentas teórico-metodológica, importantes contribuições e embates a partir desses filósofos, mas também dialogando criticamente com eles, como é o caso de Haraway (2009), De Lauretis (1994), Sedgwick (2007), Salih (2015), Spargo (2017), Preciado (2014; 2020), etc.

Eve Sedgwick e Paul Preciado vão notadamente provocar Foucault e Butler em suas problematizações teóricas, pensando a partir dessas discussões filosóficas outros desdobramentos para a teoria queer. Sedgwick vai construir provocações sobre o/do presente sob o olhar de uma “epistemologia do armário”, almejando evidenciar como

[...] o armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (Sedgwick, 2007, p. 22).

Intentando articular caminhos teórico-políticos críticos que reorganizem outras maneiras de pensar as subjetividades queer em seus limites e possibilidades, Preciado (2014) em seu manifesto contrassexual busca, igualmente, através de um debate provocativo junto a Foucault e Butler, construir sua noção de corpo-dildo, corpo-falante, extrapolando as fronteiras do humanismo e apresentando práticas subversivas contrassexuais que

[...] tem como tarefa identificar os espaços errôneos, as falhas da estrutura do texto (corpos intersexuais, hermafroditas, loucas, caminharneiras, bichas, sapas, bibas, fanchas, butchs, históricas, saídas ou frígidas, hermafrodykes...) e reforçar o poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocentrado (Preciado, 2014, p. 27).

Assim, vários campos do saber serão instigados pela teoria queer, nas ciências humanas

o queer estremeceu certas visões canônicas na antropologia, na sociologia, na psicologia, nas artes cênicas, na educação, entre outras áreas de produção de conhecimento. A teoria queer se aproxima do Brasil, apresentando-se como uma política pós-identitária (Louro, 2009), articulando certa provocação queer às normas e inteligibilidades sociais.

A Estética da Existência em Foucault

Michel Foucault, dentro do campo das ciências humanas, construiu um potente repertório teórico-metodológico. Em sua preocupação com o presente e seu olhar investigativo sobre a produção do sujeito desde a emergência da modernidade, evidenciou uma caixa de ferramentas que se nutre da arqueologia, da genealogia e da ética como operadores pertinentes de investigação.

Tentando pensar as possibilidades do sujeito produzir em torno de si outras viabilidades constitutivas, Foucault – ao abraçar a problemática da ética – almeja entrever formas pelas quais podemos tornar a vida como uma obra de arte. Ele pondera:

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (Foucault, 1994, p. 617).

Ao tratar o poder em sua multiplicidade, Foucault percebe o funcionamento de todo um conjunto de práticas de subjetivação, ou dito de outra maneira, das diversas práticas de produção do sujeito. Nesta ótica, como fissuras constitutivas ao exercício do poder sobre os corpos, proliferam-se práticas de resistência, condutas que abraçam a liberdade como contraconduta à normalização.

É nos últimos volumes da ‘História da Sexualidade’ (1985; 2019) e nas aulas que mi-

nistrou no Collège de France, a partir dos anos 1980, reunidas em ‘A Hermenêutica do Sujeito’ (2010) e ‘A coragem da Verdade’ (2011a), que o teórico aprofunda suas indagações sobre a moral no ocidente desde a modernidade. Nesse momento de sua produção interessa-se, especialmente, por pensar a ética, a estética da existência, a verdade, as tecnologias de si.

Ao elucidar em sua argumentação – principalmente na ‘Hermenêutica do Sujeito (2010)’ algumas diferenças entre a máxima délfica do ‘conhece-te a ti mesmo’ e princípio do cuidado de si, Foucault articula um certo esforço de apresentar como no decorrer da história do pensamento filosófico ocidental “[...] o conhecimento de si mesmo ganhava respaldo e privilégio, ao passo que marginalizava a noção greco-romana do cuidado de si, geralmente desconsiderada e esquecida na história tradicional dos grandes feitos da humanidade” (Gomes; Ferreira; Lemos, 2018, p. 191). No bojo desses atravessamentos morais, para o filósofo,

[...] para ser dita ‘moral’ uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente ‘consciência de si’, mas constituição de si enquanto ‘sujeito moral’, na qual o sujeito circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral [...]. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição moral de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’, sem uma ‘ascética’ ou sem ‘práticas de si’ que as apoiem (Foucault, 2009, p. 37) [grifos do autor].

Foucault salienta inclusive, como constituiu-se nas sociedades ocidentais – apontando desde a sociedade grega –, tipos singulares de técnicas, as técnicas de si, permitindo aos indivíduos efetuarem, por si mesmos, determinadas operações sobre seus próprios corpos, sobre seus próprios pensamentos e

suas próprias condutas. Ele aponta que tais técnicas de si

[...] permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; de se transformarem a fim de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (Foucault, 2001, p. 1605).

Partindo desse pressuposto, o filósofo pondera como estava cada vez mais interessado “[...] na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si” (2004a, p. 124). Longe de um aspecto meramente narcisista, o cuidado de si articula eticamente o sujeito diante de seus atos, situando-o na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A estética da existência esta intrinsecamente relacionada com o que Foucault chamou de práticas de subjetivação. Logo, uma ontologia do presente foucaultiana nos motiva a pensar acerca da experiência de si. Ou seja, como reverberação constitutiva, ao almejar tecer a vida como uma obra de arte, ao mesmo tempo em que fomenta uma capacidade de transformação das formas de habitar o presente, o sujeito aglutina em torno de si mesmo uma outra viabilidade estética possível de seu habitar o presente. Assim, como pondera Foucault,

As “artes da existência” devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (Foucault, 2004b, p. 199) [grifo do autor].

Toda essa preocupação ética de Foucault, depois de suas investigações arqueológicas e genealógicas, é marcada fortemente pela reverberação de duas noções que movimentou, a de artes de viver e a de modos de vida. Ambas foram tecidas no vinco do exercício da liberdade governamentalizada. Liberdade que, segundo o

filósofo, “[...] é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo” (Foucault, 2004c, p. 260).

O desejo de produzir modos de vida fortemente afetados por todo um conjunto de operações que incidem sobre a superfície corporal, visa suscitar o aparecimento de uma estética de si. Constituída pela ruptura a uma racionalidade que circunscreve inteligibilidades normativas, é uma ação político-estética que abraça a feitura de si como arte, resistindo às certas capturas de uma política do reconhecimento e de certos modos hiperbólicos de sujeição. Esse cuidado de si, como aponta Margareth Rago,

[...] não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ela, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si (Rago, 2006, p. 247).

Esta estilística de nós mesmos, esse ethos de si, enseja crescentemente resistir aos procedimentos de normalização dos corpos, instaurando em contrapartida aos jogos do poder, toda uma proliferação experimental de condutas e práticas corporais anárquicas aos regimes naturalizados.

Tomando, de certo modo, as rédeas de sua subjetividade, o sujeito produz um outro de si, utilizando-se da superfície corporal como texto performativo para a emergência de formas outras de estar e habitar o mundo. Tecendo outros termos para o exercício das práticas de subjetivação, no vinco entre a arbitrariedade da matriz normativa e as resistências que lhe fissura, em um gesto ontológico de si mesmo.

Como uma superfície corporal que resiste às múltiplas formas de captura, a vida como obra de arte é reverberação constitutiva de um devir corpo. Gilles Deleuze pondera que “a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (1992, p. 215). Tecer uma estilística da existência, neste sentido, é a produção de uma reinvenção da subjetividade,

que em sua provisoriedade constante, fustiga certos códigos naturalizados para os corpos. Como afirma Richard Miskolci,

A estética da existência só é possível como devir, quando desconstrói as representações sociais que criam e impõem identidades. A estilística da existência busca modificar as relações ancoradas na tradição e na norma e não por acaso emergiu das sombras em que antes viviam aqueles cujo preconceito social os inferiorizava ou invisibilizava (Miskolci, 2006, p. 690).

As artes de viver se alocam nas disputas e nas relações com o poder, na medida em que almejam fissurar os efeitos normativos do exercício do governo sobre os nossos corpos. No bojo das práticas de desassujeitamento, Foucault visibiliza alguns modos de vida como possibilidade criativa para constituição de certas práticas de cuidado de si. Os modos de vida gay, por exemplo, é apontando pelo filósofo, como “diferentes maneiras pelas quais as pessoas têm vivenciado sua liberdade sexual – a maneira que elas têm criado suas obras de arte” (Foucault, 2004c, p. 261), assim, pondera como “forçosamente constatamos que a sexualidade tal qual a conhecemos hoje torna-se uma das fontes mais produtivas de nossa sociedade e de nosso ser” (Foucault, 2004c, p. 261).

Portanto, como ação crítica do presente, embebidos pelo repertório foucaultiano, somos levados neste texto, a interrogar acerca das possibilidades de pensarmos certa estética da existência queer, múltiplos modos de vida que se insurgem contra as práticas convencionais em prol do direito de aparecer e ter uma vida possível de ser vivida.

Entre desafios e possibilidades: uma estética da existência queer

Para tentarmos pensar caminhos possíveis de crítica do presente, engendrando outras estratégias teórico-políticas por meio de certa afetação queer, queremos nos nutrir do que a

teoria queer possui em seu repertório analítico-metodológico. Algumas noções que o campo teórico articula, corroboram em um olhar investigativo preocupado em visualizar corpos que não são vistos, entendendo como funciona um regime de visibilidade, um estatuto de enquadramento que produz uma política do visível, ou seja, as formas pelas quais alguns corpos serão valorizados – e vistos – em detrimento da invisibilidade – e desvalorização – de outros.

A história mostra em sua descontinuidade, que a modernidade e seus escombros, várias vezes vivenciou o conservadorismo assolando partes do mundo: seus fluxos violentos, suas políticas genocidas. O conservadorismo, como uma racionalidade, nunca se apresenta sem a violência. Seu discurso mobiliza práticas autoritárias que se materializam nos outros de maneiras difusas.

Os movimentos conservadores que despontam desde o início de 2014 aqui no Brasil devotam à defesa da heterossexualidade compulsória como regime político dos corpos. Tais movimento defendem, inclusive, a violência em suas múltiplas formas como prática necessária para uma ‘nova ordem’ em prol de uma ‘moral hétero’ e de ‘bons costumes’ pautados nos preceitos morais judaico-cristãos. Várias práticas conservadoras são chanceladas e mobilizadas por diversas instituições religiosas, produzindo uma inquisição contemporânea em um neoconservadorismo violento.

A teoria queer, como sabemos, emerge das reivindicações e produções de pessoas LGBTs e feministas em seus embates contra as regulações de sexo e gênero, naturalizadas na heterossexualidade compulsória. Estes campos teóricos, em suas ações críticas não deveriam, então, “[...] negligenciar a capacidade de os discursos e saberes dominantes se apropriarem da subversão e contê-la” (Spargo, 2017, p. 46) esquecendo-se assim, por outro lado, das reações conservadoras a essas políticas pós-identitárias, que reagem em contrapartida, através de ações violentas pautadas numa política sexual.

Atemo-nos a noção de política sexual, ao compreendê-la, concordando com Carrara (2015, p. 325), em sua possibilidade de “[...] interpelar simultaneamente múltiplas dimensões da gestão social do erótico e do sexual e explorar a coexistência, às vezes conflitiva, de distintos e muitas vezes contraditórios estilos de regulação moral” buscando entendê-los, neste sentido, “[...] como conjuntos singulares de técnicas de produção de sujeitos, ou seja, de pessoas dotadas de certa concepção de si e de certa corporalidade” (2015, p. 325).

Na discussão do Plano Nacional de Educação-PNE³ (Brasil, 2015), por exemplo, vemos como efeito dessas práticas conservadoras que os termos ‘sexualidade’, ‘gênero’ e ‘educação sexual’ vão ser censurados no decorrer do documento, Carrara nos afirma que,

[...] a maioria dos deputados e senadores que se opõem a qualquer menção a questões relativas a gênero ou à sexualidade nesses documentos faz eco às manifestações públicas de diferentes igrejas evangélicas brasileiras e do próprio Vaticano quanto aos supostos perigos da disseminação, especialmente entre crianças e adolescentes, do que designam como “ideologia de gênero”. Nas palavras de uma importante autoridade católica brasileira, segundo tal “sorradeira” “ideologia”, “não existiria mais homem e mulher distintos segundo a natureza mas, ao contrário, só haveria um ser humano neutro ou indefinido que a sociedade — e não o próprio sujeito — faria ser homem ou mulher, segundo as funções que lhe oferece”. A “ideologia de gênero”, assim definida, seria “anticristã”, “arbitrária” e “antinatural” (Carrara, 2015, p. 323) [grifo do autor].

Apontando tal ideologia anticristã, esses movimentos conservadores escolheram Judith Butler como a grande inimiga dos valores tradicionais, acusando-a de fomentar e criar a perigosa ‘ideologia de gênero’. Sua punição foi anunciada em ato em 2017 realizado por

3 Os debates em torno das temáticas de gênero e sexualidade foram ferrenhamente perseguidos por setores conservadores do parlamento brasileiro. As consequências desses discursos de ódio na versão final do PNE (Brasil, 2015), concretizaram um documento oficial sem qualquer menção às temáticas da diversidade, sexualidade e gênero. Tais termos foram eminentemente proibidos no texto final do documento.

movimentos conservadores como ‘Direita São Paulo’ e ‘Tradição, Família e Propriedade’ (Peireira, 2018), quando “manifestantes em frente ao SESC-Pompeia, onde a filósofa participaria do evento Os fins da democracia, queimaram uma figura de bruxa com seu rosto” (Miskolci, 2018, p. 185).

Cabe aqui fazer duas ponderações: tanto os ataques e censuras aos termos ‘sexualidade’ e ‘gênero’ no PNE quanto a perseguição a Judith Butler, denotam como a teoria queer estabeleceu certa visibilidade, despontando assim, como esse campo de estudos vem sendo alvo de ferrenhas disputas pelos discursos de naturalização, tão denunciados pelas práticas intelectuais queer. Toda essa enxurrada de práticas persecutórias aos debates acerca de gênero e sexualidade fazem parte de um processo de erradicação de saberes. Judith Butler é tida pelos conservadores como alguém que conjura o perigo do inferno através de ideologias anticristãs, e da mesma maneira como outras mulheres no período das inquisições medievais, é alvo de “[...] uma guerra do poder patriarcal branco” (Preciado, 2018, p. 239).

Acerca das denúncias que envolvem as produções teóricas do campo queer, principalmente no que concerne a discussão de Judith Butler em torno da sua teoria da performatividade de gênero, a filósofa pondera que longe de querer ‘destruir famílias’ e arruinar a ‘humanidade’, sua produção crítica almejava “[...] precisamente relaxar o domínio coercitivo das normas sobre a vida generificada – o que não é o mesmo que transcender ou abolir todas as normas – com a finalidade de viver uma vida mais vivível” (Butler, 2018, p. 40).

Ao olharmos através de um olhar queer, perceberemos que toda essa vontade conservadora busca naturalizar formas binárias de sexo e de gênero, fabricando certa normalização da sexualidade. Anna Luiza Oliveira e Gustavo Oliveira apontam que

[...] a tentativa de normatização da sexualidade sempre esteve presente nas políticas de educação desde os primórdios da modernidade. Com

vistas à construção de um padrão de identidade nacional, marcadores sociais de diferença como raça, sexualidade e gênero estavam entre os principais focos das estratégias educacionais no Brasil (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 18).

Partindo desse pressuposto, não nos espanta a censura de termos como ‘gênero’ e ‘sexualidade’ no PNE, tais investimentos de interdição discursiva, contudo, não se expressam livremente, há inúmeras práticas de resistências que se despontam durante o processo de elaboração do plano. Claro que nesses embates, variadas instituições irão articular uma vasta proliferação de efeitos de verdade que intentam governar os corpos. Essa normatização da sexualidade, ou dito de outra maneira, essa política sexual - em sua instabilidade e heterogeneidade -

[...] vai articulando, em cada momento histórico e contexto nacional, concepções, valores e técnicas de intervenção de ambos os regimes. O que obviamente não significa dizer que, nessa espécie de colcha de retalhos que são as políticas sexuais contemporâneas, algumas cores e formas não predominem ou que algumas linhas de força não ganhem destaque e desenhem um horizonte possível de transformações (Carrara 2015, p. 335).

Estamos vivendo dias cada vez mais difíceis em termos de convivência com as diferenças, obviamente, sabemos que corpos queer sempre foram desprovidos de direitos, corpos impossibilitados de viver uma vida vivível. Entretanto, práticas crescentemente autoritárias vêm conformando um cenário político inóspito como experiência cotidiana neoliberal. Se queimar uma boneca na tentativa de jogar pedra na Judith Butler (Neves, 2018) já escandalizou alguns, hoje vemos uma naturalização da violência, tal como em outro prisma, o objetivo persecutório a termos como gênero e sexualidade, ou qualquer outra coisa que remeta a corpos queer.

Essa política do vivível circunscreve o que deve aparecer, como deve aparecer e os próprios termos do visto. A política sexual, nesta perspectiva, produz uma naturalização da

heterossexualidade compulsória e seu mimetismo generificado, utilizando-se de todo um conjunto discursivo para fabricar - mediante variadas técnicas - um regime de verdade que adquire um efeito de universal.

Esse conservadorismo crescente em nosso país é hoje efeito de toda uma prática de produção de verdade em torno dos regimes sexo-gênero. Essa reação reacionária é efeito do aparecimento como política dos corpos queer, que ao transgredir as normas de visibilidade, advoga em torno/ por meio do aparecimento uma reivindicação mais ampla. Cabe salientar que alguns corpos,

[...] sempre algo mais do que apenas corpos, tecem, mesmo na precariedade, possibilidades performativas, ecoam textos que reivindicam outras formas de viver que não estejam instadas a um estatuto do reconhecimento. Resultados não previstos, formas de vida que desafiam os esquemas e as táticas normativas (Silva, 2020b, p. 09).

Dessa forma, “os corpos nas ruas não precisam falar para expor a sua reivindicação” (Butler, 2018, p. 62), tecem através do aparecimento como política, a proliferação de práticas de resistência. A cada avanço conservador, como ação constitutiva de uma estética da existência queer, mais piratarías deverão se proliferar como articulação dissidente, esta atitude crítica de criar fissuras, de dismantelar universais, de arruinar o humano e evidenciar nosso devir corpo.

As ruas vêm sendo um território importante de contestação, haja vista que o direito de aparecer dos corpos queer sempre foi negado. Ninguém deveria ser “[...] criminalizado pela sua apresentação de gênero, e ninguém deveria ser ameaçado com uma vida precária em virtude do caráter performativo da sua apresentação de gênero” (Butler, 2018, p. 63). No entanto, o que as ruas reservam aos corpos queer são muitas vezes vivências violentas e precárias, no vinco entre a ‘rua’ como - às vezes - a única possibilidade de sobrevivência e a ‘rua’ como espaço propenso ao perigo (Butler, 2021a).

No Brasil, a violência contra corpos queer “[...] é histórica e corrobora com os padrões de comportamentos que fundaram os padrões sociais e morais brasileiros” (Peixoto, 2019, p. 08), e os discursos atuais fomentados pela gestão Bolsonaro, constituem um regime do vivível que confirma a postura autoritária de invisibilidade desses corpos precários. Contudo, é notório que nossas movimentações políticas e teóricas, estabelecem provocações importantes que gritam sobre a necessidade de aparecimento nas ruas, lutando por mais do que apenas ‘sobrevivência’ nos termos do neoliberalismo. Uma estética da existência queer prolifera práticas múltiplas de resistência.

Tais práticas – ao nosso compreender – são potencialmente educativas, na medida em que proliferam saberes poluidores acerca de uma estética possível para a superfície corporal, rearranjando os termos pelos quais os corpos queer reverberam seus saberes dissidentes. Uma estética da existência queer, nutre – mesmo sem exterioridade ao normativo – conhecimentos difusos que fissuram as práticas normativas, dizibilizando e visibilizando outros processos formativos possíveis para os corpos.

Desconcertando estabilidades ao campo educacional, os corpos queer mediante estética decididamente dissidente, postulam outras práticas de existências, modos de vidas outros, marcados pela poluição de saberes universais e facultando a provisoriedade como devir produtivo. Assim, as práticas de resistência movimentam saberes potentes, nutridos pela estética queer, produzindo outros modos de existências possíveis.

É importante pontuar que, o que concebemos como resistência, parte do entendimento de Butler sobre esse conjunto que encontramos algumas vezes

[...] no ato do discurso verbal ou na luta heróica, mas também nos gestos corporais de recusa, silêncio, movimento e recusa em se mover que caracterizam os movimentos que representam os princípios democráticos da igualdade e os princípios econômicos da interdependência na própria ação por meio da qual reivindicam um

novo modo de vida mais radicalmente democrático e mais substancialmente interdependente (Butler, 2018, p. 238).

Essa assembleia é potencialmente crítica, produtiva e dinâmica; as práticas que despontam nesse processo “tem de ser plural e corporificada para representar os princípios de democracia pelos quais luta” (Butler, 2018, p. 238). Conformando assim, um conjunto de corpos não passíveis de luto, que juntos, fazem de suas existências e reivindicações “por vidas vivíveis a demanda por uma vida anterior à morte, algo exposto de maneira simples” (Butler, 2018, p. 238).

Talvez um devir queer seja a evidência do texto que nossos corpos podem constituir, um aparecimento que fabrica formas dissidentes de visibilidade e dizibilidade, uma obra de arte difusa que reivindica outras estéticas possíveis para a superfície corporal. Nossos corpos, tanto alvo de investimentos difusos, quanto texto de possível manifestação, podem através da interdependência, construir – mesmo nesses cenários neoliberais – práticas que reivindicam múltiplos, plurais e diferentes modos de vida.

É desse modo que insistimos em resistir contra políticas que ordenam pela igualdade dos nossos corpos. Levantamo-nos contra toda governamentalidade democrática (Gallo, 2018), que investe, pelo exercício do governo nos termos democráticos, na desmobilização da nossa dissidência e vontade de revolta. Assim, como estética possível para a existência queer, desejamos proliferar amplamente, práticas produtivas de hackeamento da norma e de poluição dos enquadramentos normativos.

Considerações finais

Este ensaio buscou estabelecer um debate sobre os saberes da teoria queer, tentando apresentar algumas noções importantes para este campo conceitual. Neste sentido, discutimos o dispositivo da sexualidade em Michel Foucault e a performatividade de gênero em

Judith Butler, dois teóricos centrais para a emergência do campo queer na academia, claro que igualmente interrogados por teóricos queer. Ao mesmo passo, que junto ao repertório foucaultiano, almejamos entrever – através dos debates em torno do cuidado de si – certa estética da existência queer.

Por meio da contribuição dessas produções teóricas, construímos uma reflexão sobre o cenário contemporâneo, a teoria queer e os espaços educativos, apontando as práticas conservadoras atuais como reação ao aparecimento dos corpos queer. Talvez emerja daí possibilidades educativas que reivindiquem outros modos de vidas, proliferando uma estética possível a existência queer no presente.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021a.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. - Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Tradução de Veronica Daminelli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019.
- BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Tradução de Roberta Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021b.
- BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2015.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, n. 2, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero; In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DE LAURETIS, Teresa. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in **Dits et écrits** (1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, p. 609-631.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e do outro - Curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011a.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito- Curso no Collège de France (1981- 1982)**. Tradução de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos VII Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 1

ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Tradução de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade IV: As confissões da carne**. Tradução de Miguel Serras Pereira, 1 ed.- Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. Verve, v. 5, p. 260-277, 2004c.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 2011b.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2018.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio-ago. 2018

HARAWAY, Donna. "Manifesto Cyborg: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no Final do Século XX". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (organização e tradução). **Antropologia do Ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10, p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA- NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, set.-dez., 2006.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma:

os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos Pagu**, v. 53, 2018.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 53, 2018.

NEVES, Raphael. "Joga pedra na Judith": discursos de ódio e populismo. **Cadernos Pagu**, v. 53, 2018.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Novas tentativas de controle moral na educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, jan- mar., 2018.

PEIXOTO, Valdenízia Bento. Violência contra LGBTs: premissas históricas da violação no Brasil. **Revista Periódicus**, v. 1, n.10, nov.2018-abr., 2019.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Judith Butler e a Pomba Gira. **Cadernos Pagu**, v. 53, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**. São Paulo: Harar edições, 2020.

RAGO, Margareth. Narcisismo, sujeição e estéticas da existência. **Verve**, v. 9, p. 236-250, 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Paulo: Clara Luz, 2005.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SDEGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, v. 28, jan.- jun., 2007.

SILVA, Robson Guedes da. Corpo, masculinidade, moda e biopolítica: apontamentos para uma genealogia da saia. **Revista Periódicus**, v. 1, n.13, mai.-ago., 2020a.

SILVA, Robson Guedes da. Biopolítica, precariedade e educação: um ensaio de pensamento com Butler e Foucault. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-17, ago., 2020b.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Revista Projeto História**; n. 45, p. 327- 351, dez., 2012.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**.

Tradução de Heci Regina Candiani; 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Recebido em: 31/08/2023
Aprovado em: 10/10/2023

Artigo revisado por Ana Karolina Flores Bibiano



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

NAS BRECHAS DAS NORMAS SE TECEM RESISTÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS NÃO- HETERONORMATIVAS NA ESCOLA

*Nerize Laurentino Ramos**

Universidade Estadual da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-5010-5335>

*Emannuely Maria da Silva Santos***

Universidade Federal de Campina Grande

<https://orcid.org/0009-0008-5945-8792>

RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem como reflexão as formas de resistências elaboradas por estudantes não-heteronormativos/as para superar as experiências de abjeção causadas pela LGBTQIAPfobia, em uma escola pública e urbana localizada no município de Queimadas (PB). No intento de construir os resultados da investigação, utilizamos a combinação de metodologias de natureza qualitativa, sendo essas: revisão de literatura junto a entrevistas semiestruturadas com dezesseis estudantes do segundo e terceiro ano médio. Argumentamos que na escola a norma sexual é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade de ser completamente obedecida por todos/as, e que, o controle, a disciplina e a vigilância não são as únicas faces da relação com o poder para os/as estudantes que não correspondem a heteronormatividade. Nesse terreno de tensões, dois pólos antagônicos estão no embate conflituosamente: o desejo pelo controle e o desejo pelo enfrentamento.

Palavras-chave: Heteronormatividade. Poder. Enfrentamento. Resistência.

ABSTRACT

IN THE BREACHES OF THE NORMS, RESISTANCES ARE WOVEN: NON-HETERONORMATIVE EXPERIENCES AT SCHOOL

The research presented here reflects on the forms of resistance constructed by non-heteronormative students to overcome experiences of abjection because of LGBTQIAPphobia in a public and urban school located in the municipality of Queimadas, state of Paraíba. To construct the results of the research, we have used a combination of qualitative methodologies, these being: bibliographic review along with semi-structured interviews with sixteen students from the

* Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2009), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1999), graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1988). Atualmente, é professora no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: nerize@servidor.uepb.edu.br

** Mestranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande. Licenciada em Sociologia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: mariaemannuely@gmail.com

second and third year of high school. We argue that at school the sexual norm is a tendency and, at the same time, being completely impossible to be obeyed by all. Discipline and vigilance are not the only facets of the relationship between power and students who do not correspond to heteronormativity. In this terrain of tensions, two antagonistic poles are in the conflicting clash: the desire for control and the desire for confrontation.

Keywords: Heteronormativity. Power. Confrontation. Resistance.

RESUMEN

EN LAS LAGUNAS DE LAS NORMAS SE TEJEN RESISTENCIAS: EXPERIENCIAS NO HETERONORMATIVAS EN LA ESCUELA

La investigación presentada tiene como reflexión las formas de resistencias elaboradas por estudiantes no heteronormativos para superar las experiencias de abyección causadas por LGBTQIAPfobia, en una escuela pública y urbana ubicada en el municipio de Queimadas (PB). Con el intento de construir los resultados de la investigación, utilizamos la combinación de metodologías de naturaleza cualitativa, siendo así: revisión de literatura conjuntamente a entrevistas semiestructuradas con dieciséis estudiantes del segundo y tercer año medio. Sostenemos que en la escuela la norma sexual es una tendencia y, al mismo tiempo, una imposibilidad de ser completamente obedecida por todos/as, y que, el control, la disciplina y la vigilancia no son las únicas caras de la relación con el poder para los/as estudiantes que no corresponden a heteronormatividad. En ese terreno de tensiones, dos polos antagónicos están en conflicto: el deseo por el control y el deseo por el enfrentamiento.

Palabras clave: Heteronormatividad. Poder. Enfrentamiento. Resistencia.

Introdução

A escola parece ser, depois da família, a instituição que mais se dispõe do tempo da infância e adolescência dos indivíduos, enquanto núcleo social de relações secundárias. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (2017), a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos até os dezessete anos de idade. Desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio se somam aproximadamente treze anos destinados ao completo processo de escolarização. É, pois, nessa instituição que desde muito cedo, por um tempo variável e submetidos/as a variadas tecnologias de poder é que nós construímos relações de socialização, conhecemos códigos, valores socioculturais, nos confrontamos com o estranho, o diferente, o “outro”.

Esse encontro com a diferença pode ser conflituoso porque o “outro” é de outro gênero, de outra raça, de outra sexualidade. Ao desconstruir os pressupostos de neutralidade sob os quais se assentam o espaço escolar, o sociólogo Richard Miskolci (2012) aponta que a educação e a escola, em particular, é um eficiente mecanismo de socialização que agenciando poder e saber fabrica um contingente de sujeitos normalizados por intermédio do alcance do que há de mais íntimo da subjetividade dos/as jovens escolares. No entanto, a norma é uma tendência e, simultaneamente, uma impossibilidade de ser completamente obedecida por todos/as.

Uma análise atentamente acurada é capaz de observar que essa instituição atua como uma espécie de *continuum* das complexas bases que

organizam a vida social contemporânea, dentre essas, destacamos: o processo de diferenciação (BRAH, 2006). No reino das normas, essa atribuição sempre é realizada a partir de lugares sociais que ocupamos, no ato da demarcação de fronteiras entre aqueles/as que representam a referência e aqueles/as que ficam fora dela, alocados/as na margem social. Mas, a questão não é a diferença em si, senão como é produzida, por quem e sobre quem recai, porquanto essas operações elegem arbitrariamente quais sujeitos são referências para um “outro” assujeitado (COSTA, 2011).

Assim como acontece em outras ambiências de sociabilidades, na escola, aqueles/as que são marcados pela diferença convivem como os olhares de reprovação, constrangimento, afastamento pensado, falas de rejeição até ações que causam sofrimento físicos. Essa parece ser a maior razão para alguns/algumas estudantes viverem sua identidade sexual em completo segredo, calando os indicativos que se possa suspeitar. Essa experiência da “clandestinidade”, do escárnio, das exclusões, de agressões físicas são características da condição de abjeção, que nada mais é que a punição para esse “outro” que ousa romper com a norma, especialmente, com a heteronormatividade (MISKOLCI, 2012).

Isso significa que o processo de normalização da heterossexualidade na escola só é possível pelo ordenamento de diferenças, classificações e processos de diferenciação imbricadas nas relações de poder. Aqui, compreendida a partir da perspectiva do filósofo Michel Foucault (1979). Os poderes microfísicos ultrapassam as determinações repressivas. São, senão, grandes potências capazes de produzir saberes, subjetividades, realidades e discursos.

Há algum tempo que pesquisadores/as se reúnem para problematizar e contestar o fenômeno sociocultural da discriminação às expressões de sexualidades não-heteronormativas nas escolas brasileiras. Nos últimos vinte anos, vislumbramos o reconhecimento e implementação de políticas educacionais para

a introdução de debates temáticos nas salas de aula sobre relações de gênero e sexualidade. Esses dispositivos legais representaram possibilidades abertas para construção de uma escola sem LGBTQIAPfobia, na medida em que ficou explícito que a instituição escolar ante essas questões nada tem de neutra, senão, a contribuição para o processo de naturalização da heterossexualidade como modelo político.

No entanto, esses avanços, em termos de documentos oficiais que norteiam a educação, parecem estar sendo contidos por uma onda neoconservadora que desfaz o que a muito custo foi conquistado por movimentos feministas e o movimento LGBTQIAP+. Esse desmonte tem efeitos adversos para aqueles/as estudantes que não reiteram a norma da heterossexualidade. Por vezes, esses/as são convocados ao abandono escolar ou a conformação do cotidiano hostil, na condição de haver ou não interferências da comunidade escolar.

A Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar, de 2016, em parceria com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), Grupo Dignidade e o Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, indicam que 73% dos/das estudantes já foram agredidos/as verbalmente em razão de sua orientação sexual, 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por sua identidade de gênero, 27% foram agredidos/as fisicamente por sua orientação sexual, 25% foram agredidos/as fisicamente por sua identidade de gênero e 56% foram dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente.

O esforço em problematizar essas dimensões chanceladas como naturais é necessário na medida em que o problema da abjeção social relacionado aos marcadores de gênero e sexualidade estão para além da instituição escolar. A série heterogênea de dispositivos que circulam compulsoriamente pela sociedade acerca do corpo, no interior de circunstâncias históricas particulares, atuam como “um projeto social,

uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapolam os muros da escola, mas encontra nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p.555-556).

Podemos constatar essa preocupação mesmo nos embates políticos durante as elaborações do Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME), em 2014, onde se deflagram indignações coletivas em torno dos conteúdos sobre igualdade de gênero e diversidade sexual. Anterior a isso, sob a rubrica do movimento “Escola sem partido” iniciado em 2004, em prol da interdição desse debate temático em sala de aula, se instaurou o início de um grande “pânico moral”, como denominou Gayle Rubin (2012).

Mesmo havendo a dimensão da LGBTIQIA-Pfobia, de preconceitos diversos e retaliações na escola, são muitos/as os/as que vivem as experiências da sexualidade e gênero dissidentes de formas explícitas e autodeclaradas. O controle, a disciplina e a vigilância não são as únicas faces da relação com o poder para os/as estudantes que não correspondem a heteronormatividade.

Considerando isso, buscamos analisar em uma escola urbana e pública de ensino fundamental e médio localizada no município de Queimadas (PB) a noção de poder expandida. Quais são as formas de resistências que os/as jovens escolares não-heteronormativos/as encenam para superar as experiências de abjeção causadas pela LGBTQIAPfobia? Nossa hipótese é a de que dois pólos antagônicos estejam no embate conflituosamente nesse contexto: o desejo pelo controle e o desejo pelo enfrentamento.

Para alcançar os resultados da pesquisa, recorreremos ao uso da metodologia qualitativa para mais ampla visualização do problema a ser investigado. Combinamos as seguintes técnicas: o uso de entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes realizadas na Plataforma Gsuite/Google Meet, no aplicativo de mensagens WhatsApp, uma coleta de dados online por intermédio do Google Forms e a revisão da

literatura específica sobre o tema. O acontecimento dessas entrevistas de maneira digital se deu, especialmente, pelos pedidos dos/as estudantes na justificativa de que a pesquisa trata de questões demasiadamente íntimas.

Os dados foram transcritos e analisados na historicidade que os caracteriza, atribuindo à própria linguagem um marcador histórico-social, que constitui nossas experiências, nossa realidade, nosso mundo de significados. Partindo das orientações de Michel Foucault (1996), não ambicionamos buscar nesse universo do discurso uma essência, uma origem, um não-dito; nem tampouco considerar que as reflexões aqui alçadas podem ser concluídas.

Desenvolvemos um roteiro de entrevista para conduzir nosso estudo compondo vinte e três perguntas, que conta com questões iniciais elementares acerca da idade, naturalidade, raça/etnia, religião, identidade gênero e sexual, pois entendemos que as composições dessas distintas identidades particularizam as experiências e narrativas dos/as estudantes. Ao todo, foram entrevistados/as dezesseis alunos/as do segundo e terceiro ano do ensino médio. A faixa etária destes/as compreendem dos dezesseis aos dezoito anos. Todas as entrevistas resguardam as identidades dos/as informantes para que suas intimidades não sejam expostas, por isso, todos os nomes que aqui aparecem atribuídos a uma fala são fictícios.

A proposta dessa pesquisa evidencia os níveis diferenciados de percepções e sensibilidades, pois a partir de um lugar particular de poder e inserção social, os/as estudantes marcados pela diferença falam com autoridade sobre suas experiências escolares localizadas em um município que possui pouco mais de 40 mil habitantes, distribuídos numa área de 403 km, com densidade demográfica de 118,33 por km. Da população total, 18.561 mil habitantes moram em domicílios urbanos e 15.687 mil residem na zona rural. É, nesse sentido, a maior cidade do Estado da Paraíba em número de moradores rurais, segundo os dados do IBGE (2022). A taxa de escolaridade

de 6 a 14 anos de idade representa, em termos percentuais, 96,6%. No ensino fundamental se registra 6.839 matrículas distribuídas em 41 escolas. No ensino médio, 1.931 matrículas para 4 escolas.

O esforço de realizar o recorte socioespacial do município em questão exige evidenciar que há pouco mais de dez anos, a cidade foi marcada pelo mais violento crime, conhecido como a “barbárie de Queimadas”, um caso planejado de estupro coletivo seguido de homicídio de Izabella Pajuçara Frazão Monteiro, professora da escola pesquisada nesse artigo, e a recepcionista Michelle Domingues da Silva. Com máscaras de carnaval, seis homens invadiram uma festa de aniversário, anunciaram um assalto e renderam cinco mulheres com cordas e lacres do tipo “enforca-gato”, na madrugada do dia 12 de fevereiro de 2012. Três das vítimas conseguiram escapar, principalmente, por não terem reconhecido o rosto dos algozes. Nesse pequeno município do interior da Paraíba, é comum que os habitantes estabeleçam algum laço de convivência. No entanto, surpreendeu a um grande número de pessoas que os executores e envolvidos nesse crime tenham sido amigos das vítimas e de suas famílias.

A crueldade nas dobras do crime apontou que os estupros representaram para o mentor da ação um presente de aniversário pensado para um dos seus irmãos. Na apuração dos fatos, sete homens foram presos e três adolescentes apreendidos. Mas no dia 17 de novembro de 2022, a memória coletiva queimadense volta a ser inflamada quando um dos condenados fugiu pela porta lateral da Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes, na cidade de João Pessoa (PB), e permanece foragido. Em 11 de maio de 2023, um episódio do programa de TV aberta apresentado por Pedro Bial, Linha Direta, lembrou o caso. O fato é que a perversidade das ações alcançou repercussão nacional, se tornando um precedente caso de violência de gênero na cidade de Queimadas (PB), e merece ser uma importante fonte de dados para contextua-

lizar essa pesquisa considerando que a base do acontecimento está no imaginário coletivo misógino e sexista.

As discussões aqui realizadas possibilitam adensar o debate das políticas educacionais para as juventudes do Estado da Paraíba, tendo em vista que as investidas da onda neoconservadora vêm cerceando as escolas brasileiras e se intensificam cada vez mais em episódios de crise sociocultural e política, instaurando um verdadeiro pânico moral em torno do debate sobre igualdade de gênero e diversidade sexual. É importante destacar que no ano de 2018, o então prefeito do município de Queimadas, José Carlos de Sousa Rêgo, no uso das suas atribuições que lhe foram conferidas pela Constituição Federal e Lei Orgânica do Município, aprovou e sancionou a Lei 547/2018 que: “Proíbe as atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de ideologia de gênero na grade de ensino da rede municipal e da rede privada do Município de Queimadas-Paraíba, e dá outras providências”. Revogada pela lei nº 551/2018.

O corpo em cena

Os tentáculos da modernidade alcançaram o corpo, tornando essa dimensão alvo do governo da vida, de disputas públicas e políticas que ambicionam a força da verdade. Nesse terreno de tensões, a sexualidade é uma das searas mais polêmicas, sobretudo, porque envolve outras interseções políticas e culturais, como gênero, classe, raça, etnia e geração.

Ambivalências alcançam e consubstanciam o debate podendo ser ilustrado como: os grupos sociais neoconservadores¹ que evocam a ordem moralista que marca com o peso da diferença os sujeitos não-heteronormativos *versus* os grupos sociais que interpelam, desestabilizam as fronteiras sexuais forjadas como intransponíveis, expressando inconformidades

1 No Brasil, podem ser designados neoconservadores: grupos fundamentalistas religiosos que exercem atividades parlamentares na Câmara e no Senado; grupos que compõem o espectro direita, defensores do neoliberalismo e populistas autoritários.

a ordem sexual do presente: a heteronormatividade, cujo regime supõe que não cabe o questionamento da superioridade da heterossexualidade, senão, que o indivíduo cumpra as expectativas sociais adequadas para o seu sexo e gênero (MISKOLCI, 2012).

Nesses termos, a sexualidade “ideal” perpassa pelo constructo sociocultural do sistema de gênero, elemento fulcral para definição de masculinidade e feminilidade possuindo como parâmetro a atração erótica e sexual pelo sexo oposto. Disso resulta, a interdependência entre gênero e sexualidade como dimensões inseparáveis. Para a socióloga Ana Maria Brandão (2008), decorre desse imaginário a condenação social da lésbica máscula e do gay afeminado podendo ser identificados/as pelos indícios de uma orientação homoerótica.

No entanto, esse potente investimento discursivo sobre as sexualidades não se localiza apenas na contemporaneidade. Na medida em que a sociedade exerce sua preocupação aguda com o governo da vida aprimorando suas técnicas de controle sobre a população - “pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde” (WEEKS, 2018, p. 65), vê-se em torno do sexo “uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 2020, p.19) constituindo o que o filósofo chamou de “dispositivo da sexualidade”, acionado e incorporado aos discursos e saberes médicos, jurídicos, educacionais, entre outros obstinados a elaborar verdades sobre o sexo.

Passado o tempo em que os códigos de decência, obscenidades eram menos rigorosos, se comparado aos decoros das atitudes com relação ao sexo nos séculos XVIII e XIX, adentramos em um regime vitoriano², o qual a sexualidade

é, segundo Foucault (2020), cuidadosamente encerrada. Na condição do princípio do segredo e da garantia à reprodução, o sexo é confiscado em atos e palavras. Mas, acerca da sexualidade se fala no mais extenso detalhamento, em uma linguagem depurada.

[...] o Ocidente não é realmente um negador da sexualidade – ele não a exclui -, mas sim que ele a introduz, ele organiza, a partir dela, todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição de individualidade, da subjetividade, em suma, a maneira pela qual nos comportamos, tomamos consciência de nós mesmos (FOUCAULT, 2004, p.76).

Ao pensar a sexualidade em matéria discursiva inventada historicamente, Foucault amplia a tese bem aceita da hipótese repressiva, em que se pese o pudor moderno em proibir e fazer calar o sexo no plano real e no nível da linguagem. Argumentando que há três séculos nós não o condenamos à obscuridade, mas, sim, a um regime de verdades consagradas para valorizá-lo em diferentes instituições. Não mais recorrendo apenas às elaborações estritamente morais, mas, também, pelas vias de discursos racionais.

Novos/as especialistas surgem para dar conta cientificamente desse campo definindo quem está autorizado a falar sobre o sexo, em que contextos e em quais relações sociais. Na pretensa vontade de saber “organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos em torno das mínimas fantasias” (FOUCAULT, 2020, p.40). Ao lado de algumas instituições, as quais o filósofo chama de instituição de sequestro, Foucault cita a escola como lugar “capaz de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p.76).

O caso é que desde a multiplicidade de discursos sobre o ideal das experiências sexuais do corpo, desaparece a forma franca de se tratar sobre sexualidade entre educadores/as e alunos/as. São implantadas mais do que ordenações de interdições, a escola coloca em funcionamento um complexo arranjo discipli-

2 Período em que o Reino Unido esteve sobre o reinado da rainha Vitória entre os anos de 1837 a 1901. Com o fim da Era Georgiana, se dá início a novos contornos morais sobre as condutas sexuais e a irrupção de novas restrições. Tornam-se rigorosos os códigos sociais e a tolerância para atos criminosos. Nesse momento, a sexualidade passa a ocupar centralidade nos problemas de ordem social, cultural e econômica. A difusão desses valores circulara por todo o mundo reverberando, inclusive, na maneira como lidamos até hoje com nosso corpo, sexo e sexualidade.

nar. Se aguçam as práticas de descrições e de tato para que nesse espaço não seja cometido o “pecado universal da juventude”. De acordo com Michel Bozon (2002, p.27) decorre que:

A entrada dos jovens na sexualidade se faz através do olhar e do controle dos parentes e dos mais velhos, que estabelecem regras segundo as quais os jovens - homens e mulheres - têm acesso a essa atividade estatutária da idade adulta. Em todas as culturas, a iniciação sexual é uma etapa marcante para a construção social do masculino e do feminino (BOZON, 2002, p.27).

Convém considerar que dentre as várias tecnologias de poder que constitui o dispositivo da sexualidade, o poder disciplinar é uma das formas de exercício de controle sob o corpo, nos menores detalhes do seu funcionamento e capacidades. Sendo essa materialidade alvo do poder com efeitos duradouros e profundos, cujas práticas disciplinares são possíveis por uma espécie de vigilância constante. Em resumo, o “[...] poder disciplinar ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo - no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar - no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p.71). No espaço escolar, essas técnicas são tão sutis que por vezes são tomadas como naturais. A composição da distribuição do espaço e do tempo revelam que os sentidos dos/as estudantes devem ser educados para que se aprendam os sinais, desde um olhar hierárquico até recompensas ou medidas corretivas.

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...] O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de maneira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o ‘sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno

deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (FOUCAULT, 1993, p.149-150).

Observamos que dentre as diversas vigilâncias em torno das sexualidades na escola, o arsenal de atenção e advertência são ainda mais inexoráveis sobre aqueles/as estudantes que não correspondem às normas e expectativas sociais de gênero, os/as que inscrevem na sua performance expressões incoerentes e/ou ambíguas. Na medida em que acontece o embaralhamento de gênero e sexualidade, surgem incompreensões acerca dos/as que vivem na fronteira dessas dimensões porque são confusos ao regime de normalidade. “O corpo é interpretado como um local de resistência e contestação contra todas as formas de normalização” (ABOIM; VASCONCELOS, 2022, p.9).

Os gestos, a ação corporal, o movimento, a fala, a persistência e a exposição à possível violência entra para o campo visual e audível das reivindicações que busca minimizar e contestar as impossibilidades de viver abertamente a diferença. A principal maneira de enfrentamento para esses/as é uma espécie de “rede de mãos” que buscam tecer reivindicações coletivas e corporificadas para que suas existências escolares sejam tratadas igualmente e que sejam igualmente vivíveis.

Uma análise das formas de resistências

Em toda a história da instituição escolar se pode observar que, relativamente, o que há de mais comum, em termos espaciais e temporais, é a presença de tramas complexas de poder contextuais convertidas no espaço, no currículo e no cotidiano da escola. Entretanto, é um equívoco supor que os/as envolvidos/as nessa rede de ensino-aprendizagem, especialmente os/as estudantes, estejam, pois, submetidos/as às inexoráveis tecnologias de poder postas em ação. Nas brechas desse domínio, se tecem resistências, possibilidades de atitudes cria-

doras, transformadoras, que transgridem as disciplinas.

Desde o início, de acordo com a analítica de Michel Foucault (1979), tratamos o poder em vias de positividade, de produção, antes de ser repressivo. Nesse momento, recorreremos novamente a essa compreensão, mas, agora, expandida: o poder à guisa da resistência. Essa dimensão, na perspectiva foucaultiana, coexiste com o poder e deve ser tão produtiva e inventiva quanto ele é. “Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p.241). Isso acontece porque “[...] a ‘agonística’ entre as relações de poder e a intransitividade da liberdade são uma tarefa política incessante; ela é, propriamente, a tarefa política inerente a toda existência social” (BRANCO, 2008, p. 205-206).

O que gostaríamos de explicitar e desdobrar é que na escola, o controle, a disciplina e a vigilância não são as únicas faces da relação com o poder para os/as estudantes que expressam sexualidades dissidentes e/ou não correspondem a heteronormatividade. Dois pólos antagônicos estão no embate conflituosamente: o desejo pelo controle e o desejo pelo enfrentamento. Se depois de ser submetido/a ao enxovalho, como se reconhecer no que é rejeitado? Conforme o conjunto de narrativas que perfazem essa pesquisa, as principais formas de negociação e resistências são expressas através do: acesso a busca de conhecimentos e informações em outras vias, além dos muros da escola, sobre identidades de gênero e diversidade sexual, e a construção de sociabilidades dissidentes.

Ao interpelarmos quais as possibilidades que os/as estudantes apontam para o enfrentamento da LGBTQIAPfobia na escola, oito destes/as apresentam a promoção de ações pedagógicas, atividades e debates acerca do respeito às diferenças e a desnaturalização da heteronormatividade. Essas narrativas parecem se intercambiar para uma só conclusão: a instituição aparenta ter dificuldades para tratar

sobre as diversas expressões das sexualidades sob a argumentação dessas questões serem demasiadamente íntimas e que não competem ao processo de escolarização. Entretanto, sabemos que as omissões em torno da LGBTQIAPfobia representam uma problemática forma de se educar e capturar a subjetivação dos/as jovens de idade escolar. O silêncio ante a uma situação de discriminação é uma afirmação de valores concordantes.

De acordo com as impressões dos/das estudantes, nessa escola o “reino” da produção de conhecimento acerca das sexualidades é colonizado pela perspectiva do sexo seguro relativos à saúde, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e os problemas da gravidez na adolescência. O que evidentemente não fazemos objeção crítica por se tratar de um problema de ordem sociocultural, no entanto, é questionável que os recônditos da temática sejam dados por encerrados pelas epistemologias da biologia e saúde. É preciso:

[...] superar de vez, isso é fundamental, qualquer visão da sexualidade apenas como algo biológico como, um tópico para lidar com DSTs, gravidez na adolescência, todo esse discurso é normalizante. [...] Precisamos repensar nosso modelo de recusa, mas também de aceitação (Miskolci (2012, p.57).

Sabemos que na puberdade e adolescência, as alterações hormonais implicam em maiores estados de excitação, ansiedade, curiosidade e experimentações que ocupam grande centralidade na vida dos/as estudantes porque essa dimensão está presente nas músicas, nos gestos, nas entrelinhas, nos não-ditos, nas piadas, nos desenhos de órgãos genitais nas carteiras e banheiros da escola. Então, por que não abordar de maneira séria e comprometida as diferentes formas de experimentar o corpo e os desejos? Por que não esmiuçar as razões pelas quais aprendemos a rejeitar e hostilizar as sexualidades não normativas?

Acho que nunca ou quase nada estudei sobre o mundo LGBTQIA+. Talvez seja um tipo de medo ou sei lá. Tipo aquilo lá do pânico sobre educação

sexual nas salas de aulas. Nunca tive aula sobre sexualidade fora da norma, ainda mais que isso deveria ter no projeto de vida, como autoconhecimento. Eu acho que seria legal se a escola desse mais atenção a isso. Não só palestras, sabe? Não resolve muito. Massa seria se desenvolvessem ações para repensar as coisas, esses temas. O que muitas vezes é discutido em sala de aula é aquilo de sempre, prevenção, vírus do HIV e gravidez na adolescência. (FELIPE, 17 anos, 3º ano médio, homossexual).

A respeito disso, a fala de Felipe parece encontrar complementaridade no argumento de outra estudante:

O que eu espero mais da escola, assim que eu tiver oportunidade vou expressar isso a professores e direção. Vou dizer que espero deles palestras incentivando o pensamento que ser lésbica é normal, ser gay é normal, ser bi é normal. Isso causa muita confusão. Merecemos respeito! Não só precisamos saber sobre contracepção e ISTs. Isso é importante e tal, mas não se resume a isso, sabe? Aos poucos, vou conquistando meu lugar na escola. Foi ótimo me expressar porque a gente não tem local de fala na escola pra falar o que eu acho sobre essas relações. Eu sempre procuro saber fora mesmo, na internet ou com um colega sobre essas questões. (BRUNA, 16 anos, 3º ano médio, lésbica).

São muitas as razões pelas quais os temas mais “polêmicos” das sexualidades são mantidos fora do alcance das reflexões. Além do que já tratamos, em termos da prerrogativa do regime sexual presente, observamos que desdobrar essas questões sexuais na sala de aula ainda faz estudantes e professores/as ruborizar, a sentir vergonha e/ou reagir com gozações. Na maioria das vezes professores/as não têm acesso à formação específica para que saibam administrar suas próprias dificuldades diante do tema e da construção de pontes de confiança entre os/as estudantes. Acontece que:

Num contexto desses, as discussões morrem, todo mundo começa a olhar para o relógio e os/as estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. [...] as formas como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possi-

bilidades da sexualidade humana (BRITZMAN, 2018, 108).

Podemos observar que há dois distintivos modos de tratar das questões da sexualidade, uma dimensão autorizada a discutir apenas em termos de prevenção e saúde, e outra em que o diálogo franco sobre diferentes formas de acessar os prazeres e desejos, é contida porque está presa ao que é moralmente repreensível. Fica evidente que a discussão está organizada apenas para cumprir formas avaliativas, e nesse contexto, os/as estudantes relatam que não se sentem dispostos a explorar suas curiosidades. O que nos parece ser problemático considerando que em diversos momentos dessa pesquisa, diferentes identidades sexuais aparecem e confirmam que no terreno da sexualidade nada é inequívoco e que existem múltiplas formas de significar os atos afetivos e eróticos para pessoas diferentes.

Pra mim, é um problema porque vê eu sou um cara gay, só consigo me envolver fisicamente com homens, isso de beijar e tudo mais. Só que assim com mulheres sinto uma coisa afetiva. Me atraio muito por pessoas que eu tenho admiração, uma coisa bem sapiosexual (risos). Aí assim, é complicado não poder falar abertamente dessas coisas na escola porque eles tudo falam, sem dar espaço. Claro que assim todo mundo tem vergonha, né? Só que assim quando é todo mundo falando pode ser que todos se sentissem à vontade. A gente não pode conversar sobre isso em casa, só com nossos amigos que também tem suas coisas. Ainda bem que temos internet pra tá ligado de alguma coisa, sabe? (TADEU, 17 anos, 3º ano médio, homossexual).

Na realização de uma espécie de autoetnografia, Bell Hooks (2018) afirma que na sua carreira como professora, percebe que o significado de não tratar sobre questões eróticas é, também, herança de uma concepção binária metafísica no que diz respeito à noção de separação entre corpo e mente. Na situação de ensino, discussões sobre corpo e desejos são suspensas porque parece não haver lugar para tais na sala de aula. As possibilidades de uma discussão sobre a sexualidade humana

delineiam o contexto em que “os/as estudantes tendem a esquecer qualquer coisa que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade do professor” (BRITZMAN, 2018, p. 108).

O arranjo dessas narrativas nos permitiu indagar se os/as estudantes tiveram conhecimento na escola acerca da diversidade de gêneros e sexualidades. Majoritariamente, a resposta aponta que não. Informam que suas identidades de gênero e sexuais os/as convocaram a buscar outros mecanismos de acesso a essas discussões, uma vez que a escola não oferece espaços de reflexões sobre as dúvidas e curiosidades. Esses mecanismos aos quais se referem e acessam são vídeo aulas e perfis de pessoas LGBTQIAP+ que se destinam a tratar sobre essas questões nas redes sociais. Além disso, os/as estudantes afirmaram que esses materiais são compartilhados para outras colegas que estão em crise de identidade sexual e/ou de gênero.

A gente sempre dá um jeito de buscar informações sobre o que é gênero e orientação sexual. A internet permite isso, né? Mas vejo que muita gente meio que aprende nos canais errados. Tipo assim, é meio complicado se espelhar na pornografia pra saber como acontece essa coisa...de sexo. Tem que fazer bom uso. Eu repostou ou passo pra um amigo da escola sempre que encontro um vídeo massa desses influenciadores do Instagram (THAYONARA, 16 anos, 2º ano médio e lésbica).

Essa rede que se forma para acessar e compartilhar informações, saberes acerca das dúvidas, curiosidades sobre as várias expressões da sexualidade humana e das identidades de gênero são em si potentes práticas de resistências porque nelas são planejadas ações com o objetivo de contestar o lugar de abjeção à qual estão sujeitos/as e acessar amplamente os saberes que historicamente são alvos de uma litania moral. A título de exemplo, na ocasião que aconteceu um episódio homofóbico envolvendo um professor, muitos/as estudantes se organizaram para expor o ato nas redes sociais criando um grupo exclusivamente para conversarem a esse respeito.

Essas coisas não são discutidas por aqui, tá ligada? Mas como hoje nós temos acesso a mais informação pela internet mesmo, sabe? A gente tá muito ligado. Claro que não são todos nós, né? Eu vejo que assim, não é nem por mal que, às vezes, a escola não toma partido. É uma questão muito complexa até porque tem pai de aluno que não suporta saber que o filho está assistindo aula sobre esses babados. Falam aí de que estamos sendo doutrinados, uma coisa assim (RAFAEL, 16 anos, 2º ano médio e bissexual).

A ausência dessa temática na escola não é uma postura relativamente irrefletida, efeito de um coincidente desinteresse. É, senão, sintoma da preponderância das narrativas travadas para suprimir a presença dos conteúdos da igualdade de gênero e diversidade sexual nas escolas sob a tônica de discursos fundamentalistas e religiosos. Esse fenômeno alocado pelo conservadorismo há tempos vem cerceando as escolas brasileiras e se intensifica cada vez mais em episódios de crise sociocultural e política, instaurando um verdadeiro pânico moral.

Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear. Mas é em tempos como esse, quando vivemos com a possibilidade de destruição sem precedentes, que as pessoas são mais propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade. Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional (RUBIN, 2012, p.1).

Há tempos que as sexualidades nas escolas ocupam as agendas acadêmicas de pesquisadores/as sob as mais diversas e distintas bases ideológicas. É certo que desde a redemocratização do Brasil, sobretudo, com a parceria do governo federal e os movimentos sociais progressistas, ações são promovidas para que a instituição escolar trate de questões relativas às orientações sexuais e a LGBTQIAPfobia.

No Brasil, nos primeiros anos da década de 2000 se pôde visualizar o fortalecimento de ações do Estado em garantir que na agenda política fossem reconhecidas as produções e reflexões em torno dos corpos, sexualidades e gêneros. O dialogo travado entre Estado e sociedade civil deu novos contornos as políticas públicas de educação materializadas nos currículos, diretrizes, projetos educacionais e políticas de enfrentamento em relação à discriminação relacionada a orientação sexual e identidade de gênero.

Em 2004, o Ministério da Saúde em parceria com a Secretária de Direitos Humanos da Presidência do Brasil - SDH/PR elaboraram o Programa Brasil sem homofobia - Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e a promoção da cidade homossexual. No qual o item “V - Direito à Educação: promovendo a paz e não a discriminação” (BRASIL, 2004, p. 5) dispõe em seu programa de ação apoios educativos para superação da homofobia, dentre alguns, estão: a formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade, a produção de materiais educativos sobre as várias expressões da sexualidade, além do estímulo da circulação de pesquisas que contribuam para esse intento.

Esse conjunto de ações deram subsídios a criação do programa Escola sem Homofobia organizado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação, em parceria com as Organizações Não Governamentais: GALE - global Alliance for LGBT Education, a Pathfinder do Brasil, ECOS - Comunicação em sexualidade e a ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis. É, portanto, aqui que se dão formas para um gigantesco pânico moral irradiado por todos os setores brasileiros sociais e políticos como objeto de discussão da igreja ao bar até a Assembleia Nacional. O programa Escola sem Homofobia é, então, condenado socialmente como propaganda LGBT ou nos próprios termos utilizados por parlamentares para se referir ao documento

como “kit gay”, rechaçado por muitos/as ultra conservadores e fundamentalistas religiosos.

Não tardou para que em 2014, os segmentos sociopolíticos ultraconservadores e fundamentalistas religiosos entrassem em embate com os movimentos sociais progressivas durante a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, que em primeiro momento, mencionava em um parágrafo à igualdade de gênero, raça -etnia e a diversidade sexual (BRASIL, 2014). Na ocasião dessa nebulosa oposição, os grupos fundamentalistas e ultraconservadores saíram vitoriosos. Por votação, o parágrafo foi retirado da minuta. Os termos “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos do PNE e recentemente da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Ao apostar em uma genealogia do nosso recente pânico moral, César (2017) aponta que junto a disseminação da ameaça de um “Kit gay”, foi acionado a introdução da noção de “ideologia de gênero” cuja base ideológica se encontraria no marxismo. Segundo essa noção, a produção acadêmica e as ações que objetivam enfrentar a discriminação à orientação sexual e identidade de gênero promovem a destruição da família, da moral, dos bons costumes, a inocência da criança e adolescente pela “confusão” que se criaria na identidade dos/das jovens. No Brasil, essas narrativas emergem “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como ‘doutrinação política e ideológica na sala de aula’ e ‘usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730). O aguçamento crescente do conservadorismo legislativo alavancou condições para o desengavetamento do programa “Escola sem partido” (BRASIL, 2015) objetivando suprimir a tal “Ideologia de gênero” nas escolas.

Se servindo da rápida circulação de fake News, os grupos conservadores e fundamentalistas, assim como grupos organizados politicamente em partidos políticos, ocupantes de cadeiras eletivas nas casas legislativas brasileiras, fizeram propagar a “ameaça”

moral, que uma vez inflamada se deflagrou em uma indignação raivosa da qual a comunidade LGBTQIAP+, militantes de esquerda e professores/as eram os/as principais bodes expiatórios.

Os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram, mas deslocando-os como ‘Demônios do Povo’ em um certo grupo social identificado (comumente chamado de ‘imoral’ ou ‘degenerado’). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os ‘desviantes’ sexuais têm sido bodes expiatórios onipresentes (Weeks, 1981, p.14).

Do ponto de vista foucaultiano, podemos afirmar que nessa batalha narrativa, a verdade hegemônica do campo conservador é elegida e foi transposta para um dispositivo legal e governamental, ainda que “a ideologia de gênero” e a ladainha em torno da distribuição de um “kit gay” sejam a aposta mais estratégica e perversa para reiterar a heteronormatividade, as práticas misóginas e LGBTQIAPfóbicas como o modelo fulcral de família e de sociedade. Tais convocações moralistas puderam ser acompanhadas em alguns dos municípios do Estado da Paraíba, na ocasião em que representantes do poder legislativo junto às comunidades religiosas ocuparam a câmara de vereadores como templos religiosos para acusar a temática de gênero como ameaçadora à sociedade.

À vista disso, podemos afirmar que as raízes sobre quais se firmam o dispositivo da sexualidade por intermédio da heteronormatividade são muito profundas e duradouras, que tornam ainda mais frágeis e precárias as possibilidades de uma escola justa e diversa para o hoje. O relato de Priscila a seguir aponta que na escola, majoritariamente, seus/suas amigos/as são pessoas LGBTQIAP+. O que parece ser digno de problematização é que a fala dela tem muito em comum com outras entrevistas: sua identidade sexual é considerada “contagiosa” para os/as colegas que resolveram optar pelo afastamento.

Eu nunca falei sobre minha sexualidade. Tô meio que confiando em você porque você não vê minha foto, não sabe quem eu sou. Mas digamos que não sou feminina, tá ligada? Isso foi um prato cheio pra muita ex-amiga minha de escola se afastar. Eu nem fui atrás, mas soube que elas diziam por aí que se andasse comigo iam ser conhecidas como sapatão. Isso mexeu comigo, mas não posso fazer nada. Quase todo mundo amigo meu agora é como eu. É onde posso ser eu mesma, de boas (PRISCILA, 17 anos, bissexual).

O “segredo” de Priscila parece ser revelado quando indicativos de masculinidade são apontados pela estética, roupas e adornos considerados análogos à lesbianidade. Na medida em que corre pela escola a demonstração de um “potencial” homossexualidade, a estudante é enquadrada como contagiosa e deve permanecer entre os/as iguais a ela. Com base em uma experiência muito próxima à relatada, Louro (2018, p. 36) constata que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as.

Ao tratarmos sobre as práticas de resistência elaboradas ante as formas de afastamento dos/as estudantes LGBTQIAP+ do convívio escolar, observamos que são criadas redes de sociabilidades dissidentes. Esses/as estudantes colocam em prática a formação de um circuito de trocas, convívio entre os/as colegas marcados pela mesma diferença. Esses vínculos que perfazem o cotidiano da escola permitem que a experiência da dissidência sexual não seja um processo solitário, pois juntos/as compartilham não somente os percalços amargados na escola, mas que, sobretudo, possam colocar a pretensa estabilidade da heteronormatividade em questão. Pois: se é a heterossexualidade

tão natural por que são alavancados repetidos e constantes esforços para garantir sua manutenção?

Eu sou uma pessoa que quanto mais não me querem ali, mas eu sou eu mesmo e permaneço! A escola é minha também! Fico mais alegre, sorrio, brinco, converso com meus amigos, também, LGBTs. A nossa maior vontade é que um dia todos possamos conviver com as diferenças em paz e felizes. E a escola, com seu dever, deve ensinar sobre respeito (PAULO, 3º ano médio, homossexual).

Do relato acima, podemos considerar que o próprio ato de “assumir-se” constitui condição de resistência, na medida em que a escola busca alocar as sexualidades dissidentes para o que não se pode ver nem, sobretudo, ser repetido por outros/as colegas. Sua fala representa um confronto às vias de pavimentação que tecem a expulsão escolar. Nesses termos, a capacidade de permanência é a estratégia primeira, sobretudo, na reivindicação pela escola que também é sua.

Essa realidade transpassa cotidianamente pelas experiências de abjeção dos/das jovens escolares, na medida em que a permanência representa um esforço desmedido para superar o sentimento de não pertencimento e dificuldades que os/as acompanham na trajetória de existência social na escola. “A insubordinação, o não acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir.” (LOURO, 2009, p. 137), entretanto, não é nunca a única face de possibilidades. É importante dizer que a experiência do armário, de não se assumir homossexual, é para muitos/as estudantes a única possibilidade de permanecer, para isso elaboram uma série de automonitoramento de comprovação às normas, sendo o armário uma presença formadora de vida (SEDGWICK, 2007).

Considerações finais

O universo das entrevistas apontou que a ação da heteronormatividade é resultado das várias

tecnologias de poder postas em ação, desde a vigilância mais ínfima dos desejos e paixões até as punições como medidas corretivas, para que os/as desviantes se enquadrem na norma. Nesse contexto, a discriminação de gênero e de orientação sexual representam uma espécie de continuidade das violências que se iniciam no seio familiar, especialmente, sobre aqueles/as jovens que inscreve na sua corporalidade indicativos ambíguos de gênero. A escola que deveria amparar as tais angústias e conflitos, constrói possibilidades para expulsão desses/as, considerando a frequência em que o abandono escolar parece ser a única maneira de diminuir a exposição às experiências de abjeção.

Nesse sentido, a pesquisa ampliou expressamente a nossa compreensão de como as relações de poder encontra na escola um lugar fértil para invisibilizar as diferenças relativas às sexualidades dissidentes sob o crivo da neutralidade, porquanto a interlocução entre poder-saber oculta determinados mecanismos de controle para que as normas possam ser toleráveis, sujeitáveis e aceitas. No mais, pudemos visualizar possibilidades de resistências tecidas nesse contexto. O movimento de normalizar as experiências afetivas-sexuais na escola, não se dá sem que haja confronto, contestações e reinvenções do cotidiano.

É importante destacar que os desdobramentos dessa análise não pretenderam de modo algum expor a escola em termos de condenação, mas consideramos necessário informar quais dos seus aparatos e técnicas servem a heteronormatividade, cujo regime extrapola os muros da escola. A realidade de tantos/as jovens escolares LGBTQIAP+ é, certamente, compartilhada por muitos outros/as estudantes de outras escolas brasileiras porque o fenômeno da LGBTQIAPfobia é um problema sociocultural que estrutura o fazer institucional há séculos.

À vista dos resultados, se faz necessário reflexões profundas sobre os rumos cada vez mais violentos e precários que nossas escolas estão delineando. Não basta tratarmos da

diversidade sexual e de gênero em vias de tolerância ou mesmo apenas pelas perspectivas de prevenção e saúde, precisamos discutir com nossos/as estudantes quais processos sociais e barganhas do poder elegem às sexualidades dissidentes para o lugar de abjeção e quais são os propósitos. Considerando os desmontes de algumas das políticas educacionais que cumpriam as possibilidades abertas para uma escola sem LGBTQIAPfobia, acreditamos que a estratégia pode estar na instituição escolar assumir que não se posiciona no lugar de neutralidade, e sim das amarras dos dispositivos da sexualidade, que podem ser contestadas e subvertidas, nos limites dos esforços institucionais.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016) - as experiências de Adolescentes e Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em nossos Ambientes Educacionais**. Curitiba: Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, 2016.
- ABOIM, Sofia; VASCONCELOS, Pedro. O lugar do corpo. Masculinidades Trans e a materialidade corporal do gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, 2022.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 549-559, mai/ago, 2011.
- BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault. **Revista semestral autogestionária do NuSol**, n. 13, p. 202-223.
- BRANDÃO, Ana Maria. **Dissidência sexual, gênero e identidade**. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa, 2008.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, p. 329-376, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, Curitiba, n.35, p. 35-51, 2009.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 141-155, out/dez, 2017.
- COSTA, Jussara Carneiro. **Apontamentos para uma discussão sobre gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos**. In: III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais. Olhares diversos sobre a diferença. João Pessoa, 2011. p. 1-15.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 73-102.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Belo Horizonte: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da Sexualidade**. In: LOURO, G.L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2018. p. 9-42.
- HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e processo pedagógico. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 145-156.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama municipal**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em: 08/10/2023.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11. Jan/jun 2009. p.150-182.
- MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. 16º Congresso de leitura do Brasil. 2007. p. 1-19.
- MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio**. Estudos de Sociologia, Araraquara, 13/14. 2003. p.109-125.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_osexo.pdf. Acesso em: 10 jun 2022.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. In: **Cadernos Pagu**. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & educação**. Belo Horizonte, autêntica. 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p.45-104.

Recebido em: 30/08/2023

Aprovado em: 11/10/2023

Artigo revisado por Lucas Gomes de Medeiros



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

INTERGERACIONALIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE: (RE)EXISTÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

*Eduardo Ramirez Meza**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-7122-2415>

*Marcelo Victor da Rosa***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>

RESUMO

Este estudo foi realizado com pessoas idosas e jovens que experimentaram a convivência em disciplinas de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para tanto, partiu-se da intergeracionalidade e das intersecções com gênero e sexualidade. Foram sujeitos da pesquisa 15 pessoas idosas e 15 jovens que responderam a um questionário com dados de perfil e que participaram de entrevista com roteiro semiestruturado. Para a análise do perfil sociológico e dos discursos, utilizou-se a abordagem interseccional construcionista e a perspectiva foucaultiana. A maior parte dos sujeitos (86,67% das pessoas idosas e 60% dos/as jovens) foi formada por mulheres cisgênero. Somente entre jovens é que foi possível encontrar pessoas pretas e a pluralidade de orientação sexual. Ainda, foram observados enunciados que articulam dispositivos de aliança e sexualidade. As reflexões oferecem contribuições para (re)pensar e lidar com os marcadores sociais da diferença, na perspectiva original da interseccionalidade: o compromisso com a justiça social.

Palavras-chave: Universidade; Intergeracionalidade; Gênero; Sexualidade; Interseccionalidade.

ABSTRACT

INTERGENERATIONALITY, GENDER, AND SEXUALITY: (RE)EXISTENCES IN HIGHER EDUCATION

This study was conducted with older and younger individuals who experienced coexistence in undergraduate courses at the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). For that purpose, intergenerationality and its intersections

* Graduação em Ciências Sociais (2019) e mestrado em Estudos Culturais (2022) pela UFMS. Técnico de nível médio da UFMS, participou do Programa Escola de Conselhos (1999-2008). Coordenou a Secretaria Executiva do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (dez/2008-abr/2011). Criou o Programa de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa/UFMS (2011), atual Programa Universidade Aberta à Pessoa Idosa/UFMS. E-mail: eramirezmeza@gmail.com

** Doutor em Educação (UFMS). Professor nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher. E-mail: marcelo.rosa@ufms.br

was approached with gender and sexuality. The research was possible by 15 older individuals and 15 young individuals who, by participation, completed a questionnaire providing personal profile data and took part in interviews using a semi-structured script. For the analysis of the sociological profile and discourses, it was employed intersectional constructionist approach and Foucauldian perspective. The majority of the subjects (86,67% of older individuals and 60% of young individuals) were cisgender women. Only among the young individuals it was possible to find black individuals and a plurality of sexual orientations. It was identified statements that articulated mechanisms of alliance and sexuality. The reflections offer contributions to (re)think and address the social markers of difference from the original perspective of intersectionality: a commitment to social justice.

Keywords: University; Intergenerationality; Gender; Sexuality; Intersectionality.

RESUMEN

INTERGENERACIONALIDAD, GÉNERO Y SEXUALIDAD: (RE) EXISTENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El artículo fue realizado con personas mayores y jóvenes que experimentaron la convivencia en asignaturas de grado en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Partimos de la intergeneracionalidad y las intersecciones con género y sexualidad. Los sujetos de la investigación fueron 15 personas mayores y 15 jóvenes que respondieron a un cuestionario con datos de perfil y participaron en una entrevista con un guión semiestructurado. Para el análisis del perfil sociológico y los discursos, utilizamos el enfoque constructorista interseccional y la perspectiva foucaultiana. La mayoría de los sujetos (86,67% de las personas mayores y 60% de los jóvenes) eran mujeres cisgénero. Solo entre los jóvenes encontramos personas negras y una pluralidad de orientaciones sexuales. Encontramos enunciados que articulan dispositivos de alianza y sexualidad. Las reflexiones ofrecen contribuciones para (re)pensar y abordar los marcadores sociales de la diferencia desde la perspectiva original de la interseccionalidad: lo compromiso con la justicia social.

Palabras clave: Universidad; Intergeneracionalidad; Género; Sexualidad; Interseccionalidad.

Introdução

O ponto de partida para as reflexões apresentadas neste artigo foi nosso interesse em pesquisar a intergeracionalidade ou, em outras palavras, analisar a relação entre diferentes gerações. Para delimitar nosso estudo¹, elegemos a atividade de extensão “Pessoa Idosa na Formação Acadêmica”, realizada no âmbito do

Programa Institucional de Extensão “Universidade Aberta à Pessoa Idosa” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UnAPI/UFMS). Essa atividade, ao franquear o acesso de pessoas idosas a disciplinas regulares de cursos de graduação presencial da UFMS, proporcionou o contato e a relação entre pessoas idosas e adultos/as jovens (estudantes regulares de graduação).

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS (CAAE nº 46863121.0.0000.0021).

Partindo do entendimento de que as diferenças humanas só são passíveis de percepção quando colocadas em contraste com o outro – que nos é diferente –, nossas reflexões estão diretamente relacionadas ao conceito de alteridade. Por marcador social da diferença, conceito fundamental que permeia este trabalho, entendemos como o campo de estudo que adota como eixo central o debate sobre o modo pelo qual diferentes elementos das características humanas dão margem à construção social de um sistema de classificação que cria posições, expectativas e relações sociais distintas.

Assim, ainda que a constituição social e cultural dos sujeitos investigados tenha sido por nós proposital e inicialmente colocadas na perspectiva intergeracional, verificamos que essa constituição é atravessada pela relação dos sujeitos com as tramas discursivas de outros marcadores sociais da diferença. Neste artigo enfocamos, especialmente, as intersecções a partir de gênero e sexualidade.

Compreendemos que os marcadores sociais da diferença são dimensões que se articulam, tanto do ponto de vista da configuração de sistemas de classificação social quanto da constituição de corpos e identidades coletivas, de maneira a produzir maior ou menor inclusão/exclusão social, a depender de o quanto confrontem identidades sociais hegemônicas, conforme Marcio Zamboni (2014), além de Késia Melo, Ana Paula Malfitano e Roseli Lopes (2020).

Pensando especificamente nesse recorte geracional, temos que, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), nos países emergentes (sob a ótica capitalista), como é o caso brasileiro, pessoas idosas são aqueles indivíduos com 60 anos ou mais de idade cronológica. Esse mesmo entendimento está presente na Política Nacional do Idoso (Brasil, 1994) e no Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), além de ser adotado para a admissão de pessoas idosas no Programa Institucional de Extensão UnAPI/UFMS. Já na categoria adultos/as jovens, encontram-se aqueles sujeitos que

ultrapassaram o limite legal da adolescência descrito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ou seja, sujeitos com mais de 18 anos de idade cronológica. No caso em tela, porém, aqueles que adentraram a um curso de graduação presencial na UFMS e que, mais especificamente, cursaram uma ou mais disciplinas que absorveram a demanda de inclusão de pessoas idosas.

Embora não pretendêssemos discutir exaustivamente as implicações que a criação social dessas duas categorias geracionais (pessoas idosas e adultos/as jovens) pudesse suscitar, buscamos compreender as significações decorrentes das relações intergeracionais entre indivíduos assim classificados, isto é, pensar em como as significações de ambas as categorias foram ou não apropriadas e utilizadas pelos sujeitos, articuladas ou não com outros marcadores sociais da diferença. Entendemos ainda que a classificação geracional não é dada, apenas biológica, natural, nem mesmo sequer simples fruto de herança cultural. A classificação geracional é arbitrária e socialmente construída no âmbito das relações que, invariavelmente, implicam a constituição de espaços de partilha de algum modo de exercício de poder e *status* social (conforme Pierre Bourdieu, 2003).

Quando nos propusemos, então, a analisar a intergeracionalidade na perspectiva dos conceitos de diferença e alteridade, compreendemos que essas relações, ao serem subjetivadas, correntemente são urdidas em tramas de relações de poder. Essas relações de poder, por sua vez, não ocorrem em tempos nem em espaços neutros. Assim sendo, os marcadores sociais da diferença podem ser – e correntemente o são, como verificamos – diferentemente percebidos, subjetivados e, intencionalmente ou não, acionados pelos sujeitos em suas relações e em seus discursos.

Adentramos, assim, à seara das relações de poder tão estudada por Michel Foucault (1995, p. 245-246): “Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível

a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”. Seguindo a perspectiva foucaultiana, o conceito de poder que interessa ao nosso estudo não é aquele que se desenvolve e se exerce apenas nas formas do direito e da lei, nem que se origina somente como fruto do Estado, muito menos somente dedutível e inteligível a partir da categoria jurídico-política da soberania. Entendemos que, por onde há relações de poder, há sempre uma multiplicidade de resistências, as quais, imprevisíveis e heterogêneas, perpassam a ideia de simples dominação e da lógica binária, não sendo suficientes para a aprendizagem.

Quanto ao princípio da interseccionalidade, postulado formal e inicialmente por Kimberlé Crenshaw (2002) a partir da percepção da vida concreta experimentada pelas mulheres negras participantes do movimento feminista nos Estados Unidos, verificamos que esse conceito provocou a compreensão quanto à necessidade de se abandonar as propostas de estudo pautadas em categorias “monolíticas” de análise, assim como aquelas que tão somente consideram as demais categorias como exclusivamente “aditivas”.

Não obstante, conforme discutido por Gabriela Kyrillos (2020), mesmo antes de assim ser nomeado por Crenshaw, o conceito de interseccionalidade – até por ser uma ideia basilar – já era uma preocupação existente no interior de outros movimentos sociais e outros textos teóricos externos ao movimento feminista negro estadunidense. Kyrillos afirma, ainda, que o potencial da interseccionalidade não deve se reduzir aos limites impostos pela/na academia, exatamente considerando que sua incorporação pela academia se dá como resposta às críticas e às militâncias de diversos coletivos até então excluídos do espaço científico.

Patricia Collins (2017), por seu turno, além de pontuar a necessidade de não se reduzir a concepção de interseccionalidade a uma categoria analítica manuseada pela academia, assevera que a interseccionalidade não deve

ser aplicada tão somente com o intuito de encontrar “verdades” científicas, mas deve também se ocupar de manter a sua perspectiva (original) de busca por justiça social: “A verdade importa, porém, quando os estudos interseccionais privilegiam a verdade sobre a justiça, entrando no terreno escorregadio do conluio com hierarquias de poder” (Collins, 2017, p. 14).

Para Adriana Piscitelli (2008), Crenshaw teria feito uma abordagem *sistêmica* que confundiria diferença com desigualdade e colocaria os marcadores sociais da diferença como sistemas de dominação, segundo a qual uns sujeitos teriam poder e outros não. Para Piscitelli, o enfoque *sistêmico*, embora às vezes se utilize do referencial teórico de poder elaborado por Foucault, não lhe é coerente, na medida em que desconsidera que Foucault não restringe poder à repressão, mas também concebe poder como algo produtivo, que não apenas suprime, mas produz sujeitos. A abordagem *sistêmica* ignoraria que as relações de poder são marcadas por conflitos e pontos de resistência que coexistem.

Para contrapor esse limite colocado pelo enfoque *sistêmico*, Piscitelli (2008) considera que a interseccionalidade, a partir especialmente dos trabalhos de Anne McClintock e Avtar Brah, assumiu uma abordagem que a própria autora denominou *construcionista*. Esta abordagem estaria assentada sobre os aspectos dinâmicos e relacionais de identidade social, como proposta de apreender a articulação entre as múltiplas diferenças e desigualdades e onde estaria presente, também, a visão de poder. Nesse sentido, ainda que as diferenças estejam articuladas em termos de gênero e racialidade, as relações entre ambas não estão isentas de simultâneas articulações com outros marcadores sociais da diferença, de exercícios (intencionais ou não) de resistências, abrindo brechas para uma gama de negociações.

Dito isto, mesmo que a categorização geracional também tenha se ocupado de impor ordem e limites sob os quais cada indivíduo deveria ocupar um determinado lugar a ele

projetado pela sociedade, procuramos investigar se e como essa disputa, na perspectiva foucaultiana, ocorreu no contexto das relações intergeracionais proporcionadas pela UnAPI/UFMS. O desafio de se pensar interseccionalmente significou reconhecer que os marcadores sociais da diferença estão, de fato, nos mais diversificados contextos, articulados em termos de geração, gênero, sexualidade e racialidade, por exemplo.

Na sequência, apresentaremos sucintamente o percurso metodológico da pesquisa que nos possibilitou realizar as análises e as discussões que serão relatadas no tópico “Intersecções de gênero e sexualidade no perfil sociológico e nos discursos dos sujeitos”.

Aspectos do percurso metodológico

As reflexões aqui apresentadas são fruto de uma pesquisa qualitativa realizada com jovens e pessoas idosas. Para as pessoas idosas que estavam matriculadas no referido Programa Institucional de Extensão UnAPI/UFMS entre 2015 e 2019, obtivemos uma listagem contendo os contatos estratificados em termos de disciplina de graduação. Foram recebidos os contatos (e-mail e telefone/WhatsApp) de 197 pessoas idosas, para as quais foi enviada a apresentação da pesquisa e formalizado o convite de participação. Responderam à primeira etapa (questionário) 21 pessoas idosas, tendo 15 participado da etapa de entrevista.

Na sequência, obtivemos a listagem e os contatos dos estudantes regulares de graduação presencial matriculados naquelas mesmas disciplinas que acolheram pessoas idosas pela UnAPI/UFMS, relativamente no mesmo período, contabilizando 1.759 jovens. Considerando a pretensão de equilibrar o número de sujeitos idosos e adultos/as jovens, obtivemos 15 sujeitos que responderam ao questionário e participaram da entrevista.

A participação dos sujeitos na pesquisa se dividiu em duas etapas, realizadas integral-

mente via remota (Internet e/ou contatos telefônicos/WhatsApp): (1) responder a um questionário via Google Forms com dados sobre o perfil, além de conter perguntas fechadas, e (2) participar de uma entrevista on-line realizada e gravada via Google Meet, seguindo roteiro semiestruturado com perguntas abertas. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizou-se nomes fictícios, conforme a identidade de gênero de cada interlocutor/a.

As entrevistas foram gravadas e os registros de áudio/vídeo, integralmente transcritos em um documento de texto do Word. As narrativas transcritas foram reorganizadas em torno de cada uma das 11 perguntas do roteiro, em um único arquivo, resultando na apresentação de todas as narrativas formuladas em resposta à pergunta 1, todas as narrativas formuladas em resposta à pergunta 2 e assim sucessivamente. Após isso, esse documento foi impresso e, a partir dele, foi feita a leitura atenciosa, sendo destacadas e comentadas no arquivo impresso as expressões e formulações que dialogavam com as interseccionalidades pretendidas. Foram criados novos documentos textuais do Word nos quais foram redigidos os trechos das narrativas que dialogavam com esses recortes. Os trechos copiados em cada arquivo foram sendo reagrupados em torno dos enunciados que imbricavam relações de saber e poder, para, finalmente, se dar início à análise do discurso.

Discurso é aqui entendido como o conjunto de enunciados sob uma dada formação discursiva, seguindo relações postas pelos saberes e pelas instituições estabelecidas (Foucault, 2008). Dessa maneira, a produção de cada uma das análises empreendidas pode ser sintetizada como um diálogo entre três dimensões de saber: (1) os saberes contidos nas formulações discursivas de nossos/as interlocutores/as; (2) o saber produzido a partir de nossa leitura crítica sobre essas formulações, e (3) os saberes de autores/as que abordaram, em publicações reconhecidas pelo meio acadêmico, cada um dos recortes analisados.

Intersecções de gênero e sexualidade no perfil sociológico e nos discursos dos sujeitos

Esta pesquisa contou com a participação de 15 estudantes regulares de graduação, com idade cronológica média de 26,27 anos (entre 22 e 39 anos), além de 15 pessoas idosas, com idade cronológica média de 68,93 anos (entre 63 e 76 anos). A partir das informações fornecidas pelos sujeitos no preenchimento do ques-

tionário estruturado, a fim de permitir uma análise sociológica e das interseccionalidades presentes em seus perfis, foram realizados entrecruzamentos de dados em termos de gênero e sexualidade com os demais marcadores sociais da diferença.

As análises de perfil sociológico serão entremeadas com as análises dos discursos dos sujeitos com relação aos marcadores sociais da diferença, a medida que tenham sido mobilizados em suas narrativas. Nas Tabelas 1 e 2, são apresentadas a distribuição dos sujeitos segundo a identidade de gênero e raça/etnia.

Tabela 1 – Estudantes regulares: identidade de gênero e raça/etnia

IDENTIDADE DE GÊNERO	Branco/a		Pardo/a		Preto/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Homem cisgênero	1	6,67%	3	20,00%	0	0,00%	4	26,67%
Mulher cisgênero	3	20,00%	2	13,33%	4	26,67%	9	60,00%
Homem transgênero	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%
Pessoa não binária	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%
TOTAL	6	40,00%	5	33,33%	4	26,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Tabela 2 – Pessoas idosas: identidade de gênero e raça/etnia

IDENTIDADE DE GÊNERO	Branco/a		Pardo/a		Preto/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Homem cisgênero	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%	2	13,33%
Mulher cisgênero	8	53,33%	4	26,67%	1	6,67%	13	86,67%
TOTAL	8	53,33%	4	26,67%	3	20,00%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Somente entre os estudantes regulares é que se encontram pessoas pretas, com 26,67% do total (Tabela 1), sendo todas mulheres cisgênero. Somando-se pessoas pretas e pardas entre os estudantes, esse percentual sobe para 60% contra 40% de pessoas brancas. Conforme Eugênia Marques (2018, p. 5) “os jovens negros se evadem ou são reprovados no Ensino Médio e não são inseridos na educação superior na mesma proporção que os brancos”, o recorte em análise, ao comportar mais pessoas pretas e pardas, faz pensar que essa alteração possa

estar relacionada, sobretudo, com a Lei de Cotas (Brasil, 2012), enquanto ação afirmativa utilizada em todas as universidades federais brasileiras para garantir uma entrada menos desigual.

Com efeito, de acordo com a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2019), em 2018, pela primeira vez o número de matrículas de estudantes pretos e pardos nas universidades e faculdades públicas do Brasil ultrapassou o número de matrículas de pessoas brancas, totalizando 50,3% dos

estudantes do Ensino Superior da rede pública. Em que pese a ainda sub-representação dessa população (que já correspondia a 55,8% da população brasileira naquele ano), a situação tem sido objeto de contestação por parte dos parlamentares de espectro mais conservador, até porque a própria Lei de Cotas (Brasil, 2012) previu em seu artigo 7º que, no prazo de 10 anos, seria promovida a revisão do programa.

Conforme apresentado na Tabela 2, a maioria das pessoas idosas se declararam brancas, com 53,33% contra 20% de amarelas e 26,67% de pardas, as quais, *lato sensu*, têm sido associadas conjuntamente às pessoas pretas. Sobre esse aspecto, há que se considerar que o acesso à UnAPI/UFMS, ao menos até a realização do presente estudo, tem sido facultado exclusivamente a pessoas idosas com, pelo menos, Ensino Médio completo. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que na Região Centro-Oeste (IBGE, 2010) a maioria da população idosa (81,4%) tem apenas o Ensino Fundamental como nível educacional.

Assim, pensando sobre essa realidade, não é difícil considerar que a maior participação percentual de pessoas pardas e pretas entre os estudantes regulares (pessoas jovens) do que entre as pessoas idosas seja um reflexo diretamente relacionado à adoção, pelo Estado, de ações afirmativas, inexistentes à época de formação das pessoas idosas.

Com relação aos discursos, a questão raça/etnia foi diferentemente mobilizada nas narrativas dos estudantes regulares e das pessoas idosas. Entre os estudantes regulares, o recorte raça/etnia aparece verbalizado em termos de “branquitude/negritude”, articulada à ideia de classe social (renda):

Certamente um jovem... *pra* um jovem vindo de classe alta, classe média-alta, sobretudo sendo branco, né, é um período em que a sociedade espera que ele se forme, é um período em que ele se apresenta para a sociedade enquanto alguém que possa colaborar com a sociedade, né, onde o seu conhecimento... ele adquire um conhecimento, e ao mesmo tempo esse conhecimento colabora com a sociedade. Eu acho que

pra juventude pobre, *pra* juventude sobretudo negra, é o momento que se começa a trabalhar, né? Então, é a nossa inauguração no mundo do trabalho (Anselmo, 28 anos).

Observa-se que a construção narrativa formulada por Anselmo, ao discorrer sobre sua compreensão acerca da juventude e ao articular o recorte racial/étnico à questão de classe, vai ao encontro da proposição formulada por Luís Groppo (2004, p. 12):

Isto significa que, na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de “desenvolvimento” econômico etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que história e a análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta.

Essas ponderações nos provocam a refletir sobre dois aspectos: primeiramente, que não se deve essencializar ou romantizar a diferença, no caso em questão de viés étnico/racial, enquanto marcador social que apenas reduziria ou colocaria, desde sempre, os sujeitos na condição de uma subalternidade insuperável. Em contraponto, também permite pensar que a adesão ao apaniguado discurso formulado pela “raciologia” e pelo “antirracismo”, enquanto retórica multiculturalista, igualmente se revela inadequada, uma vez que não rompe com a essencialização da diferença dos corpos racializados.

Ainda sobre a questão raça/etnia, é curioso, pelo menos, observar que no presente estudo não se obteve a participação de nenhum sujeito que se declarasse indígena, apesar de Mato Grosso do Sul comportar, segundo o IBGE (2012), a segunda maior população indígena do país. Por outro lado, verificou-se que ao menos uma pessoa idosa se declarou “amarela”, ou seja, de origem oriental, e que, ao discorrer sobre a velhice, abordou a forma como, em sua

concepção, indígenas e orientais (“amarelos”) se relacionariam com a velhice:

Primeiro, o idoso, ele acha que ele tem que ser respeitado. Deveria. Não é que acha ou não. Eu acho que ele deveria ser respeitado. Porque, *pô*, os índios consideram os idosos sábios, conselheiros, coloca o idoso lá em cima, o cacique, o conselho dos índios... Os orientais a mesma coisa. Não esqueça que eu venho de um berço oriental, *tá*? No Japão, o idoso ele é muito respeitado (Ary, 69 anos).

As ideias presentes nessa formulação discursiva de Ary põe em relevo ao menos duas questões. A primeira delas é um certo grau de romantismo que postula uma concepção genérica e abstrata das populações indígenas – aquela formulada pelos não indígenas. Sob esse viés, a narrativa comunga da ideia de que toda e qualquer população indígena, no interior de seus agrupamentos humanos, se relacionaria de maneira homogênea (e “respeitosa”) com as pessoas que envelhecem. Entretanto, assim como não há nada que nos permita definir genericamente “um idoso”, também não o há para o que é ser “um índio”, conforme ressaltam Anna Silva e Paulo Silva Junior (2007, p. 3441):

Ainda que haja necessidades constantes em idades avançadas, como há em todas as faixas de idade, deve-se ter em consideração as diferenças internas de cada grupo e as diferenças entre grupos. Assim, refletir sobre idosos indígenas, idosas viúvas, idosos homossexuais, idosos deficientes, idosos imigrantes, pode revelar demandas, competências e vulnerabilidades peculiares, além de permitir uma relativização – e mesmo desnaturalização – da velhice.

Debrucemo-nos, agora, no segundo aspecto presente na formulação discursiva de Ary, de que as pessoas idosas, assim como ocorreria nas populações indígenas (e como já vimos, não necessariamente ocorre), seriam valorizadas ou, sendo mais fiéis aos termos por ele empregados, “respeitadas” pelas populações orientais, mais especificamente, japonesas.

Especificamente sobre esse segundo aspecto, cabe ressaltar que há distinções geográficas, históricas, políticas, econômicas, culturais e

sociais que tornam impossível conformar genericamente como “orientais” toda essa gama de diversidades pelas quais se distinguem as populações aludidas. Pode-se dizer o mesmo com relação a uma ideia homogeneizadora da sociedade japonesa (que comporta várias especificidades e distinções, como entre *okinawanos* e *nikkeis*). Ainda que se considerasse nesse caldeirão de efervescente diversidade eventuais práticas culturais que, em alguma medida, fossem relativamente comuns, oriundas de princípios religiosos e/ou do culto aos antepassados, por exemplo, o que alguns pesquisadores da temática verificaram é que o desenvolvimento capitalista ocorrido no Japão durante o período pós-guerra alterou a concepção que se tinha sobre a pessoa idosa e a forma como, ao menos parte daquela sociedade, vinha se relacionando com as pessoas que envelhecem, conforme Madoka Hayashi (2009, p. 54):

Segundo Kubota (2004), a imagem do idoso foi alterada pelo desenvolvimento industrial enquanto “fraco” [*jyakusha* 弱者], “deficiente” [*shougai ga aru mono* 障害がある者], e ainda mais como “incapacitado” [*muno* 無能], “ineficiente” [*kouritu no waru* 効率の悪い] e “praga da nação” [*kokka no yakkai mono* 国家の厄介者] no sistema econômico capitalista. Além disso, o idoso no âmbito familiar passa a ser visto como um fraco por ter baixa capacidade de produção.

Outro dado relevante nas Tabelas 1 e 2 diz respeito à cisgeneridade². Todas as pessoas idosas se declaram cisgênero e, dentre os estudantes, somente pessoas brancas declararam não se conformar à constituição identitária hegemônica cisgênero. Sobre este último, vale destacar o apontamento de Sofia Favero (2019, p. 177):

Todavia, esse lugar fronteiro do qual falamos não deve ser compreendido como sinônimo de local isolado, uma vez que a cisgeneridade está articulada com a branquitude e a heteronormatividade, bem como de outros marcadores sociais,

2 “Cisgênero poderia ser, portanto, quem não transiciona entre os gêneros, ou, dito de um modo simples, poderia ser também aquele que se identifica com o gênero designado ao nascer” (Favero, 2019, p. 176).

sexuais, de classe, raça e etnia, na produção da diferença.

Verifica-se na Tabela 2 que a maioria das pessoas idosas matriculadas e participantes desta pesquisa foi composta por mulheres cisgênero (86,67%), acompanhando a perspectiva de que o envelhecimento é também uma questão de gênero enquanto marcador social da diferença que se faz presente nesses processos, como já pontuou Ana Amélia Camarano, Solange Kanso e Juliana Mello (2004, p. 29): “Considerando a população idosa como um todo, observa-se que 55% dela são formados por mulheres”.

Sem desconsiderar a questão numérica censitária, merece aqui o registro de que há críticas acerca da aludida oposição binária, focada nas diferenças entre homens e mulheres que já alcançaram esse momento de suas vidas e que busca saber quais, entre ambos, se adaptariam melhor à velhice. Essa vertente remeteria a uma suposta condição de mulher universal, seguindo o exemplo da também hipotética universalidade na condição da velhice que teria fundado o campo da gerontologia. Não obstante, Carlos Henning e Guita Debert (2015, p. 13) apontam que:

Os anos de 1970 assistiram a uma revisão desse pressuposto. As diferenças de classe social, de etnicidade e de gênero dariam à experiência de envelhecimento, em uma mesma sociedade, conteúdos distintos que mereceriam investigação. Como afirmado anteriormente, a hipótese da diversidade é um convite a uma série de pesquisas preocupadas com a elaboração de medidores sofisticados e com a definição de instrumentos capazes de avaliar a qualidade de vida na velhice. Entretanto, a perspectiva que tem orientado a maioria desses trabalhos é a de que grupos sociais distintos se adaptam diferencialmente à experiência comum de envelhecimento e a tarefa então passa a ser a de propor explicações para as diferenças constatadas.

Com essa perspectiva podemos incluir, a título de exemplo, a pesquisa conduzida por Juliana Duarte (2021) que se concentrou especificamente em analisar as experiências de

envelhecimento de mulheres que, desafiando o senso comum, participaram de disciplinas de graduação por meio da “Universidade Aberta à Pessoa Idosa” (UNAPI/UFMS):

Cada marcador social da diferença que ajuda a compor as experiências das interlocutoras, pode fazer com que chegue na terceira idade de formas diferentes. Sendo assim, não há homogeneidade nos processos de envelhecimento investigados. Entendemos, para tanto, o uso da interseccionalidade como ruptura à análise monolítica do processo de envelhecimento (Duarte, 2021, p. 30).

Se, por um lado, alguns estudos – como o anteriormente citado –, especialmente aqueles que fazem uso da interseccionalidade, têm sido capazes de construir outras narrativas que buscam romper com a concepção binária na questão de gênero (mas também de outros marcadores sociais da diferença), não é raro se deparar no cotidiano das vidas vividas com enunciados e narrativas que ainda se ancoram, mesmo que irrefletidamente, em algum tipo de binarismo:

Eles se sentavam na frente, mas tinha o senhor que se sentava lá no fundo, ele era quietão, do fundão. É, se sentava lá no fundo, ele fazia as coisas dele... [...] Mas elas geralmente se sentavam lá na frente, conversavam. Acho que pelo fato de serem mulheres, terem mais habilidades *pra* conversar. Ele era muito fechado. Então, elas já conversavam (Caique, 24 anos).

O que o enunciado de Caique nos apresenta? Que algumas pessoas idosas são mais reservadas e que outras, mais falantes. Por quais motivos? Pela narrativa do interlocutor, pelo simples fato de serem mulheres, elas teriam mais habilidades para conversar do que o homem. Esse binarismo pode ser associado a uma espécie de “naturalização” das diferenças de gênero, contrariando uma diversidade de estudos, inclusive os já aqui citados.

Na sequência a Tabela 3 apresenta a distribuição dos estudantes regulares, segundo a identidade de gênero e orientação sexual. Todas as pessoas idosas, além de se declararem cisgênero, igualmente se declaram heterossexuais.

Tabela 3 – Estudantes regulares: identidade de gênero e orientação sexual

IDENTIDADE DE GÊNERO	Heterossexual		Homossexual		Bissexual		Pansexual		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Homem cisgênero	1	6,67%	1	6,67%	2	13,33%	0	0,00%	4	26,67%
Mulher cisgênero	9	60,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	60,00%
Homem transgênero	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
Pessoa não binária	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%
TOTAL	10	66,67%	1	6,67%	3	20,00%	1	6,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Ainda que, de acordo com os dados apresentados na Tabela 3, a heterossexualidade esteja presente na maioria dos estudantes (66,67%), chama atenção o fato de todas as mulheres se definirem como cisgênero e heterossexuais, enquanto apenas homens cisgêneros apresentam diversidade na orientação sexual (6,67% heterossexuais, 6,67% homossexuais e 13,33% bissexuais). Sobre esse aspecto, vale destacar o entendimento de Guilherme Passamani *et al.* (2020, p. 63): “As pessoas cis, ainda que não se identifiquem como heterossexuais, conseguem, potencialmente, de forma menos complicada, passar por heterossexuais e garantir um trânsito mais tranquilo pelo espaço público, claramente, LGBTfóbico”.

É importante observar que a heterossexualidade também não se fez presente entre aqueles que “escaparam” à cisgeneridade: a pessoa não binária se define como pansexual e o homem transgênero, como bissexual. Sobre esse aspecto, é importante destacar a distinção entre identidade de gênero e orientação sexual, pois, segundo Romeu Gomes *et al.* (2018, p. 1998), “identidades como travesti e transexual não remetem a orientações sexuais, uma vez que pessoas trans podem ter seu desejo sexual voltado para pessoas do mesmo sexo, do outro sexo ou mesmo para outras pessoas trans”. E se

nos propusermos a pensar sobre a bissexualidade? Deparamo-nos com a perspectiva de que essa orientação sexual tem sido questionada e até mesmo desqualificada:

Segundo alguns teóricos, a bissexualidade é alvo de certa desconfiança e as acusações de “não existência”, de ser uma “fase de dúvida” e “confusão”, porque, justamente, borraria a dicotomia hetero/homo, alguns dos binarismos que organizariam a norma social (Passamani *et al.*, 2020, p. 63).

É interessante destacar, assim, que até mesmo teóricos que se debruçam sobre o tema da orientação sexual ou da identidade de gênero podem se “deixar contaminar” pelos – ou se “render” aos – discursos binaristas. Entretanto, a pluralidade das orientações sexuais não se restringe à dicotomia hetero/homo; pelo contrário, se espraia no mundo vivido, atravessa diferentemente os sujeitos em seus processos de subjetivação e também interfere nas formas como esses sujeitos podem ser lidos, social e cientificamente.

Por sua vez, a Tabela 4 apresenta a distribuição dos estudantes regulares, segundo a religião e orientação sexual. O quantitativo de 100% das pessoas idosas se declaram heterossexuais e de matriz cristã (católica, cristã, evangélica ou espírita), havendo diversidade apenas entre os estudantes.

Tabela 4 – Estudantes regulares: religião e orientação sexual

RELIGIÃO	Heterossexual		Homossexual		Bissexual		Pansexual		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Católica	5	33,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%
Cristã	2	13,33%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%	3	20,00%
Evangélica	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%

Tabela 4 – Estudantes regulares: religião e orientação sexual

RELIGIÃO	Heterossexual		Homossexual		Bissexual		Pansexual		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Espírita	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%
Umbanda	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
Nenhuma	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%	0	0,00%	2	13,33%
Ateu	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%
TOTAL	10	66,66%	1	6,67%	3	20,00%	1	6,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

A intersecção religião com orientação sexual entre os estudantes, conforme apresentado na Tabela 4, demonstra que os sujeitos que escapam à heteronormatividade são cristãos, umbandistas, não professam nenhuma religião ou são ateus (um indivíduo cada). Sem pretender fazer uma distinção entre as expressões de religiosidade ou, menos ainda, classificá-las e ordená-las em algum tipo de valor em si, admite-se que as religiões “tiveram e ainda têm importante papel na formação do comportamento do ser humano, inclusive sobre o sexual”, conforme Alisson Duarte (2017, p. 82), corroborando a afirmação de Foucault (1988) de que o discurso cristão a respeito da sexualidade exerce grande influência sobre as práticas e as representações de cristãos ocidentais.

Ainda sobre a sexualidade, vale destacar o papel desempenhado pelo dispositivo³ de aliança, o qual, para Foucault (1988, p. 100), seria um “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”. Foucault (1988) defende que, em função de os processos econômicos e de a forma política não encontrarem nele um suporte suficiente, o dispositivo de sexualidade foi edificado e passou a superpor o dispositivo de aliança.

3 Desenvolvido por Foucault em “História da Sexualidade I: A vontade de saber” (1977), o conceito de dispositivo enquanto ferramenta analítica é explicado pelo próprio autor como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Não obstante, é interessante verificar que a forma como cada sujeito se posiciona e lida com esses dois dispositivos não é homogênea. Entre as pessoas idosas, deparamo-nos com uma narrativa que, ainda que articulando questões de geração, gênero, estado civil e sexualidade, tensiona esses dispositivos:

Então, foi muito engraçado. E também foi engraçado no começo que nós fizemos a entrevista e nos apresentamos. E aí, um monte de velha lá, né, tudo... Várias idades, né. Eu acho que sou uma entre as mais velhas. Aí o pessoal “quem é casada, viúva, separada?”. Aí perguntando o quê que queria da vida, né? Aí ele falou, assim, “quem tem marido?” – ninguém tinha marido. Ou era viúva, ou era separada. “E quem namora?”, e eu falei assim: “Eu quero arrumar um namorado que faz sexo! Eu quero um namorado que faz sexo! Sem sexo eu não quero!”. Todo mundo olhou *pra* mim, principalmente os dois ou três homens que *tavam* lá, e falou: “Putá, a *véia tá* que *tá*, né”. Então foi muito interessante. Assim, tinha momentos hilários, sabe? Que eu chegava e falava, o pessoal é muito... Eu acho o pessoal idoso muito retraído (Nélia, 69 anos).

O que essa parte da situação relatada por Nélia nos provoca a pensar? De imediato, questionar como as pessoas (jovens, adultas e idosas) pensam que é, ou que poderia ser, ou que deveria ser, a sexualidade de quem envelhece, circunstância que seria motivadora de espanto, segundo Juliana Fernandes *et al.* (2015, p. 25):

A vivência da sexualidade na velhice ainda é considerada uma complexa realidade. De início, os sujeitos que possuem e vivem a sexualidade explicitamente e frequentemente, ainda são considerados seres profanos. Se este sujeito for idoso, potencializa o nível da discriminação pelo

simples fato de que, culturalmente, a velhice está atrelada à pureza, à deserotização, a impotência e à assexualidade.

Ainda pensando sobre a sexualidade na velhice, mesmo que consideremos a narrativa de Nélia como potente, é forçoso reconhecer que isso não é um ponto pacífico. Corroborando a perspectiva já apresentada por Fernandes *et al.* (2015), Debert e Mauro Brigeiro (2012) consideram que seria próprio das sociedades – como a nossa, brasileira – a tendência de reprimir a sexualidade na velhice, bem como o entendimento de que essa repressão seria exercida não apenas pelos mais jovens, mas também por parte das próprias pessoas idosas, o que nos remete ao surgimento do “mito da velhice assexuada”. O que o campo nos oferece para a reflexão é que pode haver adesão das próprias pessoas idosas ao “mito da velhice assexuada”, conforme foi verbalizado por uma de nossas interlocutoras:

As meninas levaram uma... alguém da Secretaria [Municipal] de Saúde, da parte de saúde, *pra* falar de preservativo, essas coisas, né? Eu falei “ué, por que *pra* nós? Vocês têm que falar isso *pra*, né, só *pros* homens, *pras* mulher não, né, por que *pra* nós?” Aí elas [risos] “não, mas tem que ser *pra* todo mundo, patati, patatá” [risos]. Falei “eu não quero aprender isso, não, eu nem olho mais *pra* isso aí” [gargalhadas]. Aí eu falei “ó, fui!” [risos]. Aí eu saí. Eu não sei o quê, as acadêmicas *falou* assim: “Essa dona aí é *doida*, só pode” [risos]. Elas, assim, “não, tem que ser, faz parte”. Aí eu falei “ah, não, chama só os *veinho*, então, fala só *pros veinho*” [gargalhadas] (Solange, 66 anos).

Ainda que não tenha sido dito por Solange, tudo leva a crer que o espaço onde a situação narrada ocorreu guarde as mesmas características do espaço citado por Nélia, ou seja, comportar pessoas jovens, adultas e idosas, homens e mulheres. No que as duas narrativas diferem e no que se aproximam? Enquanto Nélia abertamente afirmou desejar encontrar um namorado que faça sexo (negando o “mito da velhice assexuada”), o enunciado de Solange levanta duas outras questões.

Primeiramente, sabe-se que o uso de preservativo remete ao cuidado necessário, do ponto de vista sanitário, para se estabelecer uma relação sexual segura. O que a negativa de Solange, de não querer participar daquela aula, pode significar? Para a interlocutora em questão, o uso de preservativos deveria ser assunto a ser abordado exclusivamente com homens (mesmo que “*veinho*”, como ela mesma disse), ignorando a existência de preservativos femininos. Ao dizer “eu nem olho mais *pra* isso aí”, é provável que ela esteja se referindo ao seu particular desinteresse para a manutenção de relações sexuais, sobre as quais ela não estaria propensa nem sequer a pensar sobre (assumindo para si o “mito da velhice assexuada”).

O outro aspecto da narrativa de Solange que nos chama atenção foi “essa dona aí é **doida**, só pode” (grifo nosso). Parece evidente que o uso do termo “*doida*” não se refere exatamente à loucura como aspecto daquilo que se convencionou, *stricto sensu*, isto é, situar enquanto objeto dos estudos e das práticas médicas psiquiátricas relacionadas à saúde mental, extensamente estudada em “História da Loucura” por Foucault (1972). Entretanto, o termo mantém uma relação de significado muito mais próxima com os estudos “Os Anormais” (Foucault, 2001) – uma série de 11 aulas pelas quais o autor desenvolveu o projeto de estudar a formação, no Ocidente moderno, do conceito de “anormalidade”, dentro daquilo que seriam os três elementos constitutivos do “grupo dos anormais”, mais especificamente a figura do “indisciplinado”.

Debert e Brigeiro (2012) também apontaram a articulação de narrativas sobre a sexualidade de mulheres envelhecidas com a “normalidade racional”, para as quais apenas mulheres que “perderam a razão” poderiam pretender ter uma vida sexual ativa. Retornando agora à questão da sexualidade na velhice, encontra-se em Marcos Arcoverde (2006, p. 67) uma reflexão interessante:

Nesse contexto, são os mitos e os preconceitos que nos levam a pensar que a andropausa e a

menopausa são responsáveis pelas dificuldades sexuais. Se o enfoque de análise da sexualidade do idoso for centrado na genitália, na qual o coito apresenta-se como única fonte de prazer, estaríamos decretando a sua impossibilidade como ser sexuado. O que mais interfere na vida sexual do idoso não são apenas as limitações orgânicas, que são reflexos naturais do processo de envelhecimento, mas as questões de ordem psicológica e social que também respondem as mudanças ocorridas durante a trajetória existencial.

Ainda dentro da temática dos corpos envelhecidos e, de certa forma, da sexualidade, nos deparamos com outra narrativa, desta vez por parte de uma interlocutora jovem:

A disciplina era Metodologia do Ensino da Dança, e teve uma coisa que eu achei interessantíssima. [...] E aí teve uma situação com coreografia em que os alunos acabavam fazendo umas movimentações e acabavam encostando nela. E aí teve gente que falou “não, não gostei disso, achei um absurdo, não podia ter encostado nela”. E aí eu fiquei pensando: se fosse a mesma coreografia comigo e alguém tivesse encostado em mim, ninguém ia falar nada. Então, aquela pessoa idosa acaba virando, tipo, algo sacro, algo santo, que não pode ser encostada, que alguém pensa assim “ah, e se fosse a minha mãe?” (Joice, 34 anos).

A narrativa de Joice nos dá a entender que, na coreografia ensaiada, uma mulher idosa teria tido seu corpo “encostado” pelo corpo de um homem jovem, presumivelmente com a possibilidade de ter havido alguma conotação sexual naquele movimento – ou, pelo menos,

de assim ter sido interpretado por algumas pessoas ali presentes. Isso teria gerado manifestações de descontentamento pelos/as participantes. O enunciado se circunscreve em uma trama discursiva que, parafraseando Fernando Pocahy (2011), articula corpo/gênero/sexualidade (e geração). É possível associar o exposto a vários fatores, mas a própria narrativa já apresenta a motivação mais plausível para tamanho descontentamento: um certo ar de sacralidade que, pelo relato, revestiria o corpo de uma mulher idosa, sobretudo quando associada à figura materna (ou de avó).

Antes de tudo, situamos o assunto no campo da dança. Para Arcoverde (2006), o encontro de corpos dançantes, em virtude da espontaneidade e da improvisação dos passos de dança, possibilita o estar com o outro em uma relação imprevisível. O autor prossegue:

Ao dançarmos podemos nos manter atentos ao corpo e aos nossos sentimentos, perceber o outro e o mundo, bem como sentir as pulsações e intencionalidades que existem em nós a cada movimento realizado. Neste sentido, o outro se faz necessário para a construção e apreciação da dança enquanto manifestação da sexualidade (Arcoverde, 2006, p. 62).

Mudemos, agora, o foco para a intersecção entre identidade de gênero e estado civil dos estudantes regulares, que é apresentada na Tabela 5 e, na sequência, o mesmo enfoque para as pessoas idosas, conforme observável na Tabela 6.

Tabela 5 – Estudantes regulares: identidade de gênero e estado civil

IDENTIDADE DE GÊNERO	Solteiro/a		Casado/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Homem cisgênero	4	26,67%	0	0,00%	4	26,67%
Mulher cisgênero	5	33,33%	4	26,67%	9	60,00%
Homem transgênero	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
Pessoa não binária	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
TOTAL	11	73,33%	4	26,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Tabela 6 – Pessoas idosas: identidade de gênero e estado civil

IDENTIDADE DE GÊNERO	Solteiro/a		Casado/a		Divorciado/a		Viúvo/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Homem cisgênero	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%	0	0,00%	2	13,33%
Mulher cisgênero	3	20,00%	3	20,00%	5	33,33%	2	13,33%	13	86,67%
TOTAL	3	20,00%	4	26,67%	6	40,00%	2	13,33%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Entre os estudantes regulares (Tabela 5), o casamento se faz presente exclusivamente para as mulheres cisgênero (quatro das cinco mulheres). Eliana Zordan, Denise Falcke e Adriana Wagner (2009), em uma pesquisa na qual procuraram analisar os motivos e as expectativas com relação ao casamento por parte de adultos/as jovens, detectaram que a ideia de casamento permanecia ligada à de amor, porém, tendo como característica principal a intensidade, e não mais a eternidade. Não obstante, as autoras constataram diferenças significativas para homens e mulheres quanto aos motivos pessoais e sociais, bem como quanto às expectativas, para o casamento:

Os homens concordam, mais do que as mulheres, que ter espaço para o casal é um motivo para o casamento, talvez pelo maior desejo de independência e de separação da família de origem. É comum observar que, após o casamento, os homens se afastam de suas famílias e se vinculam mais às de suas esposas. Já as mulheres concordam mais com o motivo social de que casar é assumir um compromisso perante a sociedade, possivelmente porque há maior cobrança em relação aos comportamentos afetivo-sexuais delas que dos homens. Em relação às expectativas, relações sexuais satisfatórias é o mais importante para as mulheres. Pode-se inferir que esses dados estejam associados a maior valorização que as mulheres estão dando para a sexualidade atualmente (Zordan, Falcke e Wagner, 2009, p. 71-72).

De outro lado, no grupo das pessoas idosas (Tabela 6), entre as mulheres cisgênero prevalece o estado civil divorciada (cinco das 13 mulheres), além de três estarem solteiras, duas serem viúvas e somente três casadas. Já com relação aos homens cisgênero um é casado e outro, divorciado. O percentual de mulheres que declararam não estarem casadas, especialmente divorciadas e viúvas, remete ao entendimento de libertação exemplificado por Flávia Motta (1998), citada por Debert e Brigeiro (2012, p. 47):

Elas negam ter, no momento atual, intenções casaduras ou mesmo namoradeiras. Ressaltam, nesse sentido, “o trabalho que um homem dá” – do qual elas estão enfim libertas pela viuvez ou separação, enfatizando o compromisso com horários de refeições (ter que “dar a janta” é tido como um jugo terrível) e o fato de terem mais roupa para lavar.

Reforça esse entendimento a conclusão formulada por Andréa Alves (2004), citada por Debert e Brigeiro (2012, p. 47), que “as mulheres dizem que os homens só se interessam por mulheres mais velhas ‘quando querem sossegar em casa e precisam de alguém para fazer o serviço doméstico’”.

Na sequência, na Tabela 7, são apresentados os dados da intersecção orientação sexual/estado civil entre os estudantes regulares (nesse quesito, as pessoas idosas se autodeclararam todas enquanto heterossexuais).

Tabela 7 – Estudantes regulares: orientação sexual e estado civil

ORIENTAÇÃO SEXUAL	Solteiro/a		Casado/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Heterossexual	6	40,00%	4	26,67%	10	66,67%
Homossexual	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
Bissexual	3	20,00%	0	0,00%	3	20,00%
Pansexual	1	6,67%	0	0,00%	1	6,67%
TOTAL	11	73,33%	4	26,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Os dados apresentados na Tabela 7 demonstram que, para os estudantes regulares entrevistados, há uma evidente intersecção entre orientação sexual e casamento. Independentemente de se tomar partido em defesa ou em ataque ao instituto do casamento, percebe-se que essa intersecção casamento/pluralidade sexual – aqui entendida enquanto fuga da heterossexualidade, mas não necessariamente da heteronormatividade – possibilita, pelo menos, um fundamental questionamento: pessoas jovens não heterossexuais estariam encontrando maior restrição legal ao direito de se casarem ou simplesmente não desejam mais viver esse modelo heteronormativo, ao menos não no atual momento? Ou, ainda, que seus corpos não seriam “casáveis”? Sobre esse assunto, vejamos o que nos diz Roberto Lorea (2006, p. 491):

À luz dos princípios estabelecidos em nossa Constituição Federal, não há necessidade de se

justificar o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. Ao contrário, a negativa de acesso ao instituto jurídico do casamento às pessoas homossexuais é que deveria ser justificada.

Com relação ao aludido, mas também se respaldando na produção antropológica, Lorea (2006) defende que, sendo o Brasil um Estado laico, este não deve se imiscuir ou se contaminar de pressupostos religiosos para cercear o direito a uma plena “cidadania sexual”. O autor argumenta ainda que, à luz dos parâmetros constitucionais, da Carta Magna de 1988, não basta alegar essa diferença como justificativa para a promoção de tratamento desigual, no que diz respeito ao casamento.

Dando continuidade ao proposto nesta pesquisa, as Tabelas 8 e 9 apresentam a distribuição de estudantes regulares e pessoas idosas, respectivamente, segundo o nível de escolarização e a identidade de gênero previamente declarada pelos participantes.

Tabela 8 – Estudantes regulares: escolarização e identidade de gênero

NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	Homem cisgênero		Mulher cisgênero		Homem transgênero		Não binário/a		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Superior incompleto	2	13,33%	4	26,67%	1	6,67%	1	6,67%	8	53,33%
Superior completo	0	0,00%	3	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	20,00%
Especialização completa	0	0,00%	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%
Mestrado incompleto	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%
Mestrado completo	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%
TOTAL	3	20,00%	10	66,67%	1	6,67%	1	6,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Tabela 9 – Pessoas idosas: escolarização e identidade de gênero

NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	Homem cisgênero		Mulher cisgênero		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Médio completo	0	0,00%	2	13,33%	2	13,33%
Superior incompleto	1	6,67%	6	40,00%	7	46,67%
Superior completo	1	6,67%	3	20,00%	4	26,67%
Especialização completa	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%
Mestrado completo	0	0,00%	1	6,67%	1	6,67%
TOTAL	2	13,33%	13	86,67%	15	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

Ao se observar os dados relativos à intersecção identidade de gênero/nível de escolarização, conforme mostrados pelas Tabelas 8 e 9 (de estudantes regulares e pessoas idosas, respectivamente), verifica-se que em ambos os grupos as mulheres cisgênero têm maior nível de escolarização. Apesar disso, encontramos alguns relatos de mulheres idosas sobre as dificuldades para permanência e/ou conclusão de um curso de Ensino Superior, como no exemplo a seguir:

Eu fiz um curso, ainda quando era Fucmat, de graduação de professores que tinha na época. Só que eu fiz só, como que fala, faltou um ano *pra* eu terminar, mas aí eu já não conseguia mais pagar a faculdade, naquela época era pago, né... Ficou faltando um ano. Eu gostaria de ir *pro* campo universitário (Denise, 63 anos).

Tendo em vista a origem da narrativa de Denise, não se pode ignorar que, historicamente, também o gênero teve (e ainda tem) importante influência no acesso ao Ensino Superior. Vejamos o que nos dizem Ângela Souza e Márcia Menezes (2013, p. 96):

Não podemos esquecer que as mulheres só tiveram acesso ao Ensino Superior a partir de 1879, através da Reforma de Leôncio de Carvalho. Entretanto, essa questão de seu acesso às universidades já vinha sendo reivindicado através do empenho e luta de mulheres da elite brasileira. Algumas romperam barreiras para ingressar e estudar em universidades de outros países, a exemplo da primeira brasileira a formar-se em Medicina nos Estados Unidos, Maria Augusta Generosa Estrela, em 1879, que, ao retornar ao Brasil, sofreu discriminação para exercer sua profissão devido ao pensamento arcaico patriarcal da sociedade em relação à conduta das mulheres.

É certo que, de 1879 para cá, o país – e no mundo – mudou muito. De um lado, as lutas contra as desigualdades que fundamentaram a adoção das políticas de ações afirmativas e, de outro, as próprias transformações no mercado de trabalho a que requereram – primeiramente, o ingresso e, posteriormente, a ampliação do número de mulheres – dão pistas nesse sentido. Permanece, contudo,

[...] a persistência de ganhos femininos inferiores aos masculinos independentemente de setor de atividade econômica, número de horas trabalhadas, número de anos de estudo, posição na ocupação, confirmando o diferente valor atribuído socialmente aos trabalhos de homens e mulheres (Yannoulas, 2013, p. 34).

A iniciativa realizada a partir da inclusão de “Pessoas Idosas na Formação Acadêmica” pela UnAPI/UFMS, se se pretende plural e a fim de se constituir em ponto de resistência e afirmação de direitos, precisa estar atenta a essas realidades.

Para finalizar, façamos o destaque a seguir, o qual nos chamou atenção e que diz respeito à positividade das diferenças:

A relação, ela se reconfigura. Você passa a enxergar a pessoa de outra forma. Claro que os marcadores que estão nela, *seja*, enfim, de classe, raça, idade, *vai* estar na pessoa, né? Mas eu acho que é muito mais da gente saber positivar aquilo e, na relação, haver a troca, né? [...] Eu acho que... naquilo que é diferente entre as pessoas há uma completude, sabe? (Rafael, 22 anos).

Essa formulação discursiva de Rafael, que trouxemos para exemplificar outras narrativas em sentido semelhante percebidas nas falas de outros sujeitos da pesquisa, propõe que os marcadores sociais da diferença não necessariamente precisam ser lidos e traduzidos em práticas de relações de poder que resultariam, inevitavelmente, em hierarquia ou opressão. É importante destacar que não se trata de negar as diferenças, mas de assumir outra perspectiva que, a nosso ver, se coaduna com a de Avtar Brah (2006, p. 374):

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração

e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

No cerne das relações de poder, estruturadas em torno das intersecções dos diversos marcadores sociais da diferença, há possibilidades de fuga, resistência, a serem vivenciadas a partir da agência – mas isso, até em razão da limitação de espaço neste trabalho, será abordado mais detidamente em um próximo trabalho.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos refletir interseccionalmente sobre gênero e sexualidade na intergeracionalidade proporcionada pela atividade de extensão “Pessoa Idosa na Formação Acadêmica”, no período de 2015 a 2019. O que nos despertou interesse nesse projeto foi o fato de as pessoas idosas serem colocadas lado a lado com jovens (estudantes regulares) e, com isso, ser possível que entre esses sujeitos pudesse haver a formação de uma relação. Participar de disciplinas de graduação possibilitou que as pessoas idosas também compartilhassem seus saberes e pudessem fazer parte da constituição dos pequenos grupos de estudantes regulares – com a finalidade de conjuntamente estudar. Ainda, que esses indivíduos elaborassem e apresentassem trabalhos acadêmicos, participassem das atividades avaliativas, enfim, que de fato pudessem integrar as atividades curriculares de uma disciplina de graduação tal como um estudante regular, ainda que não o tenham sido de direito.

Quando interseccionamos raça/etnia com outros marcadores sociais da diferença no contexto estudado, verificamos que não se deve nem essencializar nem romantizar as diferenças. Raça/etnia é um marcador social que não reduz nem coloca, desde sempre, os sujeitos na condição de uma subalternidade insuperável. Mas também o discurso do “antirracismo”, enquanto retórica multiculturalista, se revela incapaz de romper com a essencialização da diferença dos corpos racializados. Não há nada que nos permita definir genericamente “um

idoso”, “um índio”, “um branco”, “um jovem” etc. Há que se considerar o contexto, a história, a trajetória individual dos sujeitos e as condições concretas de sua existência no mundo.

Pensando no dispositivo de sexualidade, superposto ou não ao dispositivo de aliança, foi verificado que a forma com que cada sujeito (jovem ou idoso) se posiciona e lida com ele não é homogênea. De um lado, encontramos nas narrativas a reprodução da tendência de reprimir a sexualidade na velhice, fazendo surgir o “mito da velhice assexuada”. De todo modo, esse mito não é internalizado da mesma forma por homens e mulheres, por exemplo. Ainda que seja mais comum aos homens envelhecidos o interesse em manter uma vida sexual ativa, até em função dos imperativos constituídos em torno da ideia hegemônica de masculinidade, há mulheres idosas que rompem com esse mito e afirmam desejar, mais do que um marido, um “namorado que faça sexo”.

De outro lado, dialogando com essa discussão, destacamos no conjunto das narrativas dos estudantes regulares (adultos/as jovens) a menção ao desconforto ou ao mal-estar gerado em uma turma de uma disciplina do curso de Educação Física, pelo fato de, a partir do exercício de uma encenação coreográfica dançante, ter havido o contato físico (interpretado como uma possível conotação sexual) entre os corpos de um homem jovem e uma mulher idosa. Como já discutimos a partir de Arcoverde (2006), a articulação da dança aos sentimentos e à percepção do outro (e do mundo) concorrem para a construção e apreciação da dança enquanto manifestação da sexualidade.

O acesso às disciplinas de graduação oferecido pela UnAPI/UFMS, ao exigir o Ensino Médio completo, vem sendo negado para 81,3% da população idosa residente no Estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo para as mulheres. Assim, pensando em ampliar esse ingresso, deixamos aqui a sugestão para que os/as gestores dessa política institucional analisem a pertinência da inclusão, pelo menos, das pessoas idosas que não tiveram a oportunidade

de conclusão do Ensino Médio, ainda que por meio de experiências-piloto que, seguramente, deverão ser avaliadas para validar ou melhorar esta proposta de realização.

A Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) não foi, desde sempre, um direito positivado como de todos/as os/as brasileiros/as (o que ocorreu, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988). As pessoas que hoje estão com 60 anos (ou mais), a despeito de seus pertencimentos étnico-raciais e de classe social, não contavam, à época de seus períodos de escolarização, com os mesmos suportes que hoje – ainda que continuem a requerer melhorias – são disponibilizados pelas políticas públicas educacionais. Como resultado, o retrato apresentado pelo IBGE sobre o nível de escolarização de pessoas idosas, negras e das populações indígenas não nos permite ignorar essa realidade.

Estudamos um recorte da realidade social e institucional, um contexto específico de relações intergeracionais havidas em um espaço institucional educacional e em um determinado recorte de tempo. Porém, acreditamos que, ao realizar análises interseccionais e de poder, as reflexões aqui apresentadas oferecem contribuições para se (re)pensar o modo como se pode compreender e lidar, seja na academia, seja nos movimentos sociais, com os marcadores sociais da diferença. Afinal, lembrando Collins (2017), concordamos que a abordagem interseccional não deva ser aplicada tão somente com o intuito de encontrar “verdades” científicas: deve também se ocupar de manter a sua perspectiva original de busca por justiça social.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Marcos Augusto Moraes. **A percepção da sexualidade do corpo idoso**. 2006, 88 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/7927>.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra (entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Associação de Ages, 1978, pp. 520-530). In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, p. 151-162, 2003.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de fevereiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; MELLO, Juliana Leitão. Como vive o idoso brasileiro. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, p. 25-73, 2004. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5476.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/issue/view/56>.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

DEBERT, Guíta; BRIGEIRO, Mauro. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 37-54,

out. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300003>.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Sexualidade e religião: um olhar crítico acerca das influências da religião sobre o comportamento sexual. **Revista Relegens Threskéia**, v. 6, n. 2, p. 74-98, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rt.v6i2.54134>.

DUARTE, Juliana Cristina dos Santos. “**Tô velha, mas não tô morta**”: um olhar antropológico sobre mulheres que participam do projeto Universidade Aberta à Pessoa Idosa da UFMS. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3670>.

FAVERO, Sofia. Cisgeneridades precárias: raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. **Bagoas**, Natal, v. 13, n. 20, p. 169-197, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/18675>.

FERNANDES, Juliana; BARROSO, Karoline; ASSIS, Amanda; POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma revisão sistemática da literatura. **Clínica & Cultura**, v. IV, n. 1, p. 14-28, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/3403>.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 35-44, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOMES, Romeu; MURTA, Daniela; FACCHINI, Regina; MENEGHEL, Stela Nazareth. Gênero, direitos sexuais e suas implicações na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1997-2005, 2018. DOI: [https://doi.org/10.1590/1413-](https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04872018)

[81232018236.04872018](https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04872018).

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>.

HAYASHI, Madoka. **O bem-estar do idoso no Japão**: primeiras aproximações do trabalho realizado pelo assistente social na atenção ao idoso. 2009. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/120147>.

HENNING, Carlos Eduardo; DEBERT, Guita Grin. Velhice, gênero e sexualidade: revisando debates e apresentando tendências contemporâneas. **Mais 60: estudos sobre envelhecimento**. São Paulo: SESC São Paulo, v. 26, n. 63, p. 8-31, dez. 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18587>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=245700&view=detalhes>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>.

KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>.

LOREA, Roberto Arriada. Acesso ao casamento no Brasil: uma questão de cidadania sexual. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 488-496, mai./ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000200009>.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade

negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>.

MELO, Késia Maria Maximiano de; MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 3, p. 1061-1071, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1877>.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; VASCONCELOS, Alexandre Meira de; ROSA, Marcelo Victor da; ISHII, Renato Porfírio. Pobres, pretos/as, periféricos/as, jovens e em escolarização: a constituição dos sujeitos da 18ª Parada da Cidadania LGBT de Campo Grande/MS. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 11, n. 2, p. 57-81, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/issue/view/786>.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>.

POCAHY, Fernando. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. **Polis e Psique**, v. 1, n. Temático, p. 195-211, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.31539>.

SILVA, Anna Cruz de Araújo Pereira; SILVA JR., Paulo Isan Coimbra. Para além de um Estatuto: direitos e obrigações de velhos indígenas. *In: XVI Congresso*

Nacional/CONPEDI, 2007, Belo Horizonte – Minas Gerais. Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis – Santa Catarina: Fundação Boiteux, 2007. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/anais_bh.html.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e; MENEZES, Márcia Barbosa de. Gênero e trabalho no campo da Matemática. Breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31211>.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31211>.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)**, São Paulo, v. 1, p. 14-18, ago. 2014.

ZORDAN, Eliana Piccoli; FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. Casar ou não casar? Motivos e expectativas com relação ao casamento. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 56-76, ago. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682009000200005.

*Recebido em: 31/08/2023
Aprovado em: 10/10/2023*

Artigo revisado por Raul Delvizio



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

GÊNERO E SEXUALIDADE DE JOVENS COM TEA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DO PODCAST INTROVERTENDO

*Clarice Antunes do Nascimento**

Universidade Luterana do Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4315-4515>

*Juliana Ribeiro Vargas***

Universidade Federal do Rio Grande.

<http://orcid.org/0000-0002-2959-7889>

*Kay Duarte Bezerra****

Secretaria de Estado da Educação do Amapá

<https://orcid.org/0009-0000-3236-312X>

RESUMO

Buscamos analisar, neste texto, narrativas de jovens autistas sobre as dimensões do gênero e da sexualidade na exibição do *podcast* *Introvertendo*. De modo mais específico, interessa-nos problematizar experiências afetivas e sexuais vivenciadas pelos jovens produtores do referido *podcast*. Para tanto, em uma abordagem pós-estruturalista, apoiamos a análise nos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação, nos Estudos de Gênero e Sexualidade e Estudos sobre Juventudes. Como metodologia, utilizamos a netnografia, analisando os episódios que tinham como tema central relacionamentos e experiências afetivas sexuais dos produtores do *podcast*, os quais identificam-se como sujeitos com TEA (transtorno do espectro autista). Como resultados, destacamos que, apesar da invisibilidade do tema, o *podcast* em questão atua como uma pedagogia cultural, (re)educando jovens autistas em inúmeras dimensões e, entre essas, o gênero e a sexualidade, fazem-se presentes.

Palavras Chave: Estudos Culturais, Gênero, Juventude, Autismo, Introvertendo.

ABSTRACT

GENDER AND SEXUALITY OF YOUNG ASD INDIVIDUALS: A BRIEF ANALYSIS BASED ON THE PODCAST INTROVERTENDO

In this text, we aim to analyze the narratives of young autistic individuals on the

* Graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, com ênfase nos Estudos Culturais em Educação (PPGEDU/ULBRA). Pesquisadora e Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: claricen@gmail.com

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e Doutora em Educação pela Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação (PPGEDU/UFRGS). Pesquisadora e Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: julivargas@hotmail.com

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UFA) e em Direito pela Faculdade SEAMA. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, pela Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação (PPGEDU/ULBRA). Professora de Ensino Fundamental, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Amapá. E-mail: kayduarte2013@gmail.com

dimensions of gender and sexuality, as reported in the podcast *Introvertendo*. Specifically, we are interested in problematizing the affective and sexual experiences of the podcast producers. Therefore, we rely on a post-structuralist approach, drawing on the theoretical fields of Cultural Studies in Education, Gender and Sexuality Studies, and Youth Studies. We employed Netnography as our methodology to analyze episodes featuring the themes relationships and sexual affective experiences of the podcast producers who identify themselves as ASD (Autism Spectrum Disorder) individuals. Based on the results, we highlight that, despite the invisibility of the theme, the podcast aforementioned acts as a cultural pedagogy, (re)educating young autistic individuals in innumerable dimensions, among which, gender and sexuality.

Keywords: Cultural Studies, Gender, Youth Autism, *Introvertendo*

RESUMEN

GÉNERO Y SEXUALIDAD DE JÓVENES CON TEA: UN BREVE ANÁLISIS A PARTIR DEL PODCAST INTROVERTENDO

En este texto, procuramos analizar relatos de jóvenes autistas sobre las dimensiones del género y la sexualidad en la exhibición del podcast *Introvertendo*. Más específicamente, nos interesa problematizar experiencias afectivas y sexuales vividas por los jóvenes productores de dicho podcast. Para eso, adoptando un abordaje posestructuralista, nos apoyamos en los campos teóricos de los Estudios Culturales en Educación, de los Estudios de Género y Sexualidad y de los Estudios sobre Juventudes. Como metodología, utilizamos la netnografía para analizar los episodios que tenían como tema central relaciones y experiencias afectivo-sexuales de los productores del podcast, quienes se identifican como sujetos con trastorno del espectro autista (TEA). Como resultados, recalamos que, a pesar de la invisibilidad del tema, el podcast estudiado actúa como una pedagogía cultural, (re)educando a jóvenes autistas en múltiples dimensiones, incluso la de género y sexualidad que, entre otras, se hace presente.

Palabras Clave: Estudios Culturales, Género, Juventud, Autismo, *Introvertendo*.

Abrindo a temporada

Em consonância com as teorizações dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos de Género e Sexualidade, e, ainda, dos Estudos sobre Juventudes, em uma abordagem pós-estruturalista, pretendemos, no presente texto, analisar e problematizar narrativas de jovens autistas, produtores do *podcast* *Introvertendo*, sobre experiências afetivas e sexuais vivenciadas pelos mesmos e descritas em episódios do referido *podcast*. Importante salientar que este trabalho decorre de uma pesquisa de Mestrado,

recentemente defendida por uma das autoras em um curso de Mestrado em Educação ofertado por uma instituição particular de ensino superior.¹

Entendemos que a discussão sobre as dimensões do gênero e da sexualidade de/sobre sujeitos autistas ainda é uma pauta negligenciada nos mais diferentes contextos e grupos

¹ Destacamos que a pesquisa não envolveu, diretamente, procedimentos com seres humanos. Desta forma, não foi necessário a aprovação em Comitê de Ética

sociais, seja por desconhecimento e/ou por insegurança no trato do assunto. Apesar dos avanços verificados nos últimos tempos, no que se refere às políticas e às práticas de inclusão derivadas das lutas dos grupos LGBTQIA+, constituídos por lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual, entre outras identidades de gênero e orientação sexual, quando essa pauta se aproxima do campo do autismo, enfrenta processos recorrentes de resistência e/ou negação.

Frente à parca existência de materiais midiáticos sobre o tema, sejam esses filiados ao entretenimento ou relacionados às campanhas governamentais sobre corpo e sexualidade - dimensões, sobre as quais, encontra-se vasta produção de materiais dirigidos a determinados grupos sociais, tais como a população LGBTQIA+, gestantes, jovens, entre outros -, podemos afirmar que há um silenciamento para o gênero e sexualidade de sujeitos autistas, mesmo para os mais jovens.

Dentre as razões para tais silenciamentos, destacam-se possíveis dificuldades de pais e familiares de jovens autistas em falarem sobre essas questões e, ainda, em compreenderem que os(as) jovens autistas passam por transformações quando chegam a essa etapa de suas vidas. Ressaltamos, ainda, no que tange à dimensão dos afetos e da sexualidade de sujeitos autistas, as dificuldades que eles próprios narram, em alguns episódios do *podcast* *Introvertendo*, em relação às disfunções sensoriais, entendimento de seus sentimentos, emoções, desejos, comportamentos e modos como cada um e cada uma interage com o mundo.

Tais narrativas sinalizam a necessidade não apenas de revisar as práticas culturais e os significados produzidos acerca do autismo e dos(as) autistas, mas, também, de desenvolver pesquisas que levem em conta as singularidades dos sujeitos, entendendo que são diversos em seus modos de ser, pensar, sentir, agir e se relacionar. Nesse viés, quando falamos em “singularidades”, não estamos nos referindo, exclusivamente, às características físicas,

psicossociais, entre outras, que têm servido de ancoradouro para naturalizar a ideia de que os/as autistas são diferentes dos sujeitos enquadrados em padrões de normalidade histórica e culturalmente inventados, entoando binarismos que reforçam práticas de exclusão. Referimo-nos, sim, aos diferentes modos como estes grupos se veem, gostariam de ser vistos, vivenciam seus sentimentos e desejos, manifestam suas opiniões, mostram-se para o mundo.

No que concerne à (in)visibilidade das pessoas com deficiência, a discussão em torno das necessidades e dilemas destes grupos ganhou notoriedade, no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu o reconhecimento de todos(as) brasileiros(as), independentemente de quaisquer diferenças. A partir desse marco legal, as pessoas com deficiência também passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e não apenas como pessoas assistidas por/em instituições de acolhimento, tais como as APAES e instituições religiosas.

No entanto, ainda que as pessoas com TEA tenham os mesmos direitos assegurados a todos os cidadãos do país pela CF/1988 e outras leis nacionais, para a garantia desses direitos, foi necessário criar leis específicas voltadas a estes grupos, a exemplo da Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, para terem direito a atendimento pelo Sistema Único de Saúde, bem como acesso à educação, à proteção social, ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Hodiernamente, as juventudes autistas diagnosticadas com TEA nível 1², que se encon-

2 De acordo com o Instituto Neurosaber, sujeitos diagnosticados com TEA nível 1 apresentam sintomas menos graves, por isso é denominado como autismo leve. Podem ter dificuldades em situações sociais, comportamentos restritivos e/ou repetitivos, mas requerem apenas um suporte mínimo para ajudá-las em suas atividades diárias. Podem ser capazes de se comunicar verbalmente e ter alguns relacionamentos, mas apresentar dificuldade em manter uma conversa, fazer e manter amigos. Leia mais em: <<https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/>>. Acesso: 07 mai. 2023.

tram no espectro sem deficiência intelectual e com linguagem funcional, vêm adentrando ao movimento ativista, principalmente através da mídia no ciberespaço, dimensão na qual expressam suas subjetividades em relação ao autismo e lutam por garantias de direitos, buscando direcionar o olhar para além da diferença. Entre as mídias mais utilizadas pela juventude autista, destacam-se a rede social *Instagram*, os canais do *Youtube* e, considerado o fator interativo, no qual está implicada a dificuldade de exposição visual dos corpos e a aderência ao uso de *Podcasts*, por meio das quais pessoas podem compartilhar suas ideias, experiências e vivências, sem a necessidade de aparecer na tela.

Ao realizar levantamento acerca de teses e dissertações sobre autismo, observamos a existência de pesquisas que abordam a importância do diagnóstico e intervenções precoces no TEA, os movimentos ativistas e de *advocacy*³, e estudos relacionados à representação social que as famílias têm sobre o autismo infantil. Contudo, não encontramos estudos que tratassem sobre a juventude autista - mais especificamente, sobre gênero e sexualidade no autismo. Ángel Rivière (2004, p. 234) corrobora essa percepção ao afirmar que, “apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas durante mais de meio século, o autismo continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica”, evidenciando a necessidade de estudos mais centrados nas questões relacionadas às subjetividades autistas.

A partir desse mapeamento, destacamos que uma parcela significativa dos discursos sobre o tema derivam, sobretudo, de conhecimentos disseminados no campo da neurociência e do ativismo das famílias de pessoas com TEA, indicando a necessidade de pesquisas que considerem os diferentes modos como esses sujeitos produzem e são produzidos culturalmente, em diferentes dimensões, como no

³ Prática política adotada por pais de filhos com TEA, dentro do sistema político, para influenciar a formulação de políticas e alocação de recursos públicos.

gênero e na sexualidade, razão pela qual o processo investigativo, no âmbito deste estudo, concentrou-se nos episódios do *podcast* que abordam as experiências de relacionamento afetivas e sexuais vivenciadas pelos(as) jovens autistas do *Introvertendo*.

Ao tomar a mídia *podcast* como objeto de análise, adotamos como ferramenta metodológica a netnografia, concebida por Shirlei Sales (2021) como uma forma de etnografia realizada em ambientes virtuais, que permite, a(o) pesquisador(a), observar os sujeitos e o conjunto de verdades postas em circulação no ciberespaço. A partir desse olhar sobre a juventude autista, pela perspectiva dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos sobre Juventudes, esperamos contribuir para a ampliação da temática invisibilizada até o momento, em diferentes espaços de nossa sociedade e, por conseguinte, colaborar para o combate aos preconceitos (de toda ordem) que atingem os sujeitos autistas, em especial os/as jovens.

Na próxima seção, apresentamos as bases teóricas que respaldam o exame das narrativas da juventude autista veiculadas no *podcast* *Introvertendo*, compreendido como uma, entre tantas, pedagogias culturais que atuam na (re) constituição de modos de ser, pensar e agir na sociedade em que vivemos.

O pano de fundo: as bases teóricas

A emergência do campo dos Estudos Culturais (EC) teve como um de seus precursores o sociólogo Stuart Hall, diretor do Centro de Birmingham, no Reino Unido, nos anos 1960. Além de contribuir para a consolidação do Campo dos Estudos Culturais, suas ideias sobre gênero, raça, etnicidade, entre outros temas contemporâneos, subsidiaram os Estudos Culturais chineses, australianos, latino-americanos, irlandeses, eslovenos, austríacos e, a partir de 1990, os Estudos Culturais no Brasil, com a tradução de seus escritos e seminários

organizados pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (Wortmann; Santos; Ripoll, 2019).

As teorizações de Stuart Hall estão voltadas ao conceito de cultura como fundamento epistemológico e, também, como “conceito metodológico nas análises que realiza de diferentes fenômenos e artefatos culturais” (Zubaran; Wortmann; Kirchof, 2016, p. 15), a exemplo do *podcast* *Introvertendo*. Na perspectiva de Stuart Hall, segundo apontam estes autores, a cultura abarca fenômenos da vida social e cognitiva, pois, “devido a esse poder para constituir os sujeitos, a produção e o consumo dos sistemas culturais são alvos constantes de disputas de poder e de regulação” (*Ibid.*, p. 15). Importante salientar que os Estudos Culturais não se referem apenas ao estudo sobre a cultura, mas lida com a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais que se entrelaçam nas relações de poder.

Os EC têm se ocupado com políticas raciais e étnicas, políticas públicas relacionadas à saúde, ambiente, educação, trabalho, bem como com questões relacionadas à globalização, razão pela qual a pesquisa em Educação e Estudos Culturais tem sido desenvolvida através da busca de articulações com estudos sobre gênero, raça, sexualidade, identidade e diferença, etc., recorrendo não somente aos trabalhos acadêmicos, mas, também, aos que decorrem de movimentos sociais, étnicos, raciais, sexuais, ambientalistas, entre outros, que constroem posições e formas alternativas de interpretar o mundo. Isto é, ocupam-se dos diferentes fenômenos, práticas e manifestações culturais.

A mídia encurtou as distâncias e a velocidade com que as imagens viajam, formando uma sociedade com histórias distintas, diferentes modos de vida e estágios diversos de desenvolvimento. Essas revoluções da cultura causaram impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão para a vida, sobre suas aspirações para o futuro. As mudanças culturais globais, estão criando uma rápida mudança social, mas também sérios

deslocamentos culturais. Segundo Marisa Costa e Maria Lúcia Wortmann (2016, p. 339), o foco prioritário incide sobre “questões vinculadas a políticas culturais, onde poder, representação, significado, identidade, diferença, alteridade, pedagogias culturais, governo das subjetividades, bem como seus efeitos nos processos educativos examinados, são centrais nas agendas de pesquisa”.

A partir desta visão, é possível pensar o *podcast* *Introvertendo* como uma pedagogia cultural que ensina sobre autismo, sobre como jovens autistas se reconhecem e querem ser reconhecidos(as), como vivenciam sua sexualidade e participam de processos identitários nos quais está(ão) implicada(s) a(s) identidade(s) de gênero. De acordo com Viviane Camozatto (2014), as pedagogias respondem às exigências de cada tempo, produzindo sujeitos que correspondam e se adaptem a ele.

No âmbito deste trabalho, entendemos que as pedagogias culturais, as quais se configuram nos mais diversos espaços de participação e poder, para além de produzir subjetividades e comportamentos alinhados à racionalidade segundo a qual a sociedade pensa e age, podem, também, produzir estranhamentos, desencaixes e rebeldias, conforme os sujeitos se sintam desconfortáveis com as narrativas e verdades propagadas nesses espaços e passem a pensar e agir de outros modos. E que, quando essas narrativas incorporam discussões sobre gênero e sexualidade, como é o caso das falas dos integrantes do *podcast* *Introvertendo*, acabam por tensionar dimensões naturalizadas sobre deficiência, juventude e sexualidade.

Da mesma forma, respaldadas nos Estudos de Gênero e de Sexualidade, compreendemos as diferenças entre homens e mulheres como consolidadas no âmbito da cultura e das distintas construções sociais acerca dos diferentes sexos, como pontua Guacira Louro (2003). Segundo a autora, é preciso entender o conceito de gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, que se caracteriza por uma pluralidade de identidades, as quais estão

em constante transformação. Como destacam Suzana Barros e Paula Ribeiro (2016, p. 431) “É importante salientar que os gêneros são construções socioculturais, que se constituem por meio de relações de poder e saber. Desde cedo, meninos e meninas são ensinados sobre as questões de gênero e sexualidade”.

Como invenções sociais, gênero e sexualidade são constituídos a partir de discursos que regulam, normalizam e produzem saberes e verdades sobre estas temáticas. Segundo Michel Foucault (2010, p. 12), “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. (...) tipos de discursos que [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Conforme o autor, o termo sexualidade surge como discurso no início do século XIX, relacionado, entre outros fenômenos, ao desenvolvimento de áreas de conhecimentos diversas que “[...] cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como variantes individuais ou sociais do comportamento [...]” (Foucault, 2009, p. 10). É possível perceber, principalmente nas sociedades ocidentais, que a difusão de determinadas regras e normas, comumente apoiadas por instituições como igrejas, hospitais e escolas, parece estar relacionada às mudanças nas significações de dever e prazer, que se constituem como fenômenos relacionados ao discurso da sexualidade.

Para o referido autor, a sexualidade também pode ser compreendida como um dispositivo histórico articulado por estratégias de saber-poder, as quais regulam corpos, prazeres, discurso, controles e resistências (Foucault, 2007). A própria conceituação do sexo constitui um elemento do dispositivo da sexualidade, intimamente relacionado às relações de poder estabelecidas em uma sociedade. Assim, as tecnologias do sexo podem ser entendidas, a partir dessa premissa, como estratégias de funcionamento do dispositivo da sexualidade, materializadas em operações políticas, intervenções econômicas, em processo de moralização e responsabilização da conduta

dos indivíduos nas sociedades, tal como afirma Foucault (2007, p. 159): “De um polo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e da regulação das populações”.

A partir dessa premissa, podemos depreender o silenciamento sobre o exercício da sexualidade de determinados grupos sociais, a exemplo dos jovens com TEA, como, possivelmente, uma estratégia de controle sobre tais sujeitos, a qual opera na regulação de seus corpos, desejos e prazeres, através do temor, do desconhecimento, do medo... No entanto, esses jovens querem viver sua sexualidade, seus afetos, seus prazeres, como apresentaremos a seguir.

Vozes atípicas – Juventude autista

O Autismo passou a ser compreendido como TEA através da última edição revisada do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), conhecido como DSM-5 instituído pela Associação Americana de Psicologia (APA). A OMS aponta que a evolução científica em torno das pesquisas sobre o Autismo tem revelado a multiplicidade de sinais, sintomas e diferentes níveis de gravidade no TEA.

Em razão dessa variabilidade, a CID-11⁴ reuniu em um único diagnóstico o que se conhecia como Transtornos Globais do Desenvolvimento, do qual a Síndrome de Asperger fazia parte, e passou a denominar de Transtorno do Espectro Autista (TEA) o conjunto de diferentes transtornos de desenvolvimento, os quais são classificados conforme a existência ou não de deficiência intelectual e de linguagem funcio-

4 CID - Classificação Internacional de Doenças é a 11ª edição de um sistema global de categorização de doenças físicas e pensadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A CID-11 é uma versão revisada da CID-10 e a primeira atualização a ser desenvolvida e publicada em duas décadas.

nal. Pensamos que agregar o autismo em um único diagnóstico contribuiu para reduzir a discriminação em torno das pessoas diagnosticadas com TEA nível 1 de suporte, haja vista os estereótipos de “não parecerem autistas” ter causado prejuízos de cunho social e a não garantia de direitos.

John Donvan e Caren Zucker (2017) apontam que famílias e ativistas têm dispensado seus esforços para uma luta constante, a fim de fazer com que as autoridades públicas passem a enxergar as pessoas com TEA como sujeitos de direito e essa intenção tem sido buscada, também, pela juventude autista, como o caso dos jovens que integram o *podcast* *Introvertendo*.

Em consonância com os aportes escolhidos, destacamos a categoria Juventude constituída por critérios históricos e sociais, os quais, segundo Juarez Dayrell (2003), contribuem para a construção do sujeito em razão da relação com o outro. Na contemporaneidade, grupos de jovens autistas aderem ao movimento pela neurodiversidade inspirada no campo do modelo social de deficiência, cujo lema é “nada sobre nós sem nós”, assumindo uma posição crítica no discurso de profissionais e médicos sobre o autismo, como forma de constituir uma categoria de juventude autista.

Percebe-se, com isso, que foram renegadas, às antigas gerações de jovens autistas, oportunidades de participarem de mudanças culturais, já que essas gerações eram impossibilitadas de participarem do processo de socialização em razão dos estereótipos sob sua condição autista, como também não puderam viver a “moratória social” (um período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais – tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar – e em que há uma especial tolerância para com o comportamento juvenil.) já que não lhes foi proporcionado a aprendizagem de hábitos, atitudes e experiências tipicamente jovens por serem considerados seres não-sociáveis (Groppo, 2017).

A esse respeito, o Estatuto da Juventude (EJUVE) determina, nos artigos 21 e 22 da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que os(as) jovens devem exercer a participação nas decisões de política cultural, ter direito à identidade e diversidade cultural e à memória social, cabendo ao poder público garantir, a(o) jovem com deficiência, acessibilidade e adaptações razoáveis (BRASIL, 2013).

No entanto, na análise de Maria Claudia Dal’Igna *et. al* (2019), as políticas públicas contemporâneas servem ao propósito de regular a vida de determinados grupos para diminuir os riscos sociais e ampliar níveis de segurança para a população. Nesse sentido, as questões de gênero e sexualidade, segundo estas autoras, têm sido mobilizadas para tornar mulheres e homens capazes de agir sobre si e sobre os outros, para torná-los agentes de mudança social.

O *Podcast* *Introvertendo*

Denominamos como *podcast* a produção de áudio que disponibiliza arquivos a serem ouvidos *online*, de modo geral, por plataformas de *streaming*, as quais podem ser reproduzidas em diferentes artefatos tecnológicos (computadores, celulares, tablets, entre outros).⁵ Eugênio Freire (2013) aponta que os conteúdos da mídia digital *podcast* são destinados para a veiculação de relatos de experiências, acontecimentos e debates informativos sobre os mais variados temas. Nesse sentido, a escolha do *podcast* *Introvertendo* fundamentou-se no interesse em analisar, com base nos conceitos do campo dos EC, como jovens autistas expressam suas emoções, entendimentos e principalmente abordam suas experiências de vida.

5 *Streaming*: tecnologia de transmissão de vídeos e/ou áudios, através da *internet*, sem a necessidade de download de dados e/ou produtos. À medida que os valores para o acesso de tais plataformas tornou-se mais acessível, o uso da referida tecnologia popularizou-se no Brasil. Atualmente, mais de 60% da população assina uma ou mais plataformas de *streaming*. Para saber mais: <<https://olhardigital.com.br/2022/07/03/cinema-e-streaming/quase-70-dos-brasileiros-com-smartphone-assinam-servicos-de-streaming/>>. (Acesso em 07 jun. 2023).

A concepção do mundo da Podosfera, onde os ouvintes sejam capazes de fornecer material para outros ouvintes, vem sendo realizada de forma mais abrangente na era digital, constituindo, assim, uma cultura participativa. Segundo Henry Jenkins *et. al* (2014), o *podcasting* foi capaz de fazer reaparecer o formato do rádio com uma tecnologia diferenciada, em razão de proporcionar um meio mais participativo, permitindo que grupos diferentes possam produzir e circular conteúdo como o rádio.

O *podcast* se transformou na cultura popular da internet, tornando-se uma das mídias mais acessadas pela juventude em razão da sua praticidade para fazer downloads de conteúdo, de músicas, e como ferramenta pedagógica. Daí, unindo-se à intenção em investigar sobre artefatos que produzem pedagogias culturais e sobre autismo, surgiu a ideia de pesquisar sobre o *podcast* Introvertendo, um artefato midiático cultural do ciberespaço apresentado por jovens autistas.

O *podcast* Introvertendo está presente em diversas plataformas, como *Spotify, Apple Podcasts, Deezer, CastBox, Google Podcasts, Amazon Music, Podcast Addicta* e *YouTube*. Importante destacar que a ideia do *podcast* surgiu durante os encontros do Grupo Asperger do “Programa Saudavelmente”, organizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que oferecia cuidados em saúde mental, através do atendimento de uma equipe multiprofissional, à comunidade universitária.

Em 2018, os(as) integrantes do *podcast* começaram a produzir os primeiros episódios em uma das salas de terapia da UFG. O grupo reuniu, inicialmente, estudantes universitários, entre os quais cinco autistas, Luca, Marcos, Michael, Otávio e Tiago, que seriam responsáveis, mais tarde, pela formação original do *podcast* Introvertendo. Atualmente, a equipe de integrantes do *podcast* Introvertendo reúne oito jovens autistas: Tiago Abreu (Porto Alegre - RS), Luca Nolasco (Goiânia - GO), Michael Ulian (Arapongas - GO), Otávio Crosara (Goiânia - GO), Thaís Mosken (Florianópolis

- SC), Paulo Alarcón (Caçapava - SP), Willian Chimura (Porto Alegre - RS) e Carol Cardoso (Macapá - AP).

Importante destacar que os participantes receberam o diagnóstico de TEA tardiamente, entre os 14 e 26 anos, e identificam-se como homossexuais, bissexuais e heterossexuais. A produção do *podcast* Introvertendo é realizada exclusivamente por autistas, incluindo trilha sonora, edição de áudio, edição de textos e transcrições, projeto gráfico e capas, sendo que, do episódio 1 ao 81, foram produzidos de forma independente. A partir de dezembro de 2019, do episódio 82 ao 84, a produção passou a ser semi-independente e, após a fase de transição, do episódio 85 em diante, contrataram o apoio técnico da Superplayer & CO (empresa especialista em produção técnica de *podcasts*). Podemos pensar que o *podcast* Introvertendo busca garantir visibilidade aos jovens autistas, abordando diversos temas ligados ao TEA, dentre os quais, gênero e sexualidade. O Introvertendo provoca a questão da representatividade de pessoas com deficiência, as quais produzem conteúdos sobre si próprias, destacando principalmente as privações afetivas pelas quais passam.

Nos bastidores: a metodologia de pesquisa

As teorias pós-críticas, de acordo com Dagmar Meyer (2021, p. 52), contestam teorizações totalizantes, por meio de ações interventivas, sob a abordagem de processos de diferenças e hierarquias sociais e culturais. Visam problematizar as formas de produção de “corpos, posições de sujeitos e identidades – como homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente [...] categorizando-os no interior de uma cultura determinada”.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de um artefato cultural, de caráter midiático, denominado *podcast* Introvertendo, produzido por jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) nível 1 (grau leve de autismo). Cabe salientar que, em se tratando de pesquisa que faz uso de vozes de pessoas consideradas, legal e culturalmente, como pertencentes a grupos vulneráveis - neste caso, autistas -, a pesquisa precisaria ser aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos. No entanto, a pesquisa não envolveu entrevistas ou quaisquer outras formas de comunicação e contato com os jovens autistas do *podcast* *Introvertendo*, e as vozes/falas que constituíram a empiria analisada, são vozes de acesso público, sem restrição de uso, desde que mencionada a fonte, razão pela qual não se viu a necessidade de registro no sistema CEP/CONEP (Resolução CNS nº510/2016)⁶.

Destaca-se, ainda, que os estudos desenvolvidos sobre o ciberespaço têm utilizado dispositivos metodológicos provenientes da netnografia ou etnografia digital que, conforme pontuado anteriormente, consiste em uma das formas da etnografia realizada em ambientes virtuais onde se observa os sujeitos tendo como objetos de pesquisa as produções no ciberespaço (Sales, 2021). Para isso, o(a) pesquisador(a) adentra o ciberespaço como forma de ter subsídios para sua investigação, a fim de compreender como se processa o funcionamento de determinado artefato cultural, onde são analisadas as interações sociais, dos artefatos culturais, das características dos interlocutores, a história, linguagem, assim como elementos contextuais para compreender e analisar o objeto.

Ao escutar os áudios disponíveis no *podcast* *Introvertendo*, observou-se que, entre as temáticas abordadas, sobressaíam-se falas que tratavam sobre experiências de relacionamentos afetivos e sexuais vivenciadas pelos(as) jovens autistas do *podcast* *Introvertendo*, o que

impulsionou a construção de uma pesquisa que buscasse examinar os modos como a juventude autista entende, assume e vivencia a sua sexualidade e constitui identidades de gênero, contribuindo para a compreensão de como estes jovens pensam, representam e representam-se em relação a estas questões.

Importante destacar que, para a constituição da investigação maior da qual deriva o presente artigo, foram selecionados 09 (nove) episódios disponíveis no *podcast*, no período de 2018 a 2022, os quais se mostraram profícuos para analisar e problematizar as narrativas de jovens autistas, sobre experiências afetivas e sexuais. No entanto, frente ao espaço delimitado deste artigo, priorizamos a análise de quatro episódios, como referimos a seguir:

1. Episódio 02 (37 minutos), intitulado “Terapia do Amor”, publicado no *podcast* no dia 18 de maio de 2018, no qual os jovens falam sobre as experiências dos *podcasters*, como os jovens autistas se relacionam e flertam nas redes sociais e temas sexuais. Participam, deste episódio, Abner Mattheus, Luca Nolasco, Michael Ulian e Tiago Abreu (integrantes do *podcast*).
2. Episódio 16 (44 minutos), intitulado “Sexualidade: uma introdução”, publicado no dia 03 de agosto de 2018, no qual falam que sexualidade é “Um dos temas mais pedidos pelas pessoas e um dos mais negligenciados pela comunidade científica”. Abordam sobre a sexualidade dos aspies, orientações sexuais, educação sexual e situações de perigo que envolvem sexualidade. Participam, deste episódio, Guilherme Pires, Letícia Lyns, Luca Nolasco, Otávio Crosara e Tiago Abreu (integrantes do *podcast*).
3. Episódio 182 (38 minutos), intitulado “Precisamos falar sobre autistas que não transam”, publicado no dia 13 de agosto de 2021, no qual os jovens falam sobre as queixas de autistas nas redes sociais por não conseguirem ter sexo e

6 Segundo o Artigo 1º, incisos II e III, desta Resolução, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep, “I - Pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; II - Pesquisa que utilize informações de domínio público” (BRASIL, MS, 2016.). Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso: 02 jan. 2023.

relacionamentos, sobre aplicativos de relacionamento, solidão, capacitismo, machismo, prostituição e outras questões que rondam a ausência de sexo para alguns autistas. Participam, deste episódio, Carol Cardoso, Michael Ulian e Tiago Abreu (integrantes do *podcast*) e Fábio Sousa (convidado).

4. Episódio 201 (25 minutos), intitulado “Sexualidade no Autismo”, publicado no dia 18 de janeiro de 2022, no qual falam sobre suas experiências, as questões de sexualidade na prática clínica e os atuais entendimentos sobre sexualidade e identidade de gênero entre autistas. Participam, deste episódio, Tiago Abreu (integrante do *podcast*) e Raquel Del Monde (convidada).

Tais episódios foram ouvidos e, para fins analíticos, foram transcritas as edições das falas dos(as) jovens autistas do *podcast* Introvertendo, para, na sequência, eleger/recortar os trechos das falas que abordavam aspectos importantes para os tensionamentos em torno das dimensões do gênero e da sexualidade no TEA. Nesse sentido, consideramos a orientação de Cláudia Schneider Marques (2020), que ensina a importância de salvar, em arquivos, os episódios a serem analisados, haja vista o risco de serem excluídos do ciberespaço. Nessa linha de pensamento, Sales (2021, p. 24) declara a

necessidade de se fazer *downloads* do conteúdo a ser investigado, “devido ao dinamismo decorrente das mudanças constantemente feitas pelas(os) usuárias(os), no conteúdo dos perfis e das comunidades [virtuais] (...)”, pois não se pode ter a ilusão de que as informações encontradas na rede de internet estarão eternamente disponíveis, razão pela qual, em um estudo netnográfico, os registros asseguram o acesso ao material empírico e a consolidação das análises.

Das experiências de relacionamentos e sexuais vivenciadas pelos(as) jovens autistas do *podcast* Introvertendo

A abordagem sobre as vivências de relacionamentos afetivos e sexuais de pessoas com deficiência, ainda é vista como tabu e preconceito por inúmeras dimensões de nossa sociedade. Contudo, os relacionamentos e a sexualidade de pessoas com TEA são problematizados pelos apresentadores do *podcast* Introvertendo, que contestam os tabus de que pessoas autistas são assexuadas e incapazes de vivenciar relacionamentos. No episódio 02, intitulado “Terapia do Amor”, Luca Nolasco fala sobre suas experiências de relacionamento e flertes:

Luca Nolasco: Ocorre dos relacionamentos modernos. De ocorrer de colocarem o *PINTO* na *ENTRADA USB* do computador para praticar o famoso websexo. [...] o Tinder, eu comecei a usar para um motivo completamente obtuso, que era aprender a conversar com gente. E eu até agora acho que aprendi um pouco. Depois que tiveram as experiências mais voltadas ao sexual, mas, inicialmente, foi basicamente só para conversar.

Michael: Cara, minha experiência mais estranha que eu tive com o relacionamento foi a primeira vez que eu vi um par de peitos. Para dar um pequeno contexto, quando eu fazia natação, na época dos meus treze ou quinze anos, eu era a única pessoa de sexo masculino da minha turma. E uma das garotas que ironicamente é minha melhor amiga até hoje em dia, ela estava saindo da piscina e veio falar comigo. O maiô dela era folgado e quando ela se abaixou para falar comigo e bem. Né? Essa foi a primeira vez, mesmo que não seja metade do que eles são hoje, e isso é um elogio. Mas puta que pariu. Peitos a parte, essa é uma das pouquíssimas experiências que eu tenho pra contar. (INTROVERTENDO 02, 02:00 – 10:53)

É possível notar, no discurso de Luca, que parte dos jovens autistas vivem o isolamento social em razão do TEA, isso porque, muitas

vezes, não lhe são proporcionadas as oportunidades de interagir socialmente, impedindo uma interrelação real, sexual, física e afetiva.

O integrante Luca fala que começou a usar o aplicativo “para aprender a conversar com gente” e que somente depois passou a vivenciar o sexo na internet, denominado por eles de “websexo”.

A interconectividade propiciada pela internet encurtou distâncias e possibilitou relacionamentos antes impensáveis, permitindo a interação entre pessoas e grupos diversos. Para Luis Mauro Martino (2015), a comunicação via mídias digitais tem proporcionado a facilidade para encontrar companhias, relacionamentos digitais e fazer amigos. Neste contexto, as transformações no mundo contemporâneo atravessam e modificam a vida de homens e mulheres em vários aspectos, principalmente no que concerne às mudanças de concepções de práticas e identidades sexuais.

A sexualidade da pessoa autista tem sido marcada, socialmente, por estereótipos, estigmas e preconceitos e tratada por muitos, como

inexistente. Contudo, o comentário de Michael, no excerto destacado, sobre o interesse no corpo feminino, contesta tais afirmações, uma vez que ele narra uma experiência pela qual muitos jovens (autistas ou não) também vivenciam na mesma idade.

A partir das perspectivas teóricas escolhidas, compreendemos a sexualidade como produto de uma construção social e histórica. Assim, quando se pensa em questões relacionadas à sexualidade das pessoas com deficiência, tem-se que levar em conta, conforme sinalizam Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Teresa Vilaça (2019), como são constituídas, nos diferentes tempos e espaços, a identidade dessas pessoas, nas quais estão implicadas as questões estigmatizantes e as dificuldades agregadas à deficiência.

No mesmo episódio, Luca, Tiago e Michael falam de suas experiências sexuais em sites e aplicativos de relacionamento:

Tiago: A melhor forma de treinar o autismo. Inclusive, tem outras redes com objetivos mais diretos. Se a pessoa quer sexo, ela vai no Bate-Papo UOL. Ou no Badoo. As minhas experiências não foram nada agradáveis, por isso eu sempre usei outras coisas, mas tem umas redes sociais mais submundos ainda, que são muito mais pesadas e o pessoal já vai direto mesmo. A pessoa nem conversa com você, já manda foto do membro...

Luca: Cara, o flerte comigo é engraçado, porque eu consigo até flertar razoavelmente bem na internet. Eu só consigo flertar com pessoas que eu já tive contato inicial na internet, em geral assim. Então, pra mim facilita bastante isso. Se eu tiver conhecido a pessoa pessoalmente, é improvável que eu tenha capacidade de flertar com ela com pouco tempo de conversa, que seja só pessoal. Não sei vocês, podem falar aí.

Tiago: Eu também sou muito ruim de flertar, inclusive, todas as pessoas que eu já fiquei na minha vida até hoje, nenhuma delas já tomei uma iniciativa direta a todas as pessoas ou se tinha um consentimento, assim, mútuo de que era pra existir um envolvimento ou a pessoa me agarrou.

Luca: Flerte não é necessariamente você ter essa pegada. Flerte é mais aquele jogo da sedução, de ficar mandando indiretinha, de ficar falando sobre como você queria sarrar a pessoa pela internet, quando, na verdade, não vai ocorrer. A coisa não é necessariamente tomar iniciativa.

Tiago: É quase ter uma *web namorada*, né?

Luca: É quando você tem um *web namoro*, ocorrem muitos flertes.

Tiago: E você já teve uma *web namorada*?

Luca: Já, já, quatorze anos, foi uma época de...

Michael: Temos um *webcorno* entre nós. (INTROVERTENDO 02, 14:56 – 25:23).

Conforme Larissa Pelúcio (2015), os relacionamentos no mundo da cibercultura são comparados a um “jogo” em que se faz o *download* do aplicativo, seja no *smartphone*

ou computador, e visualizam-se os perfis das pessoas cadastradas para relacionamentos amorosos e/ou sexuais, sem a necessidade de contato físico.

Em relação às experiências sexuais na internet, Tiago destaca, no excerto acima, que vivenciou experiências desagradáveis em aplicativos de relacionamento, dizendo que “a pessoa nem conversa com você, já manda foto do membro”. Tais práticas podem representar riscos para os participantes, como salientam Barros e Ribeiro (2016). As autoras apontam que a disseminação de conteúdo erótico sem a autorização, pode provocar importunação e

constrangimento.

Sobre sexualidade no TEA, os(as) jovens afirmam ser um tema negligenciado pela comunidade científica. No episódio #16, publicado na rede em 03 de agosto de 2018, eles(as) abordam sobre a sexualidade dos Aspies, orientações sexuais, educação sexual e situações de perigo que envolve sexualidade. Participam desse episódio: Guilherme Pires, Letícia Lyns, Luca Nolasco, Otávio Crosara e Tiago Abreu.

Tiago: Mas, enfim, uma noção que eu percebi a partir desses pais é que eles enxergavam a partir do diagnóstico. A partir da noção de quem está no espectro autista, que é tecnicamente uma deficiência. De que deficiente não transa e isso não se resume somente a questão do Asperger, mas de todas as pessoas incomuns dentro desse espaço. Então é um preconceito muito forte, muito arraigado. E eles se sentiam desconfortáveis ao falar de sexo em relação aos filhos, como se isso não fizesse parte do meio deles. (INTROVERTENDO, 16, 17:19 – 17:57).

Otávio: Eu dei muita sorte de ter nascido numa família que me proveu muito amor e conversa. Eu sempre discuti vários assuntos com a minha família. Em minha família tem pessoas muito religiosas. Mas conversando, discutindo, perguntando e eles me perguntando o que eu achava, eu me tornei a pessoa com a sexualidade que eu tenho hoje. (INTROVERTENDO, 16, 17:55 – 18:24)

A sexualidade, para as famílias de filhos autistas, é delimitada em razão do diagnóstico médico e, consoante se percebe no discurso de Tiago, vista, muitas vezes, com preconceito, tabus e estereotipia. Podemos pensar que os discursos oficiais sobre o tema, a exemplo dos propagados pelos Ministério da Saúde e pela Secretaria de Juventude, os quais negligenciam a possibilidade do exercício da sexualidade das pessoas com qualquer deficiência, fomentam as discursividades das famílias. Fazemos essa afirmação por não encontrarmos, nos canais midiáticos dessas instâncias, materiais publicitários que abarquem sexualidade, juventude e deficiência. Nesse sentido, Ana Carla Vieira (2016) aponta que as famílias infantilizam e rotulam as pessoas com deficiência como incapazes. A visão destas famílias pode estar respaldada em mitos do senso comum, de que estas pessoas são assexuadas, sem sentimentos, ou até mesmo hipersexualizadas.

Outro ponto a destacar, refere-se à superproteção da família para com seu(a) filho(a) autista, que, em alguma medida, impossibilita a vivência de experiências comuns a suas respectivas faixas etárias. Condutas paternalis-

tas/maternalistas, como essas, respaldam-se, muitas vezes, em abordagens terapêuticas comportamentais e psicofarmacológicas que permitem controlar e monitorar “comportamentos sexuais inapropriados” (BRILHANTE *et al*, 2021, p. 418). Oprimidos(as) pelo controle e protecionismo dos pais e familiares, estes jovens não conseguem vivenciar as experiências da sexualidade e/ou lhes é negado o reconhecimento de sua identidade sexual e/ou de gênero.

No entanto, com base em outros estudos, Ana Cláudia Bortolozzi, Leilane Raquel Spadotto de Carvalho e Teresa Vilaça (2019, p. 33), pontuam que “a sexualidade faz parte de todos os seres humanos; é um conceito que inclui, além da genitalidade, também os desejos, as emoções, os valores e as crenças e sua expressão é influenciada pela cultura em que a pessoa vive, além de suas experiências ao longo das várias etapas do desenvolvimento na vida”.

Tiago Abreu (2022), um dos integrantes do *podcast* Introvertendo, em seu livro sobre Neurodiversidade, argumenta que:

Embora a sexualidade no autismo seja um tema hoje em crescente debate, sabe-se que muitas pessoas autistas não conseguem construir relacionamentos mais duradouros, nem ter ex-

periências sexuais satisfatórias. As lacunas no conhecimento da área, bem como os equívocos de certa simplificação se devem ao fato de que grande parte da comunidade do autismo, centrada em famílias e profissionais, de forma geral, ainda não conseguiu acompanhar esses debates e nem mesmo pensar em pessoas autistas, ao mesmo tempo, como público-alvo e como sujeitos ativos de suas pesquisas. Na prática, em grande parte dos eventos sobre autismo, ainda não se consegue pensar nos autistas além de uma participação cultural ou palestras e falas baseadas

em relatos de experiência, isso quando pessoas autistas não são vistas apenas como “anjos azuis” para “inspiração”. (ABREU, 2022, p. 45)

Em razão de estarem inseridos(as) em uma sociedade normativa, patriarcal e moralista, as juventudes autistas têm maior probabilidade de sofrerem abusos com relação à sexualidade, em razão da acentuada vulnerabilidade e direitos negligenciados. Esse ponto ficou evidente nas declarações de Letícia e Guilherme:

Letícia: Porque eu sempre fui uma pessoa que tive muita dificuldade de dizer não. Então assim eu já fui assediada e eu já passei por muita coisa em relação à sexualidade que me deixaram sem saber o que fazer a primeira foi que eu estava no ponto de ônibus lá no terminal da Praça Bíblia de calça tal e um cara simplesmente enfiou a mão no meio da minha calça e colocou a mão na minha mariazinha e eu olhei pra trás e não sabia quem era porque tinha muita gente e eu entrei em estado de choque e comecei a chorar dentro do ônibus. As pessoas perguntavam se eu estava bem e eu falava que eu estava bem e eu não conseguia explicar, não consegui dizer o que tinha acontecido, né (INTROVERTENDO 16, 29:30 - 30:30)

Letícia: A segunda vez foi na boate, foi lá na The Pub. Inclusive eu nunca mais fui lá, porque eu peguei um trauma desse dia. Eu passo na porta e lembro. Eu tinha bebido um pouco, mas eu tava assim, como posso dizer, consciente. Eu fiquei com um cara lá que ele era aparentemente mais velho do que eu e ele começou a vim com a mão boba e começar a falar, “ resolve o meu problema, resolve meu problema” e duro daquele jeito e o cara querendo que eu transasse alí de qualquer jeito. Tipo isso e eu não sabia o que fazer. Eu tenho um problema que quando eu entro em estado de choque eu não consigo falar. Então eu só balbuciava e tentava empurrar ele já quase perdendo a força, até que eu consegui sair dele e sai correndo. Meu primo estava lá e eu pedi pro meu primo pra ir embora. E foi tão traumatizante para mim que eu fiquei um bom tempo sem conseguir pensar em sexo, e em ser tocada porque eu achava que qualquer cara que eu fosse ficar ia fazer a mesma coisa e não foi diferente, realmente. (INTROVERTENDO 16, 30:37 – 32:00)

Guilherme: Há pessoas que acham que você é um objeto de cristal, tem medo de ir pro lado da sexualidade contigo. Eu mesmo deixo bem claro quando eu converso com as pessoas. Se é uma pessoa que eu acabei de conhecer e estou dialogando, sou transparente, falo de cara. Que eu tenho asperger associado com desvio de atenção. E aí as pessoas ficam surpresas, né? Mas é aquela questão, há casos e há casos. Vai muito também do caráter da pessoa, né? Isso daí de abusar da sua condição. Então, assim como os meninos disseram, não deixe passar batido, diga não. Por mais que a verdade doa quem doer, diga não, não aceite. Não seja submisso. (INTROVERTENDO 16, 42:56 – 43:52)

O relato de Letícia visibiliza as violências e os abusos 0 as mulheres sofrem de forma geral, sejam autistas ou não, e a realidade aponta que esses problemas são estruturantes da desigualdade de gênero. Importante destacar possíveis dificuldades da pessoa com TEA em perceber atitudes ou situações de risco, em razão do déficit na comunicação e na compreensão de sinais, impossibilitando uma situação favorável às violências e abusos sexuais. Conforme Ana Carla Vieira Ottoni (2022), a educação sexual, além de possibilitar o desenvolvimento da sexualidade, é considerada fator de proteção para pessoas autistas que estão vulneráveis a

abusadores e assediadores.

Em continuidade ao tema “Sexualidade no Autismo”, os(as) jovens autistas, no episódio #201 publicado em 28 de janeiro de 2022, voltam sobre esse tema com uma nova abordagem. Falam sobre suas experiências, as questões de sexualidade na prática clínica e os atuais entendimentos sobre sexualidade e identidade de gênero entre autistas. Participaram do episódio: Tiago Abreu e a convidada Raquel Del Monde, que vê a sexualidade como questão social e que tem aprendido muito sobre o TEA com a comunidade autista e as experiências de vida de seus pacientes.

Tiago: E essa parte do espectro do autismo muitas vezes não tem acesso a educação sexual, as famílias também não sabem como lidar porque são pessoas que muitas vezes não desenvolveram uma linguagem no sentido de você conseguir explicar as coisas de uma forma mais abstrata, ou de você conseguir ensinar isso de forma mais fácil. Eu vejo que tem muitas famílias que têm um pouco de dificuldade nesse sentido. Porque o autista cresce, chega na adolescência, precisa lidar com essas questões, precisa manifestar às vezes um desejo sexual e isso pode ser reprimido, isso pode envolver até violação de direitos humanos em níveis mais complexos... A gente tem algumas coisas disso na comunidade do autismo. (INTROVERTENDO 201, 16:53 – 17:35).

Durante boa parte deste episódio é abordado acerca do impedimento de o(a) autista expressar sua sexualidade, seja por repressão de familiares e/ou profissionais. Na perspectiva de Vieira (2016 *apud* Ottoni, 2022, p.16), “a falta de programas interventivos com orientações sobre sexualidade, ou espaços onde o assunto possa ser tratado com segurança e liberdade” são obstáculos ao pleno desenvolvimento da sexualidade. Depreende-se, da visão desta autora, que a educação sexual é extremamente relevante para a aprendizagem de comportamentos sexuais, sejam de jovens autistas ou não autistas. No entanto, em razão do estigma em torno do TEA, não há programas de incentivo para a educação

sexual. Os EC direcionam a compreender como se estabelecem as relações culturais das juventudes autistas e, neste campo, a sexualidade é percebida como, frequentemente, invisibilizada - as vivências sexuais são negadas e há vulnerabilidade com relação a abusos e violências.

No episódio #182, “Precisamos falar sobre autistas que não transam”, os(as) jovens falam sobre as queixas de autistas, nas redes sociais, por não conseguirem ter sexo e relacionamentos, bem como sobre capacitismo e outras questões que rondam a ausência de sexo para alguns ou algumas autistas. Participam desse episódio: Carol Cardoso, Michael Ulian, Tiago Abreu e o convidado Fábio Sousa.

Tiago: [...] eu entendo que o capacitismo no contexto das relações afetivas e sexuais no meio da deficiência, é muito evidente. A gente tem dentro da nossa sociedade várias formas de você flertar e conseguir relações. Hoje em dia, até onde eu entendo, as formas mais comuns são aplicativos, a gente já falou aqui do Tinder, existe também o Happn, também tem o OK Cupid e também tem, como eu falei, os próprios apps da comunidade gay como Grindr e etc. Então, você já tem vários aplicativos, onde você pode conhecer novas pessoas. E também tem o encontro presencial, em festas, bares, em espaços sociais, de uma forma geral. Quando as pessoas estão interagindo nesses espaços coletivos, a gente já tem um ambiente com muitas variáveis, com muita comunicação não-verbal, isso já complica pros autistas. Dentro dos aplicativos, a gente tem outras variáveis operando. Você ter um bom perfil, de alguma forma chamar atenção das pessoas, ter habilidades pra conversar ali no texto por texto. E a gente tem uma discussão recente, por exemplo, que em aplicativos como Tinder, a grande maioria das pessoas que têm contas nesses aplicativos não conseguem muitos matches, principalmente, em relações heterossexuais. No sentido de que só uma “nata”, digamos assim, de pessoas nesses aplicativos costumam se sair bem. E aí, eu acho que os autistas, definitivamente, não vão estar nessa minoria. Eu não sei se vocês têm 95 experiências com aplicativos, mas vocês percebem esse ambiente excludente, de alguma forma? (INTROVERTENDO 182, 9:38 – 11:17).

A fala de Tiago representa a dificuldade que as pessoas autistas têm de interagir nos espaços sociais e estabelecer relacionamentos e flertes. Isso porque as características de pessoas no TEA como dificuldade de interação, comunicação não-verbal, entender piadas e ironias, atrapalham essas relações. Contudo, não significa que os(as) jovens autistas sejam incapazes de ter relações afetivas e sexuais, pois, a internet, por meio dos aplicativos de

relacionamentos, possibilita que esses(as) jovens estabeleçam vínculos, indo de encontro à visão capacitista que se tem sobre as pessoas autistas.

Segundo Maia e Vilaça (2019), a sociedade cria expectativas em relação à sexualidade das pessoas e estabelece um padrão cultural que considera ser “normal”, forçando as pessoas corresponderem a esses padrões. E, a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência, julgam

que essas são assexuadas ou possuem hipersexualidade. É possível dizer que, apesar dos avanços nas sociedades, em especial na ocidental, ainda existem assuntos que continuam sendo

considerados tabus, como é o caso da sexualidade e da deficiência. Percebe-se o sofrimento e a discriminação dessas pessoas, em razão da deficiência, como argumentam Tiago e Fábio:

Tiago: Tem autistas que não vão conseguir nem um match, isso é uma realidade. Tem autistas que conseguem o match e aí a gente tem um outro cenário, que é um cenário que, inclusive, eu já vivi, que é o momento que você fala que você é autista, que você tem uma deficiência. E, evidentemente, a tua deficiência é um motivo para que a pessoa se afaste de você, que ela desfaça o match ou que ela não queira nada contigo. OK, eu entendo que as pessoas têm liberdade de escolherem com quem elas querem ficar, mas nesse contexto tá muito evidente de que a deficiência é um impeditivo pras pessoas quererem manter uma certa relação com você. E isso é preconceito, evidentemente. Então, a gente já tem essa exclusão dentro do aplicativo. Dentro do encontro presencial, a coisa fica mais complexa. Então, imagina: passar por todas essas etapas e terminar em uma relação sexual ou em algum caso, até que se dê ainda melhor em um relacionamento, é muito difícil. Você precisa ter muitas habilidades. Já é difícil para as pessoas não autistas, imagina autistas. (INTROVERTENDO 182, 12:14 – 13:13).

Fábio: A pessoa pode ter o papo mais maravilhoso do planeta, a partir do momento que ele fala que ele é um deficiente, a coisa muda, sabe? Então, se fala: “ah, nossa, você é uma pessoa muito legal”. Aí, cê fala: “sou 96 ca-deirante, eu sou surdo, eu sou cego”, automaticamente a pessoa que tava interessada em você acaba pensando com “dó, tadinho”. “Será que essa pessoa vai servir pra mim? Será que eu vou conseguir transar? Será que essa pessoa vai servir de alguma forma como um companheiro, uma companheira?”. E no final, você percebe que para qualquer deficiente, não só os autistas, o capacitismo será a maior barreira para um relacionamento com uma pessoa que não é deficiente (INTROVERTENDO, 182, 14:43 – 15:33).

Nesse sentido, faz-se necessário dar visibilidade às pessoas com deficiência como forma de desnaturalizar ideias capacitistas, que, atualmente, atravessam os espaços social e virtual. Quando se trata da interseccionalidade dos marcadores gênero e deficiência, a experiência de opressão vivida pelos(as) jovens autistas é acentuada. Nesse ponto, há “necessidade da

convergência entre os corpos vulnerabilizados, buscando fortalecer-se contra as estruturas de opressão, pensando nas questões de raça, classe e gênero.” (Gesser *et al*, 2022, p. 132).

Ainda nesse episódio (#182), os(as) jovens autistas falam acerca das habilidades sociais para encontros, como se percebe no trecho abaixo:

Tiago: [...] Então, eu fico pensando: será que seria legal ensinar essas habilidades do flerte para autistas? Talvez isso resolveria parte do problema. E conversar um pouco mais sobre educação sexual? Queria saber a opinião de vocês sobre isso. (INTROVERTENDO 182, 29:17 – 30:29).

Fábio: Muitos de nós iam se beneficiar com um programa que, tipo, ajuda não a treinar pessoa, mas eu acho que seria algo que juntasse tipo assim: “vocês são autistas, né? Então, a gente vai ajudar vocês a se comunicarem e quem sabe, arrumar um parceiro, uma parceira neste programa”. Porque por mais que a gente tenha aula, na hora do vamos ver diante de uma pessoa não autista, a gente ia ficar todo durinho, sabe? Tipo o Charlie Chaplin tentando mostrar, fazer gracejos. É tudo muito mecânico, porque a gente não tem essa habilidade in natura dentro do nosso corpo. E outra coisa, educação sexual, pra nós, autistas, ela tem cunho diferente, porque os corpos de pessoas atípicas funcionam de forma diferente de um corpo não autista. Em qual sentido? Eu não sei direito o processo biológico, eu posso também estar falando besteira, mas é muito comum você ouvir de autistas que às vezes um toque pode ser extremamente prazeroso ou extremamente doloroso, às vezes um toque não faz nada na pessoa, a sua zona erógena é outro lugar. Então, educação sexual para nós é importante para saber o que nos dá prazer, o que não nos dá prazer, porque ajuda a ter problemas na hora H. Às vezes, ter uma terapia pra poder dessensibilizar, tudo mais. Outra coisa é que a questão sexual ajuda muitas pessoas a entenderem e talvez evitarem abusos, né? Porque a gente é presa muito fácil por ser autista. É só você pensar as estatísticas de abuso sexual no autismo, que é muito maior do que a população geral. Então, eu acho que a educação sexual pra nós não tem um cunho que vai ajudar a gente a arrumar um parceirão, uma parceira. Ele é mais um kit de sobrevivência e de autoconhecimento. (INTROVERTENDO, 182, 30:30 – 32:32)

Apesar das dimensões do gênero e da sexualidade estarem afastadas, atualmente, do currículo de muitas escolas, em razão do tempo de conservadorismo que atualmente vivemos no Brasil, impossibilitando a organização da Educação Sexual nas instituições de ensino, devemos recordar que legislações garantem a discussão de tais temas, em especial, para as juventudes. Assim, vale comentar que tanto o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), quanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), dispõem sobre o direito do jovem com deficiência à diversidade, à igualdade, à não discriminação em razão de orientação sexual e deficiência, bem como, à capacidade civil para exercer direitos sexuais e reprodutivos e o respeito a sua identidade de gênero e orientação sexual. No entanto, se pode notar que os jovens autistas se sentem excluídos, o que demonstra a não garantia desses direitos.

Considerações finais

Por meio de canais virtuais de interação social, como o *podcast*, *Youtube*, *Instagram*, *Twitter*, *Facebook*, entre outros aplicativos e redes sociais, sujeitos das mais diversas faixas etárias podem participar, de forma mais ativa, como (re)produtores de cultura. No entanto, em razão, sobretudo, das desigualdades sociais, a inclusão digital ainda não é uma realidade na vida de muitos jovens. E, quando consideramos os jovens com deficiência, esse acesso pode ocorrer de modo mais precário, visto a necessidade de ferramentas, por vezes, de acessibilidade. Contudo, para jovens autistas, o acesso às ferramentas digitais se apresenta como impulsionadoras para “estarem juntos sem estarem perto”, fato que pode mobilizar sua inclusão em diferentes grupos sociais, uma vez que as interações pessoais podem ser mais complexas para os sujeitos com TEA. Entretanto, vale ressaltar as barreiras econômicas ainda relacionadas ao acesso às ferramentas digitais, tais como o valor dos aparelhos celulares e

o acesso pago às redes de internet, as quais, mesmo mais acessíveis, ainda representam um custo considerável para parte da população jovem.

No presente texto, buscamos problematizar experiências de relacionamento e sexuais vivenciadas pelos(as) jovens autistas do *podcast* *Introvertendo*. Nesse eixo, as juventudes autistas abordaram que flertam, relacionam-se e aprendem sobre sexualidade por meio de aplicativos na internet e utilizam o ciberespaço para estabelecer relações sociais e sexuais. Viviane Vargas (2021, p.116), pesquisadora que analisou a série *Atypical*, aponta que apesar do(a) jovem autista apresentar características como “inabilidade no relacionamento interpessoal, comportamentos repetitivos e estereotipados”, o interesse em namorar é comum como qualquer outro(a) jovem não autista, pois sua diferença não reprime o modo de tornar-se jovem na contemporaneidade. Desse modo, destacamos que tanto no estudo de Vargas, como em nossa pesquisa, percebe-se o interesse dos jovens autistas sobre as práticas de namoro e afeto. No entanto, em ambos os estudos, também foi possível notar que as famílias e as escolas enfrentam dificuldades para dialogar com os(as) jovens autistas sobre sexualidade e afeto. Essa juventude autista não vivenciou, em sua maioria, uma educação emocional, tampouco sexual, na família e na escola. Muitas vezes, essas instâncias não acreditam na capacidade desses sujeitos para se relacionar, sentirem desejos ou expressarem identidades sexuais e/ou de gênero, devido a ideias capacitistas, e acabam por infantilizar tais sujeitos, desconsiderando sentimentos, desejos e afetos.

Importante salientar, que esses(as) jovens podem correr o risco de sofrerem abusos e/ou violências por não ser proporcionada a eles/elas uma educação emocional e sexual como fator de proteção a essa juventude. Considera-se importante proporcionar, à juventude autista e à não autista, uma educação emocional e sexual pautada na diversidade, para valorizar as escolhas dos diferentes sujeitos, suas formas

de pensar e viver a sexualidade, assim como, considerar as múltiplas identidades sexuais. A educação sobre sexualidade, no TEA e para todos, todas e todes, ajuda a desconstruir normas opressoras e estigmatizantes sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, contribuindo para um mundo mais inclusivo, justo e igualitário

REFERÊNCIAS

- ABREU, Tiago. **O que é Neurodiversidade?** [Livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014, 5a. ed
- BORTOLOZZI, Ana Cláudia; CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto de; VILAÇA, Teresa. Educação sexual inclusiva na perspectiva de professores (as): análise do contexto português e brasileiro. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.27, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5157/2278>>. Acesso em: 07 mai. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146/2015 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRILHANTE, Aline Veras Morais et al. “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2021, v. 26, n.2, pp.417-423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40792020>>. Acesso em: 12 mai. 2022
- BARROS, Suzana da C.; RIBEIRO, Paula. Regina. Costa. O *sexting* e o dispositivo da sexualidade / Sexting and the sexuality device. **Ensino em Revista**. [S. l.], v. 23, n. 2, pp. 411–436, 2016. DOI: 10.14393/ER-v23n2a2016-5. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/36493>>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- CAMOZZATO, Viviane. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.39, n.2, pp.573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JQGQqFY6bhHXDRrLj8Sn56P/?lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2022.
- COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Estudos Culturais e Educação: expandindo possibilidades para compreender a dimensão educativa. In: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPTISTA, Maria Manoel (Orgs.). **Estudos Culturais e Interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016. [Livro eletrônico]
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes; KLEIN Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: Processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. 27(140), 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337011565_Genero_sexualidade_e_biopolitica_Processos_de_gestao_da_vida_em_politicas_contemporaneas_de_inclusao_social#fullTextFileContent>. Acesso em: 06 out. 2022.

- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro (RJ), n. 24, pp. 40-52. set/out/nov/dez. 2003.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: a história do autismo**. Tradução Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II - O uso dos prazeres**. 13 ed. São Paulo: Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I - A vontade de saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast na Educação Brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448>>. Acesso em: 08 jun. 2023
- GESSER, Marivete. BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.
- GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. In: GROppo, Luís Antônio. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas/MG, 2016, pp.8-24.
- JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- MARQUES, Cláudia Schneider. Fala que eu te escuto: O Canal Mamilos de *podcast* ensinando sobre maternidade. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218424>>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; VILAÇA, Teresa. Sexualidade e Deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva. **Tecituras: sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: FURG, 2019, pp.155-169.
- MARTINO, Luís Mauro. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2015.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens Pós-estruturalistas de Pesquisa na Interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 3. ed. pp. 49-63. Belo Horizonte: Mazza, 2021.
- OTTONI, Ana Carla Vieira. Sexualidade, Autismo e Vida Adulta: contribuições para a educação sexual. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio De Mesquita Filho" Faculdade de Ciências Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP/Bauru, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217663>>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- PELÚCIO, Larissa. O amor em tempos de aplicativos: notas afetivas e metodológicas sobre pesquisas com mídias digitais. In: PELÚCIO et al. **No Emaranhado da Rede: gênero, sexualidade e mídia - desafios teóricos e metodológicos do presente**. São Paulo: Editora Annablume Queer, 2015.
- RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais**. v.3, 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + Netnografia + Análise do Discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 3 ed. pp. 113-134. Belo Horizonte: Mazza, 2021.
- VARGAS, Viviane dos Santos. "Atypical": uma Representação de Jovem Autista a partir dos Estudos Culturais. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2021. Disponível em: <servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM320.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022

VIEIRA, Ana Carla. Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista: relatos de familiares. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru, 2016. Disponível em: <repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143824/vieira_ac_me_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 23 dez. 2022

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela.

Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, e89212, pp.1-22, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623689212>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representações e identidades. **Projeto História**. São Paulo, n.56, pp.9-38, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25714>. Acesso em: 04 abr. 2022.

Recebido em: 29/08/2023
Aprovado em: 18/10/2023

Artigo revisado por Leonardo Cardozo Vieira



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

EM DEFESA DA “EDUCAÇÃO SEXUAL”: SENTIDOS PRODUZIDOS EM VÍDEOS DO *YOUTUBER* FELIPE NETO

*Michele Priscila Gonçalves dos Santos**
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-9699-9100>

*Roney Polato de Castro***
Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0000-0002-6385-9096>

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar parte das análises de uma pesquisa de mestrado em educação, com foco nos discursos de gênero e sexualidade que circulam por vídeos do *youtuber* Felipe Neto em seu canal no *YouTube*. Nos vídeos, selecionados a partir de mecanismos próprios de busca da plataforma, o influenciador aciona enunciados que remetem a diversas questões envolvendo gênero e sexualidade. As perspectivas teórico-metodológicas que conduziram a investigação alinham-se à análise do discurso de inspiração foucaultiana e às teorizações pós-estruturalistas. O artigo mobiliza argumentos a partir dos vídeos em que o *youtuber* assume determinados posicionamentos acerca do que ele chama de “educação sexual”. Nossas análises nos conduzem a problematizar as relações entre os vídeos e o contexto conservador contemporâneo, promovendo disputas enunciativas em torno da ideia de informar jovens sobre questões de sexualidade.

Palavras-chave: Discurso. Educação sexual. *YouTube*.

ABSTRACT

IN DEFENSE OF “SEX EDUCATION”: MEANINGS PRODUCED IN VIDEOS BY YOUTUBER FELIPE NETO

The article aims to present part of the analyzes of a master’s research in education, focusing on the discourses of gender and sexuality that circulate in videos by the *youtuber* Felipe Neto on his *YouTube* channel. Videos were selected, based on the platform’s own search mechanisms, in which the influencer triggers statements that refer to various issues involving gender and sexuality. The theoretical-methodological perspectives that led the investigation are

* Doutoranda em Educação (PPGE/UFJF). Professora da rede estadual de educação de Minas Gerais. Juiz de Fora-MG. E-mail: michele_pgs@hotmail.com.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG. E-mail: roneypolato@gmail.com.

aligned with the discourse analysis inspired by Foucault and post-structuralist theories. The article mobilizes arguments from the videos in which the youtuber assumes certain positions about what he calls “sex education”. Our analyzes lead us to problematize the relationship between the videos and the contemporary conservative context, promoting enunciative disputes around the idea of informing young people about sexuality issues.

Keywords: Speech. Sex education. *YouTube*.

RESUMEN

EN DEFENSA DE LA “EDUCACIÓN SEXUAL”: SENTIDOS PRODUCIDOS EN LOS VIDEOS DEL YOUTUBER FELIPE NETO

El artículo tiene como objetivo presentar parte de los análisis de una investigación de maestría en educación, centrándose en los discursos de género y sexualidad que circulan en videos del youtuber Felipe Neto en su canal de *YouTube*. Se seleccionaron videos, con base en los mecanismos de búsqueda propios de la plataforma, en los que la influencer desencadena declaraciones que hacen referencia a diversos temas que involucran género y sexualidad. Las perspectivas teórico-metodológicas que orientaron la investigación están alineadas con el análisis del discurso inspirado en Foucault y las teorías postestructuralistas. El artículo moviliza argumentos a partir de los videos en los que el youtuber asume ciertas posiciones sobre lo que llama “educación sexual”. Nuestros análisis nos llevan a problematizar la relación entre los videos y el contexto conservador contemporáneo, promoviendo disputas enunciativas en torno a la idea de informar a los jóvenes sobre cuestiones de sexualidad.

Palabras clave: Discurso. Educación sexual. *YouTube*.

Situando a discussão

Este artigo se organiza a partir de algumas preocupações com o tempo presente. Primeiramente, filiando-nos ao campo da educação, nosso olhar se volta para os embates que colocam em questão, e sob suspeita, políticas e práticas educativas vividas por diferentes grupos sociais. Segundo, no âmbito dessas políticas e práticas, voltamo-nos para um debate candente: as relações de gênero e as sexualidades como processos educativos. Inserimo-nos nele a partir das perspectivas dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos foucaultianos, que concebem educação como construção de sujeitos e subjetividades, como modo de incorporação de saberes socioculturais às experiências cotidianas, conduzindo condutas, modos de agir, de pensar, de sentir, de desejar.

Tais processos se dão em contextos de assimetrias de poder, constituindo jogos de forças que operam na normatização das experiências dos sujeitos, ao passo que possibilitam resistências múltiplas. Na atualidade, tais assimetrias têm forjado ofensivas antigênero¹, retrocessos nos direitos de mulheres e pessoas LGBTQIA+, desvalorização da ciência e perseguições às escolas e universidades quando ousam compor currículos com a vida dos/as estudantes. Uma terceira preocupação que orienta a escrita deste artigo são os processos educativos vividos com as mídias e artefatos culturais, as quais,

1 Segundo Junqueira (2018), o termo antigênero faz referência a uma tomada de posição contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana.

no contemporâneo, vêm colocando em funcionamento estratégias pedagógicas que ensinam saberes, valores, comportamentos, reiterando normas ou contribuindo para a invenção de resistências que promovem rupturas nos modos hegemônicos de existência.

As preocupações centrais aqui destacadas conduziram a uma pesquisa de mestrado em educação (SANTOS, 2021), com foco nas potencialidades pedagógicas culturais dos vídeos do *YouTube*. A pesquisa nasceu a partir da relação de uma das autoras com sua prática pedagógica em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. A professora percebeu o interesse, e por vezes fascínio, das crianças por personalidades da internet que denominamos *youtubers*, ou seja, pessoas que produzem e postam vídeos, periodicamente, no site *YouTube*, concentrando-se em temáticas específicas ou não. Esses/as *youtubers* podem se tornar personalidades com ampla visibilidade, passando, inclusive, a ocupar outros espaços midiáticos, lançando livros, aparecendo nas capas de revistas e em outros produtos culturais, expandindo seu conteúdo para as redes sociais de expressivo alcance, como *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*. A partir das preocupações mencionadas no parágrafo anterior, direcionamo-nos para os processos constitutivos de sujeitos, atravessados pelas relações de gênero e sexualidades, operando com a noção de pedagogias culturais. De acordo com Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 37), com essa noção, ampliam-se os modos de compreender a educação, acionando uma “multiplicidade de processos educativos em curso, para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas a ações de educar”. Em especial, tomamos como foco os processos educativos que se produzem por meio de variados artefatos capazes de ensinar modos de ser, pensar e agir.

Apostamos nas pedagogias das mídias e artefatos culturais como produtoras de subjetividades, colocando em circulação saberes que investem sobre diferentes domínios da

vida cotidiana, implicando nos modos como nos colocamos no mundo (ANDRADE, 2017). Assim, vídeos, livros, peças teatrais, novelas, músicas, revistas, propagandas, filmes, séries, programas de televisão, redes sociais e *sites*, entre tantos outros produtos culturais, atuam, sutil e insistentemente, na produção e difusão de representações e ideias, na parametrização e hierarquização das nossas condutas, de modo que somos, a todo momento, instigados/as a construir olhares sobre o mundo, constituindo o que chamamos de realidade, e, por sua vez, constituindo-nos.

Ao definirmos o foco da pesquisa, foi necessário refiná-lo e construir um percurso metodológico que proporcionasse aproximações e ‘estranhamentos’ para com os vídeos do *YouTube*. Em um primeiro momento, foram consultadas crianças de 6 a 11 anos de idade, da escola referida anteriormente, na qual uma das autoras atua como docente. A conversa com as crianças tomou como centralidade os possíveis canais do *YouTube* que elas mais acompanhavam. A partir dessa interação com as crianças, chegamos ao canal do *youtuber* Felipe Neto. Novas consultas à internet foram realizadas no intuito de circunscrever o alcance dos vídeos desse canal. À época da realização da pesquisa, em 2020, o *youtuber*, influenciador digital e empresário, era dono do terceiro canal brasileiro com maior número de pessoas inscritas. Em maio de 2023, o canal possuía 45 milhões de inscritos/as². O canal é voltado ao público infanto-juvenil, apresentando vídeos orientados à diversão, com assuntos variados, incluindo desafios e curiosidades em geral. O interesse das crianças nos despertou para o alcance e a visibilidade não apenas do canal, mas do próprio *youtuber*. Ao usar linguagem informal, tendo como recurso a descontração e o humor, Felipe Neto veio se tornando um

2 Dados referentes a 2020 são da reportagem intitulada “Os 10 maiores canais do *YouTube* no mundo e no Brasil”, divulgada pelo site <https://www.oficinadanet.com.br/post/13911-os-10-maiores-canais-do-youtube>. Acesso em: 16 dez. 2020. Dados referentes a 2023 foram obtidos diretamente do canal do *youtuber*: <https://www.youtube.com/@felipeneto/videos>. Acesso em: 04 mai. 2023.

dos brasileiros mais influentes nas redes e fora delas. A visibilidade do *youtuber* o coloca sob a atenção de muitos olhares; os enunciados que circulam pelos seus vídeos podem, com isso, constituir sentidos de verdade às palavras proferidas, contribuindo para formar opiniões, para disseminar valores, para educar o público que o acompanha, interpelando os sujeitos a participar de negociações de sentidos culturais sobre questões as mais diversas.

O percurso metodológico perpassou a busca de vídeos que pudessem, de algum modo, acionar pedagogias de gênero e sexualidade. Foram utilizados os mecanismos de busca do *YouTube* para selecionar vídeos do canal Felipe Neto e outros que estivessem relacionados às questões de gênero e sexualidade com a participação do influenciador. Os vídeos foram arquivados, assistidos, transcritos e, posteriormente, analisados nos seus enunciados sobre masculinidades e feminilidades, sobre sentidos de ser homem e mulher, paternidade e maternidade, experiências das sexualidades relacionadas aos comportamentos valorizados socialmente, à prevenção de doenças, à relevância da “educação sexual”³ para a construção de sujeitos mais seguros e responsáveis, às homossexualidades, entre outras questões.

O conteúdo dos vídeos foi analisado a partir da inspiração em Michel Foucault e suas proposições sobre discurso. Em seus estudos, Foucault (2008) concebe o sujeito como produção histórica e discursiva, resultado de processos de subjetivação. O discurso é definido pelo filósofo como tendo regras próprias de aparecimento e funcionamento, além de condições específicas de apropriação e utilização, perpassado, portanto, por relações de poder, tornando-se objeto de lutas. Assim, mais que um ato de fala ou um fenômeno de expressão, isolado e atribuído a uma manifestação de indivíduo que pensa, o discurso é um campo de regularidades e rupturas em processos de significação,

um campo de dispersão e descontinuidade do sujeito, imerso em redes discursivas.

Analisar os vídeos do *youtuber* Felipe Neto sob tais perspectivas é localizá-los no âmbito de uma sociedade discursiva, da qual somos produto e disseminadores/as de enunciados que ensinam modos de viver, pensar, agir, sentir, desejar. Na relação com esses enunciados, estabelecemos sentidos de pertencimento ou dissonância, assujeitamo-nos ou resistimos às suas estratégias de enquadramento. É, pois, a partir de redes discursivas – discursos médicos, pedagógicos, políticos, religiosos, jurídicos, científicos, entre outros –, que se estabelecem os regimes de verdade de cada época e contexto social. O discurso é constituído por enunciados que se apoiam em uma mesma formação histórica e cultural, enunciados que se relacionam entre si a partir de determinadas regras.

É com tais perspectivas que nos debruçamos sobre os vídeos do *YouTube*, os quais dizem de uma conjuntura atual em que o acesso, a velocidade e a diversidade de circulação dos discursos são cada vez maiores. Por isso, ao analisar o material selecionado, buscamos observar os enunciados sobre gênero e sexualidade presentes nos vídeos, tentando problematizar como podem contribuir com nossos processos de subjetivação e entendendo que, mais do que dizer algo, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” e que “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Como destacamos anteriormente, nossa trajetória de estudos e pesquisas nos conduziu a problematizar discursos de gênero e sexualidade que circulam pelos vídeos do *youtuber* Felipe Neto. Sob inspiração dos referenciais pós-estruturalistas e foucaultianos, gênero e sexualidade são elementos constitutivos da cultura e das relações sociais de determinado momento histórico. Como saberes que insti-

3 O uso do termo “educação sexual” é atribuído ao *youtuber* Felipe Neto. Guardamos algumas problematizações a esse termo, as quais compõem a segunda seção deste artigo.

tuem modos de ser, de sentir, de pensar e de agir, modos de ocupar posições de sujeito no interior de tensas redes de poder, gênero e sexualidade vêm sendo discursivamente produzidos por meio de diversas instâncias da cultura – as instituições científicas e jurídicas, as igrejas, as escolas, os movimentos sociais e, conforme temos destacado, as variadas mídias que funcionam através de dispositivos tecnológicos cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Os vídeos são mídias contemporâneas por meio das quais processos educativos se instalam. As pedagogias em ação nesses artefatos ensinam sobre como devemos nos ocupar de nossos corpos, de nossos desejos e amores, a partir da reiteração discursiva de padrões heteronormativos de beleza, saúde, juventude, masculinidade, feminilidade. Disseminados com a popularização de dispositivos tecnológicos ao alcance das mãos, os vídeos nos dizem que corpos são belos, desejáveis e saudáveis. Eles nos dizem sobre o que comer, o que vestir, quais atividades físicas praticar, como nos maquiar, que cortes de cabelo usar, como lidar com os pelos etc. Para tudo isso, há tutoriais no *YouTube*. Os vídeos se ligam a outras mídias, como novelas, filmes e propagandas, para anunciar certa ideia de felicidade ligada ao amor romântico, reforçam padrões de masculinidades e feminidades e, algumas vezes, marginalizam identidades desviantes (SANTOS, 2021).

Neste artigo, nosso foco se estabelece nos vídeos do *youtuber* Felipe Neto nos quais ele articula enunciados sobre a importância e a necessidade de informação para os/as jovens, algo associado à “educação sexual”, como meio de construir mecanismos de prevenção e mudanças de comportamento. Em meio a um contexto de conservadorismo moral e político, o influenciador se insere no debate público, articulando discursos científicos, associados a certas estratégias de linguagem e humor, produzindo identificações com seu público jovem, para se contrapor às concepções contrárias à divulgação de informações sobre sexualidade

para jovens. Os vídeos, nesse sentido, são tomados como educativos, na medida em que acionam pedagogias culturais de gênero e sexualidade, conduzindo o público a partir de um percurso argumentativo crítico, promovendo disputas nos modos de pensar as relações entre sexualidade, saúde, mídias e educação.

“Eles são jovens. E, se eles não tiverem informação, eles vão fazer as coisas erradas!”: a “educação sexual” como preocupação do *youtuber* Felipe Neto

Ao analisarmos os vídeos do Canal Felipe Neto, percebemos que o *youtuber* adota uma postura de defesa ativa da circulação de informações relacionadas às questões de sexualidade para jovens. Considerando sua influência sobre esse público, as enunciações de seus vídeos podem ter repercussão nesse debate, tornando-o uma referência (SANTOS, 2021). Nesse sentido, em 2020, o *youtuber* foi convidado pela plataforma de *streaming Netflix* para fazer um vídeo anunciando a série britânica *Sex Education*, que aborda a centralidade das experiências de gênero e sexualidade entre jovens de uma tradicional escola. Na produção do vídeo, Felipe Neto aparece andando pelos corredores da escola *Moordale* enquanto lê uma revista com o título “Isso é falta de *Sex Education*”. Enquanto isso, ele escuta conversas de estudantes como:

- Você viu o cara que bateu tanta punheta que não consegue transar?
- É o mesmo que está espalhando clamídia por aí? Af! Mas, não era uma menina?

Nas cenas seguintes, ele demonstra incômodo com as falas e se encaminha para o escritório da direção da escola, de onde fala em um microfone que permite a transmissão para os alto-falantes espalhados em toda a instituição, fazendo o seguinte comunicado:

Fala galera de Moordale! Olha, eu sei que vocês estão cheios de paranoia. É um que não consegue bater umazinha... Tem até gente até achando que pegou clamídia porque respirou o mesmo ar na escola. Eu nunca vi tanto adolescente falando merda junto. Vocês estão parecendo eu em 2010, fazendo vídeo burro e achando que estava arrasando. O mundo tá cheio de fiscal de bumbum agora e todo mundo passa informação adiante sem conferir, sem checar, sem fazer a menor ideia se está passando uma verdade ou uma mentira e acontece isso. Exatamente isso que está acontecendo aqui em Moordale nesse momento. Fica todo mundo acreditando em um monte de mentira, que pega DST⁴ pelo ar... Às vezes tudo o que falta na nossa vida é um pouco de 'Sex Education'. Nem tudo tá perdido. Vindo para cá, eu encontrei uma HQ, que, olha só, ela é brasileira, inspirada na série e fala de tudo aqui, gente! Fala de pansexualidade, fala de punheta, tem aqui onde é que fica o clitóris, por sinal, algo que todo mundo deveria saber. Quando eu vi isso, eu sabia que eu devia comprar o lote inteiro e trazer para dar de graça para vocês. E foi exatamente isso que eu fiz. Eu acho que a diretoria não vai gostar muito dessa ideia, mas digamos que eu tenha um pouquinho de experiência em afrontar autoridade para distribuir livro proibido. Quem quiser, clica no link e vem pegar comigo!

[estudantes abandonam as salas de aula correndo para buscar as HQs, enquanto isso um diretor e uma diretora entram na sala e ela pergunta:]

– O que exatamente está acontecendo aqui?

– Educação sexual, diretores! (FELIPE NETO, 2020).

Enquanto o *youtuber* vai falando, ao longo do comunicado, são exibidas as reações de espanto de estudantes, docentes e do diretor, mostrando que esse assunto não é esperado para um ambiente escolar. Ao finalizar o vídeo, o diretor ameaça: “Eu vou chamar a polícia, se você não sair”. O artefato aciona os sentidos de uma rede discursiva que compõe o debate sobre educação para a sexualidade nas esco-

las, em especial enunciados que colocam em confronto perspectivas de inadequação de abordagens e discussões sobre questões de gênero e sexualidade e as experiências e as singularidades que estudantes trazem consigo para a escola. Tanto o vídeo de Felipe Neto quanto a série a qual o *youtuber* anuncia passam a compor esse debate candente.

Embora a produção não esteja no canal Felipe Neto⁵, ela se encontra presente no *YouTube*⁶. Isso nos chama a atenção para aspectos relevantes: quando o influenciador é convidado a fazer uma propaganda, isso nos parece ser uma aposta na sua capacidade de convencer pessoas a consumirem o que ele oferece. Para que isso aconteça, os enunciados discursivos produzidos por ele têm que ser condizentes com o produto. É improvável que alguém que fosse declaradamente contra as discussões de sexualidade entre os/as jovens fosse convidado/a para atuar nessa publicidade. O fato de o público alvo da série se aproximar ao do canal é relevante para tal escolha, mas a forma como o *youtuber* se comunica com essa audiência e a confiança que desperta nela parecem ser estratégicas (SANTOS, 2021). A participação dele nessa produção diz de sua trajetória. A linguagem que apresenta em seus vídeos, as ideias que defende e até uma ação de grande repercussão realizada por ele (distribuição de livros na Bienal do Livro do Rio de Janeiro) foram exploradas no material publicitário. O próprio *youtuber* faz menção a essa ação no vídeo gravado para a *Netflix*: “Eu acho que a diretoria não vai gostar muito dessa ideia, mas digamos que eu tenho um pouquinho de experiência em afrontar autoridade”. Isso nos indica que o fato de defender o acesso a discussões sobre sexualidade para jovens passou a fazer

4 Desde novembro de 2016, o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passou a usar a nomenclatura IST no lugar de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque a palavra ‘doença’ sugere sintomas e as infecções podem acontecer mesmo sem sinais visíveis no corpo.

5 No vídeo “Respostas de provas mais engraçadas (primeiro de 2020) [+10]”, postado no canal dia 27 de janeiro de 2020, Felipe Neto faz propaganda da série e do material de cuja produção ele participou e deixa o *link* que leva até a propaganda e até a HQ (atualmente não está disponível).

6 Disponível no Canal da *Netflix* Brasil no *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=IuJl1W0uC8U>. Acesso em: 01 dez. 2022.

parte do que compõe a sua imagem pública, extrapolando o seu canal. Desse modo, Felipe Neto contribui para a construção de resistências em tempos de ataques conservadores aos debates entre sexualidade e escolas.

A propaganda em questão mostra Felipe Neto defendendo o que ele chama de educação sexual, algo que ele faz em alguns de seus vídeos, como em “A cura da Aids foi descoberta? [+13]” (2019), no qual argumenta a favor da divulgação de materiais educativos voltados para a faixa etária de 10 a 19 anos, dizendo: “Jovens precisam de informação! Eles são crus, eles são jovens. E, se eles não tiverem informação, eles vão fazer as coisas erradas!”. A aposta do influenciador não é em qualquer “educação sexual”, mas naquela que se pauta nas informações científicas como possibilidade de provocar atitudes mais “conscientes” diante das experiências vividas no campo das sexualidades. No entanto, o *youtuber* deixa em aberto a possibilidade de discutirmos sobre essa “informação” por ele exaltada: o que significa “ter informação”? A informação se coloca do mesmo modo em diferentes instâncias e por diferentes meios? A relação estabelecida com jovens a partir de um vídeo do Ministério da Saúde, construído por profissionais no campo da saúde, é a mesma a partir de um vídeo de Felipe Neto, considerando aspectos como a linguagem, as estratégias de humor, as experiências compartilhadas? A informação é suficiente para que jovens não façam “as coisas erradas” mencionadas por ele?

Fazendo jus ao título, no vídeo, Felipe Neto começa apresentando dois casos de pessoas que foram curadas da Aids, explica alguns aspectos sobre a questão, fala um pouco acerca da epidemia dessa doença nos anos 1990 e sobre os avanços no tratamento até então. Logo após, anuncia um dado alarmante:

Embora as pesquisas apontassem uma diminuição em 16% de novos casos de Aids no Brasil, eles descobriram um outro número, que é extremamente preocupante! Em jovens entre 15 e 24 anos, entre 2007 e 2017, o número de novos casos da Aids não diminuiu. Ele aumentou 700%!

E o grande motivo desse vídeo é porque isso aconteceu enquanto, ainda que pouca, existia alguma informação. Ainda existiam cartilhas, ainda existiam pedidos... campanhas usando dinheiro da saúde, né? Dinheiro público. Pra conseguir conscientizar, pelo menos um pouco, os jovens. E, mesmo assim, foi tão mal feito que nós tivemos um aumento de 700% dos casos de Aids entre jovens de 15 a 24 anos! Então, o que vai acontecer nos próximos anos? (FELIPE NETO, 2019).

O *youtuber* declara sua preocupação com os dados apresentados, principalmente pensando que eles podem aumentar no futuro, devido ao crescimento da circulação de discursos contrários à “educação sexual”. Sobre isso, ele diz: “Há todo um movimento do ultraconservadorismo. De impedir que jovens tenham acesso à educação sexual. E isso é muito perigoso! Muito, mas muuuito perigoso! A educação sexual é o que salva os nossos jovens, gente!”. Na época da postagem, o presidente Jair Bolsonaro havia dito em uma *live* que recolheria uma cartilha educativa destinada a adolescentes, distribuída pelo Ministério da Saúde, alegando que o material continha imagens de órgãos sexuais e, por isso, era impróprio - as imagens estavam presentes na parte designada a ensinar o modo de usar o preservativo masculino. Disse, ainda, que faria uma nova cartilha sem as imagens e estimulou as famílias a rasgarem o material, caso achassem inadequado para seus/suas filhos/as⁷. Felipe Neto declarou-se contrário à atitude de Jair Bolsonaro e afirmou que a necessidade de informar aos/às jovens sobre questões sexuais é “o grande assunto desse vídeo”. Para defender seu posicionamento, apresenta citações de pessoas que considera serem autoridades para falar do assunto:

Alguns depoimentos que eu separei aqui, pra vocês entenderem e não acreditarem só nas palavras desse idiota que faz vídeo pro *YouTube*, tá?

Os Ministros falam sobre a necessidade de se respeitar a família brasileira e deixar o debate

7 Mais informações disponíveis em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/em-live-bolsonaro-sugere-que-pais-rasguem-paginas-sobre-educacao-sexual-de-caderneta/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

sobre educação sexual para os pais. É a receita para o desastre. Nos anos 1990 e 2000, havia grandes mobilizações, investimentos e programas nacionais constantes. Hoje nega-se o debate público (Richard Parker - Diretor-Presidente da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids).

Estamos em um mundo onde há muitos problemas relacionados à gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis e isso seria de fácil prevenção, caso houvesse o uso de preservativos. É difícil explicar esse processo, sem ter uma figura. Não podemos desprezar um conteúdo tão importante devido a questões moralistas sobre órgãos sexuais (Georges Fassolas - especialista em reprodução humana).

No momento em que se retira da cartilha um material que fala sobre a educação sexual, infringem-se princípios básicos de saúde! (Thomaz Gollop - ginecologista e professor da Faculdade de Medicina de Jundiaí, além de membro da Federação Brasileira de Associações de Ginecologia e Obstetrícia).

O adolescente precisa ter referências embasadas, didáticas, que usem uma abordagem direta, mas que não sejam vulgares. Tirar de circulação um conteúdo bem feito como o disponibilizado pela caderneta é uma atitude desnecessária” (Kenis Xaxito - Mestre em Psicologia Comportamental). (FELIPE NETO, 2019).

Todas as falas apresentadas defendem posicionamentos embasados cientificamente e contrários à atitude anunciada pelo presidente. O influenciador lança mão de comentários que julga darem credibilidade à sua fala, indicando que não se trata de uma opinião isolada. Esses recursos discursivos não são escolhidos aleatoriamente, pois foram ditos por pessoas que ocupam lugares autorizados a dizerem sobre o assunto. Isso mostra o “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Na ordem discursiva da qual fazemos parte, existe uma “vontade de verdade” que, “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Dessa

forma, alguns discursos são mais valorizados do que outros e, ao serem acionados, trazem um tom de verdade, pois são amparados por instituições consagradas culturalmente, como é o caso da Medicina, por exemplo. Como os discursos sobre sexualidade perpassam pela área da saúde, as palavras de especialistas desse campo tornam-se argumentos valorizados nessa situação. Logo, sua citação na produção fortalece a tese do *youtuber*, que tenta passar para o público os motivos de sua preocupação dizendo:

700%, foi o aumento na quantidade de jovens contaminados pelo HIV. Entre 2007 e 2017, quando ainda se tinham cartilhas, quando ainda se tinha campanha, mesmo que pouca. O que vai acontecer nos próximos 10 anos? Excluindo a educação sexual. Tratando como um tabu absurdo! Vendo um escândalo em uma criança de 13 anos ter uma aula sexual sobre como usar um preservativo. O que vai acontecer? Pra onde vão essas crianças? Qual é o tipo de educação que a gente quer que elas tenham? Ou vocês acham mesmo que não falar sobre sexo com um jovem faz com que ele não pratique sexo? (A CURA, 2019).

A apreensão de Felipe Neto se dá não só diante dos dados apresentados sobre o aumento do número de casos de Aids, mas também pelas projeções que faz no futuro diante das posturas do governo Bolsonaro. Embora a fala do presidente tenha sido o gatilho para a realização do vídeo, não se trata de um fato isolado. Na última década, observamos um aumento na mobilização de grupos conservadores para propagarem suas ideias e conquistarem mais adeptos/as. Eles fazem pressão política para que preceitos morais e religiosos estejam presentes nas decisões do Estado, buscam alinhar os currículos escolares às suas crenças e tentam dismantlar produtos midiáticos que vão de encontro a elas. A administração de Jair Bolsonaro foi condizente com essa corrente de pensamento, tendo seus princípios sido usados como compromissos da sua campanha eleitoral.

O contexto político-social na atualidade e a perseguição à educação para a sexualidade

No contexto apresentado até aqui, o qual motivou a produção da campanha e de vídeos pelo influenciador Felipe Neto, a sexualidade atualizou-se como um campo de batalha das relações de saber e poder. Temos visto diversas manifestações contrárias à educação para a sexualidade, vindas de pessoas alinhadas com o ultraconservadorismo, lideradas por autoridades políticas e religiosas. São projetos de lei, postagens em redes sociais, *sites*, vídeos, materiais impressos, passeatas, pregações, censuras, entre outras que espalham discursos conservadores. Elas atacam qualquer instância ou material que proporcionam informações relacionadas a sexo, identidades sexuais e de gênero em uma perspectiva mais progressista. Todavia, seu principal alvo é a escola.

Uma dessas iniciativas é o movimento “Escola Sem Partido” (ESP), que se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁸. Apesar de ter sido criado em 2004 (preocupado com questões político-partidárias, espalhando o medo de uma “doutrinação marxista”), o movimento só ganhou visibilidade a partir de 2014, quando se uniu a grupos religiosos contrários ao que chamam de ideologia de gênero. Luis Felipe Miguel (2016) faz uma gênese da ideologia de gênero mostrando que ela surge para fazer referência aos estudos de gênero inaugurados pelos movimentos feministas. Porém, afasta-se completamente do que esse campo do conhecimento estuda, pois se “trata de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos” (GARBAGNOLI apud MIGUEL, 2016, p. 598).

8 Definição retirada do site do Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Com o argumento de que a ideologia de gênero visa destruir a família tradicional, ensinar crianças a serem homossexuais e estimular a “mudança de sexo”, organizam-se ações que visam combater as discussões de gênero e sexualidade na escola. Para Gabriela Sevilla e Fernando Seffner (2017, p. 7),

a “ideologia de gênero” era o combustível necessário para criar a ideia de pânico moral e a necessidade de controle social em relação à escola e a seus professores (o que está sendo ensinado e como?) quando aparecem os termos sexo, sexualidade, gênero e identidade isso logo se transforma em justificativa para intervir na escola, pois esses grupos afirmam que a família, seus valores morais e religiosos estão sendo atacados. É o medo da degeneração sexual atuando. Está dado o terreno para o crescimento do ESP. É claro, num contexto social, político, econômico e cultural mais favorável à oposição, já que é em 2014 que começa a se intensificar a polarização política com a eleição muito disputada para a presidência e em 2015 estoura a crise econômica e política, que leva ao golpe de 2016. Todo este contexto possibilita a emergência do ESP e da discussão sobre a “ideologia de gênero”.

Entre as ações do ESP, estão a divulgação de conteúdo ultraconservador; a tentativa de implementar leis alinhadas aos seus valores⁹; a pressão política para retirar conteúdos relacionados a questões de gênero e sexualidade dos documentos que regem o sistema educacional brasileiro¹⁰, além da busca pela criminalização de professores/as que abordarem os assuntos indesejados pelo grupo. Luis Felipe Miguel (2016, p. 614) cita alguns dos projetos de leis motivados por essa corrente e conclui que tais propostas “impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno” e, ainda, atacam os direitos de estudantes, visto que

impedem a educação sexual e o combate ao preconceito, à intolerância e à violência nas escolas,

9 A página “Professores contra o Escola Sem Partido” faz um monitoramento desses projetos. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

10 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Base Nacional Comum Curricular; Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação.

sob o argumento de preservar a soberania da família na formação “moral” dos mais novos. Com isso, retiram das instituições de ensino a possibilidade de contribuir para disseminar os valores de igualdade e de respeito à diferença, que são cruciais para uma sociedade democrática. E retiram dos jovens o direito de ter acesso a informações que são necessárias para que eles possam refletir sobre sua própria posição nesse mundo e avançar de maneira segura para a vida adulta (MIGUEL, 2016, p. 605-606).

É nesse contexto de pressão e negação que é necessário pensar sobre a importância das discussões de gênero e sexualidade na escola. Em função disso, diversas pesquisas no campo dos Estudos de gênero, sexualidade e educação apontam a relevância da presença dessas discussões no âmbito escolar (BRITZMAN, 1996; LOURO, 2003, 2018; MIGUEL, 2016), visto que é uma instância formalmente legitimada como lugar de aprender e onde é possível encontrar e conviver com a diversidade de identidades e personalidades.

Guacira Louro (2018) fala sobre as pedagogias da sexualidade que trabalham para moldar os sujeitos investindo em mecanismos para ensinar modos desejáveis de vivenciar as identidades sexuais e de gênero. Para a autora, apesar de essas pedagogias estarem presentes em muitos locais, quando ocorridas na escola, elas deixam marcas na vida e nos corpos dos indivíduos, pois, quando se trata dessa instituição “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2018, p. 25). Isso porque, seja discutindo as situações referentes à sexualidade ou se omitindo diante delas, a escola educa. O modo de lidar com a sexualidade na instituição é um ensinamento, pois pode reforçar ou questionar preconceitos, estimular ou quebrar silêncios, perpetuar ou descontinuar violências.

O conservadorismo parece ver a criança e o/a jovem como sujeitos à parte das questões de sexualidade, como se o acesso a elas acontecesse apenas em momentos formais e

intencionais. Entretanto, a sexualidade está presente no cotidiano de alguma forma: está na televisão, na internet, nas revistas, nos livros, nas conversas, nos corpos, nas relações com o/a outro/a e em vários lugares pelos quais circulam enunciados que subjetivam. Ela faz parte de cada um/a e não há como ignorá-la na escola, pois “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir” (LOURO, 2003, p. 81). Por isso, ainda que essas questões não sejam contempladas nos currículos oficiais, elas estão na escola.

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 2003, p. 131).

Assim, cada um/a leva para a escola suas concepções, suas formas de ser, pensar e agir. Atualmente, com as pessoas recebendo conteúdo pela internet, muitas vezes manipulado por algoritmos que rastreiam suas preferências, há um risco de que elas tenham acesso somente ao ponto de vista ultraconservador. A possibilidade de escolher o que vai ler e assistir na internet, juntamente com as sugestões de materiais selecionados por mecanismos especializados, pode levar os indivíduos a só assistirem a conteúdos que mostram o que querem ver, que reforçam suas concepções. Nesse contexto, a escola é essencial para conviver com sujeitos diversos, conhecer diferentes perspectivas, aprender a problematizar as informações recebidas por outros meios e a refletir sobre a forma como se pensa e age (SANTOS, 2021).

Acerca da sexualidade na escola, voltamos ao vídeo de Felipe Neto, no qual ele chama a atenção para outra questão importante:

A educação sexual, muitas das vezes, até em idade pré-escolar, é o que faz uma criança saber que tá sendo abusada, dentro de casa! Porque muitas crianças não sabem! Estão sendo e não sabem! Porque elas nem sabem o que que é um abuso sexual! E tirar isso, descartar a educação sexual do currículo disciplinar das crianças é simplesmente abrir portas pra pedófilos abu-

sadores. Abrir portas pra doenças sexualmente transmissíveis e abrir portas pra gravidez precoce. E até mesmo pro início precoce de atividade sexual. Porque já é mais do que documentado que, quanto mais você informa jovens sobre a educação sexual, maior é o período que ela leva pra iniciar a vida sexual. Tentando impedir que jovens tenham acesso a imagens de pintos esses ultraconservadores estão jogando as crianças no pior cenário que poderiam jogar! (A CURA, 2019).

O papel da escola em casos de violências sexuais contra crianças e adolescentes é fundamental desde a conscientização e a prevenção, até a identificação e as intervenções necessárias. Envolve informar, estimular atitudes de autoproteção, escutar, acolher as vítimas e promover diálogos, mas também denúncias ao Conselho Tutelar em caso de suspeita (BRASIL, 1990). Constantina Xavier Filha (2012) apresenta ações e omissões de instituições escolares diante de situações de agressões sexual mostrando o quanto a atuação nesse espaço faz diferença para as vítimas. Ela destaca alguns elementos para orientar a prática pedagógica em casos de suspeita, pois, muitas vezes, os casos são relatados na escola quando essa instituição se coloca como um espaço aberto e acolhedor. Pode ser em situações pedagógicas que levam as vítimas a refletirem sobre suas vivências e, assim, perceberem que se trata de violências sexuais ou ainda quando um/uma profissional da escola tem um olhar sensível para essa questão e percebe que algo está incomodando a criança ou o/a adolescente. Por isso, Xavier Filha (2012, p. 164) ressalta a importância desse assunto no ambiente escolar, “nos currículos e também numa agenda coletiva”.

Sabe-se que informações sobre IST, sistemas sexuais e métodos contraceptivos fazem parte da chamada “educação sexual” curricular. Entretanto, Segundo Juliana Lapa Rizza (2013, p. 4),

o termo educação sexual foi sofrendo alguns desgastes conceituais, por estar vinculado diretamente à práticas com enfoque biológico, hi-

gienista, moralista e até mesmo dessexualizado, ao utilizar uma linguagem didática que visava explicar as doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, entre outros cuidados com o corpo que algumas vezes apresentavam-se como essencialistas e universalizantes.

Por isso, a autora propõe que tenhamos uma educação para a sexualidade que

visa a problematizar os discursos naturalizados no âmbito da cultura, questionando as certezas, permitindo, assim, outras possibilidades de pensar a sexualidade e de compreender como nos constituímos através de relações de saber e poder. Articula questões que envolvem a materialidade biológica dos sujeitos a aspectos sociais, históricos e culturais como, por exemplo, desejo, prazer, curiosidade, respeito, conhecimento de si e do outro, relações de gênero, entre outros. (RIZZA, 2013, p. 5).

A educação para a autoproteção é de extrema importância, aprender como evitar uma gravidez não planejada, prevenir doenças, higienizar o corpo, reconhecer uma violência sexual para se defender, entre outras atitudes que levam os sujeitos a olharem para seus corpos e preservá-los. Todavia, a educação para a sexualidade é algo mais amplo, que concebe a sexualidade como um dispositivo a serviço das relações de saber e poder, que age disseminando saberes e governando nossos corpos. Educar para sexualidade, nesse sentido, é falar de sexo, corpo, orientação sexual, gênero, compreendendo que os/as estudantes vivenciam essas questões desde o seu nascimento, que são envolvidos/as por discursos ao longo de suas vidas e, principalmente, que possuem experiências diversas. Nessa perspectiva, as discussões na escola devem proporcionar a problematização de pensamentos e comportamentos relacionados a si mesmo e ao outro, visando principalmente ao cuidado de si e ao respeito às diferenças.

Todavia, isso não é um consenso. Questionar os discursos hegemônicos pode desagradar muita gente. Seja na escola ou na mídia, escolher falar sobre sexualidade para jovens é assumir um posicionamento diante das batalhas

discursivas e políticas, pois, infelizmente, com a polarização que o país enfrenta, em que direita e esquerda não significam somente formas de conduzir a política, as discussões educacionais, muitas vezes, detêm-se a um dos dois lados. Parece que grupos ligados à esquerda vêm demonstrando uma tendência mais progressista, observando a diversidade de sujeitos, aproximando-se de algumas pautas dos movimentos sociais como Negros, Feministas, LGBTQIA+. Em contrapartida, pessoas que se dizem de direita têm defendido condutas mais conservadoras, alinhadas com preceitos religiosos, que reforçam práticas discursivas hegemônicas. Embora essas características não sejam absolutas, seguidas de forma irrestrita, demonstram que assuntos como gênero e sexualidade vêm sendo atrelados a convicções políticas, gerando situações em que algumas pessoas tendem a não analisar o conteúdo das discussões, mas quem está dizendo, alinhando suas opiniões com as dos/das políticos, líderes religiosos e outros sujeitos que admiram. Por esse motivo, Felipe Neto reforça seu posicionamento com relação ao tema, independentemente de suas escolhas eleitorais:

Eu não trago política pra dentro do canal! Vocês sabem disso! Eu não tô aqui pra bater em político, eu não tô aqui pra falar de partido. Eu não tô aqui pra defender posicionamento político nenhum! Mas o que está acontecendo nesse exato momento sendo conduzido pelo Ministro da Saúde e apoiado pelo Presidente da República vai desgraçar uma geração de jovens inteira!

Vocês estão entendendo que ninguém tá falando de esquerda? Ninguém tá falando de direita. Ninguém tá falando sobre posicionamento político. Ninguém tá falando pra você botar uma camisinha e votar no Lula! Você entende isso? Você entende que ninguém tá falando que quem usa camisinha é comunista? Você consegue entender que o uso da camisinha e ensinar jovens sobre sexo é uma questão de saúde pública? Dá pra entender? Dá pra abrir um pouco a cabeça e entender? (A CURA, 2019).

Os/As jovens que compõem o público-alvo do vídeo de Felipe Neto são exatamente aque-

les/as que estão no centro da discussão envolvida na produção. Quando o *youtuber* fala que diminuir o acesso às informações sobre sexualidade pode “desgraçar uma geração de jovens inteira”, ele está falando com essa geração. Ao dizer ao/à jovem que ele/a precisa ser informado/a sobre esse assunto e que existe um movimento para que isso não aconteça, suas palavras podem fazer com que esses/as espectadores/as reflitam sobre a maneira como essas questões estão colocadas na sociedade e como isso pode afetar a sua vida. O *youtuber* tenta chamar a atenção de quem assiste para a importância de desvincular as discussões sobre sexualidade dos embates políticos, visto que a politização do assunto poderia prejudicar a saúde de quem não recebe orientações. Quando faz isso, ele está ensinando sobre as duas coisas, pois estimula a pensar sobre a situação política de polarização que estamos vivendo e sobre como a educação para a sexualidade vem sendo tratada (SANTOS, 2021).

O apelo do *youtuber* para que as questões de sexualidade não sejam vistas somente pelo viés político é também um desafio da educação atual. O clima de rivalidade entre as correntes políticas vem afetando a autonomia de campos que, até então, eram respeitados pela construção de pesquisas realizadas por estudiosos/as de cada área, como a saúde e a educação, por exemplo. Vemos hoje uma descrença na ciência, no estudo, na pesquisa e nos dados científicos em detrimento da afirmação de posicionamentos pessoais, políticos e religiosos. Há uma vontade de negação absoluta que se recusa a ouvir argumentos embasados. Na era do *é minha opinião*, todo mundo acha alguma coisa sobre tudo, mas nem todos/as estão dispostos/as a fundamentarem suas afirmativas e muito menos a escutarem questionamentos de quem apresenta outra perspectiva. Nessa conjuntura, a autonomia da escola vem sendo ameaçada. Convicções políticas, religiosas e econômicas disputam não só espaço nos currículos escolares, mas a hegemonia de seus discursos nos diversos espaços educativos, desvalorizando a

importância da contraposição de ideias e da argumentação, fundamentais para a construção de sujeitos críticos e independentes.

Baseado em Foucault, Roberto Machado (1998, p. 21) diz que “saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder”. Logo, saber é poder e “todo saber é político”. Discutir determinados assuntos nas escolas e nas mídias pode colocar sob suspeita a hegemonia dos discursos normalizadores e aumentar as relações de força e resistência. Então, a quem interessa esconder informações, restringir o conhecimento, limitar saberes? E por quê?

Considerações finais

Após acompanhar os vídeos do *youtuber* Felipe Neto, constatamos a relevância que as falas e os posicionamentos de *influencers* digitais, celebridades e outros sujeitos que ocupam posições de extensa visibilidade e/ou prestígio social vêm assumindo no contexto contemporâneo. Em especial, aqueles/as que ocupam a internet e se utilizam de suas estratégias informacionais contribuem, sobremaneira, para que se instaurem processos educativos com os quais opiniões passam a circular e visões de mundo encontram adeptos/as, por vezes, fervorosos/as.

O debate sobre a relação entre escola e sexualidade encontra centralidade nesse contexto. Rogério Junqueira (2018, p. 181) argumenta que esse cenário se pauta em uma agenda moralmente regressiva como parte de um projeto de poder de cunho reacionário, “orientado a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade [...]”. Trata-se, portanto, de um projeto voltado para a reafirmação de valores tradicionalistas e concepções ultraconservadoras. O sintagma ideologia de gênero evidencia-se nesse contexto, impactando sobremaneira os debates sobre políticas públicas e práticas educacio-

nais. Exemplo disso foi a disputa em torno dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, a fim de expurgar quaisquer menções aos termos gênero, sexualidade e correlatos.

Considerando a velocidade com que as informações circulam, a construção da retórica antigênero ganha adeptos e alimenta o pânico moral que mobiliza sujeitos a estarem atentos e vigilantes contra qualquer possibilidade de se estabelecerem políticas que avancem nos debates acerca de direitos fundamentais e políticas de justiça social, voltadas, especialmente, para mulheres, pessoas negras e LGBTQIA+. Como nos lembra Junqueira (2018, p. 185), a escola está no centro desse debate, visando “deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático”.

Enquanto figura pública, com grande alcance de público, atraindo a atenção de jovens, bem como pessoas de variadas idades, o *youtuber* Felipe Neto se posiciona contrário ao contexto conservador, argumentando a favor da disseminação de informações que extrapolam o contexto familiar:

O que a gente tem é que informar! O que a gente tem é que passar conhecimento! É distribuir o máximo de informação possível! E, se você me falar que a família tá preparada pra essa função, você tá de sacanagem com a minha cara! Você tá brincando comigo, de dizer uma coisa dessa! Só o que eu peço é que vocês coloquem a mão na consciência. E pensem sobre a importância da educação sexual pra jovens. Parem de achar que isso é coisa de comunista! Parem de achar que isso é coisa de... esquerda! Isso é coisa de vivência humana! Isso é coisa de saúde! (A CURA, 2019).

A premissa de Felipe Neto encontra reações junto à retórica antigênero, a qual apregoa ser de controle exclusivo da família ‘natural’ a formação moral e sexual dos/as filhos/as. O controle inclui a restrição do acesso a informações sobre sexualidade e a interdição aos debates escolares sobre questões relacionadas. Nesse

sentido é que o *influencer* digital aciona o que denomina de “educação sexual”, em alusão ao contexto educativo produzido pela escola e pelas mídias digitais, como seus próprios vídeos. Trata-se, portanto, de um contexto disputado, no qual as pedagogias dos artefatos culturais ganham notoriedade, produzindo subjetividades entre assujeitamentos e liberdades. Somos instigados/as, assim, a negociar processos de significação e a construir saberes e modos de estar no mundo.

Os movimentos antigênero, materializados nos posicionamentos de agentes e grupos sociais conservadores, violam direitos e garantias constitucionais, bem como as premissas fundamentais ligadas aos direitos humanos. São, portanto, movimentos antidemocráticos, que promovem um cenário político-discursivo de desinformação e pânico, visando impor visões de mundo “a partir de marcos morais, tradicionalistas e intransigentes” (JUNQUEIRA, 2018, p. 200). Assim, ocupar espaços de visibilidade para promover ideias ligadas ao pluralismo, ao reconhecimento da diversidade e enfrentamento às políticas e práticas sociais de desigualdade torna-se medida necessária e urgente.

REFERÊNCIAS

- A CURA da aids foi descoberta? [+13]. 15 mar. 2019. (19 min). Publicado pelo canal Felipe Neto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i9F5r_diAYA. Acesso em: 6 nov. 2020.
- ANDRADE, Paula Deporte de. Artefatos culturais midiáticos e pedagogias culturais: uma análise para explorar as qualidades pedagógicas da vida contemporânea. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís, MA: UFMA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT16_248.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 26 mai. 2023.
- FELIPE NETO invadiu Moordale pra distribuir umas HQs de Sex Education | Netflix Brasil. 23 jan. 2020. (2 min). Publicado pelo canal Netflix Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IuJl1W0uC8U>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira C.; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2018, p. 179-210.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-42.
- MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do saber. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- RIZZA, Juliana Lapa. Educação sexual, orientação sexual, educação para a sexualidade. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 6-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6211>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- SANTOS, Michele Priscila Gonçalves dos. **“Dá um like e se inscreve no canal!”**: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do *youtuber* Felipe Neto. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12896/6/michelepriscilagon%c3%a7alvesdossantos.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos [...]. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompletofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.*

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>. Acesso em: 30 ago. 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. *In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 131-165.

*Recebido em: 30/08/2023
Aprovado em: 09/10/2023*

Artigo revisado por Mariangela Tostes Innocencio



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, DISCURSOS E IDENTIDADES NA CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS GAYS

*Marcio Caetano**

Universidade Federal de Pelotas

<https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

*Anderson Ferrari***

Universidade Federal de Juiz de Fora

<https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

RESUMO

“Jesus Cristo era gay?” É com essa questão provocativa, nascida de uma reunião de um grupo gay, em que se definiam as temáticas que iriam ser discutidas, que queremos problematizar como história, memória, experiência, discursos e identidades se relacionam com a constituição dos grupos e com a construção dos sentidos de homossexualidade e homossexual. Como esses grupos estão contribuindo para fortalecer a articulação entre discursos, saberes e poder na constituição dos membros como homossexuais? Tal questão nos aproxima das perspectivas pós-estruturalista e foucaultiana dos Estudos Culturais, o que significa dizer que o interesse de investigação e de análise estará focado nos discursos e práticas que constituem os sujeitos e nas negociações estabelecidas entre os grupos.

Palavras-chave: Cultura; Discursos; Identidades; Grupos Gays

ABSTRACT

MEMORY, EXPERIENCE, SPEECHES AND IDENTITIES IN THE CONSTITUTION OF GAYS GROUPS

“Was Jesus Cristo gay?” It is with this provocative question, born of a meeting of a gay group, in which the themes that would be discussed were defined, that we want to problematize how history, memory, experience, discourses and identities are related to the constitution of groups and to the construction of the senses of homosexuality and homosexuality. How are these groups contributing

* Pós-doutor em Currículo e Narrativas Audiovisuais, com apoio da CAPES e sob orientação da Profa. Dra. Conceição Soares, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do Centro de Memória LGBTI João Antônio Mascarenhas (UFPEL/FURG/UFES/UFOB). Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: mrvcaetano@gmail.com

** Possui graduação em Licenciatura Em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e graduação em Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994). Na pós-graduação possui Especialização em Sociologia Urbana pela UERJ (1996) e Especialização em História das Relações Internacionais também pela UERJ (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br

to strengthen the articulation between discourses, knowledge and power in the constitution of members as homosexuals? This question brings us closer to the post-structuralist and Foucaultian perspectives, which means that the interest in research and analysis will be focused on the discourses and practices that constitute the subjects and in the negotiations, established between the groups.

Keywords: Cultura; Speeches; Identities; Gay Groups

RESUMEN

MEMORIA, EXPERIENCIA, DISCURSOS E IDENTIDADES EN LA CONSTITUCIÓN DE GRUPOS GAYS

“¿Era Jesus Cristo gay?” Es con esta pregunta provocadora, nacida de una reunión de un grupo homosexual, en la que se definieron los temas a discutir, que queremos problematizar cómo la historia, la memoria, la experiencia, los discursos y las identidades se relacionan con la constitución de los grupos y la construcción de los sentidos de la homosexualidad y la homosexualidad. ¿Cómo contribuyen estos grupos a fortalecer la articulación entre discursos, conocimiento y poder en la constitución de los miembros como homosexuales? Esta pregunta nos acerca a las perspectivas postestructuralista y foucaultiana de los Estudios Culturales, lo que significa que el interés en la investigación y el análisis se centrará en los discursos y prácticas que constituyen los temas y en las negociaciones establecidas entre los grupos.

Palabras clave: Cultura; Discursos Identidades; Grupos gay

Introdução

“Jesus Cristo era gay?” pode ser uma frase incômoda para muitos fiéis das religiões judaico-cristãs. Uma frase que incomoda, uma vez que, não havendo nenhum relato de experiência afetivo-sexual vivida por aquele que é considerado “filho de Deus”, qualquer menção que não o determine nos limites das experiências heterossexuais é encarada como blasfêmia, como um profundo desrespeito àquelas pessoas que professam a fé judaico-cristã¹. Já para outra

parcela da população - a comunidade LGBTT² -, essa mesma frase pode representar uma certa necessidade de se afirmar a partir de uma figura histórica, valorizada e inquestionável. De uma maneira ou de outra, temos a figura central de Jesus Cristo sendo disputada por diversos grupos em torno da noção de sexualidade, da construção de Jesus Cristo como santo ou da tentativa de humanizá-lo a partir do vínculo com uma sexualidade, mais especificamente, de sua aproximação com a homossexualidade. Negar ou afirmar a homossexualidade de Jesus Cristo denuncia o sentido de disputa que está presente na construção da homossexualidade, sobretudo, masculina. Se, para alguns, a inter-

1 As tentações vividas por Jesus Cristo durante os 40 dias em que esteve meditando no deserto foram inspiração da produtora “Porta dos Fundos” para uma das cenas do especial natalino “A primeira tentação de Jesus”, veiculada pela Netflix, em 2019. Na sátira de 46 minutos, Jesus Cristo (interpretado pelo ator Gregório Duvivier) volta do deserto com o excêntrico Orlando (interpretado pelo ator Fábio Porchat), com quem parece viver um relacionamento, para a sua festa de aniversário. Essa cena foi o suficiente para despertar reações de lideranças cristãs e políticas que elaboraram um abaixo-assinado que pediu a proibição da veiculação do filme no canal fechado da Netflix. Não obstante, a sede da produtora do programa, na madrugada do dia 24 de dezembro, foi atacada com dois coquetéis *molotov*.

2 Quando nos referimos à comunidade LGBTT, não estamos entendendo-a como homogênea, mas um coletivo que congrega diferentes maneiras de viver, pensar, ser e estar no mundo. Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que correspondem a uma parcela da população que se identifica com e que se nomeia a partir dessa diversidade de gênero e sexual.

rogação possa parecer uma afronta, um ataque e mesmo uma heresia, para tantos outros, pode ser a tentativa de ter uma imagem positiva que é carregada de compaixão e irretocável para a homossexualidade.

É em meio a essa disputa que essa interrogação foi construída. A provocação que deu origem a este artigo, portanto, foi o resultado de uma proposição voluntária de temática para a composição da pauta de debates anuais de um grupo gay organizado na cidade de Juiz de Fora, MG. Para além do título, a motivação para esta escrita foi nosso vínculo com pesquisas interessadas nas construções das homossexualidades masculinas no campo da Educação, entendendo-a como parte de um processo mais abrangente de constituição dos sujeitos que dizem de práticas reiteradas de educar a nós mesmos e aos outros. Nosso interesse de investigação se encontra com nossas ações políticas e nosso convívio com as pessoas que compõem quatro grupos gays organizados – o GGB (Grupo Gay da Bahia – Salvador/BA), o CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor – São Paulo/SP), o GAI (Grupo Arco-íris de Cidadania LGBT – Rio de Janeiro/RJ) e o MGM (Movimento Gay de Minas – Juiz De Fora/MG), em que foi possível entrar em contato com os modos de agir, de pensar e de se construir como homossexuais. Os grupos gays tornaram-se locais privilegiados na construção das “verdades” a respeito do que vem a ser a homossexualidade e o homossexual, sobretudo a partir da década de 1990, quando as políticas de enfrentamento às Infecções Sexualmente Transmissíveis³ e Aids (IST/Aids) convocaram

as organizações e as lideranças dos principais grupos atingidos, a exemplo de gays e profissionais do sexo, a atuarem na prevenção ao IST/HIV⁴ e no acompanhamento as pessoas vivendo com Aids. Esse quadro permitiu o financiamento de ações e a profissionalização de ativistas do movimento gay. Privilegiando as reuniões dos grupos como *loci* de investigação, o foco da nossa análise é o tema de um desses encontros – “Jesus Cristo era gay?”. Posta essa questão, a intenção é problematizar e discutir como essa associação entre memória, experiência, discursos, fé judaico-cristã e afirmação identitária se relaciona com a constituição dos grupos e com a construção dos sentidos de homossexualidade e homossexual. Como esses grupos estão contribuindo para fortalecer a articulação entre discursos, saberes e poder na constituição dos membros como homossexuais? Essa questão nos aproxima das perspectivas pós-estruturalista e foucaultiana, o que significa dizer que o interesse de investigação e de análise estará focado nos discursos e práticas que constituem os sujeitos e nas negociações estabelecidas entre os grupos.

Além disso, essa ótica de pesquisa ressalta o caráter construído e incompleto, entendendo sexualidades e grupos, mediados pelas identidades, como algo em constante processo, sendo, portanto, provisórios, instáveis e interceptados pelas relações de poder. Ao pensarmos as dimensões de sociabilidade dos sujeitos, a categoria “identidade” ganha ainda mais relevo porque por meio dela é que os marcadores das sexualidades seriam de pretensão domínio público e proporcionariam

3 As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) podem ser causadas por bactérias, vírus ou outros microrganismos vivos, sendo transmitidas, sobretudo, por meio do contato sexual (anal, vaginal e oral) sem o uso de camisinha feminina, masculina ou barreira de látex (um quadrado de látex fino posto sobre a área da vagina ou dos anus durante a realização do sexo oral) com uma pessoa infectada. A transmissão também pode ocorrer verticalmente por meio da mãe à criança durante a gestação, no parto ou no período de amamentação. Ainda que não sendo comum, as IST podem ser transmitidas por meio do contato das bactérias, vírus ou outros microrganismos vivos da pessoa contaminada com a mucosa ou pele não íntegra da pessoa receptora.

4 HIV é a sigla, em língua inglesa, do vírus da imunodeficiência humana. Ele é o causador da aids e seu principal efeito é sobre o sistema imunológico responsável por defender o organismo de doenças. Ser portador do HIV não é o mesmo que estar com a aids. Existem inúmeras pessoas soropositivas que não apresentam os sintomas e/ou desenvolvem a doença. Contudo, a pessoa portadora do HIV, sem o tratamento médico e carga viral detectável, é agente transmissora do vírus quando mantém relação sexual desprotegida, compartilhando seringas contaminadas ou quando a mãe passa à criança durante a gravidez ou no período de amamentação, quando não são tomadas as medidas preventivas adequadas.

fenômenos de agrupamento. Hall (2006, p. 87) nos chama a atenção para o fato de que, em toda parte, “estão emergindo identidades culturais que não são fixas” e, sim, “estão suspensas, em transição, entre diferentes posições”. Essas identidades não se limitam a retirar “seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais”; acolá disso, elas “são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado” (HALL, 2006, p. 88-89) e que, assim, posicionam os sujeitos, ainda que temporariamente, nos jogos políticos da cultura e, portanto, também das sexualidades.

Desde o século XIX, as sexualidades, de modo mais sistematizado, foram o foco de produção discursiva que se organizava em torno das mais diversas formas e instituições que buscavam inventar, conhecer e governar os sujeitos, ao produzi-los discursivamente. Herdeiros dessa lógica, desde os fins década de 1970, os grupos gays, no Brasil, foram ampliando a discussão dos parâmetros de construção das homossexualidades, buscando visibilizar novas formas de compreender como elas foram sendo constituídas como posição de sujeito. Exemplo disso se encontra nos modos eleitos pelo movimento para potencializar as suas agendas de direito. Nesse sentido, para que o movimento gay tivesse os seus direitos civis reconhecidos pelo Estado brasileiro, ele se utilizou, sobretudo, do expediente da visibilidade. Ao publicizar suas relações conjugais, por exemplo, o movimento gay reivindicou e se apropriou de marcadores reconhecidos socialmente como integrantes das relações familiares heterossexuais: afeto, apoio mútuo e proteção.

O enfrentamento ao estereótipo orientou as táticas do movimento social e ainda direciona suas atividades, desde sua emergência, em 1978, com o Grupo Somos, na cidade de São Paulo. O Grupo se originou muito próximo ao parâmetro de militância da esquerda, ou seja, focalizou-se em suas experiências (homossexuais) evidenciando um *ethos* capaz de sustentar o agrupamento social e por meio dele

evidenciar a identidade homossexual. Assim, buscava atrair sujeitos capazes de atuar sobre a realidade, ao assumir responsabilidades públicas mediadas por sua identidade homossexual. Trevisan (2000), um dos fundadores do Grupo Somos, descreve que: “estávamos preocupados em não mais separar as esferas pública e privada, o crescimento da consciência individual e a transformação social (...) Queríamos ser plenamente responsáveis por nossa sexualidade, sem ninguém falando em nosso nome” (TREVISAN, 2000, p. 340-341). Esses grupos adquiriram legitimidade social para proclamar as “verdades” sobre esses sujeitos e suas homossexualidades, principalmente após o advento do HIV/Aids. Diante do duplo desafio de, ao mesmo tempo, desconstruir os parâmetros da homossexualidade advindos do século XIX e construir imagens positivas dessa identidade, os grupos gays, muitas vezes, recorreram à História, utilizando-a paradoxalmente tanto para proclamar avanços e descontinuidades quanto para reivindicar direitos a partir da ideia de continuidade e tradição.

Histórias, culturas e práticas

Ao analisar a visibilidade homossexual, Weeks (1998) argumentou que, embora a homossexualidade, enquanto prática sexual, seja datada de bem antes, a cristalização do sujeito homossexual originou-se no século XIX, paralela à reformulação da família e, sobretudo, das formas com que suas práticas sexuais ocorriam. Segundo o autor, o fato foi impulsionado pela vitória do capitalismo industrial e da urbanização. O período foi assinalado pela eliminação de mulheres do mercado do trabalho e da concepção de uma massa operária sujeita ao sistema familiar, alicerçada no imperativo do ato sexual reprodutivo, algo que vai ao encontro da ética naturalista cristã que debateremos adiante. Nessa engenharia, foi preciso a criação de um papel homossexual estigmatizado que teria a função de manter a masculinidade delimitada aos padrões, acabando por fornecer um limite

entre o comportamento permitido e o não permitido. A segregação dos que foram rotulados como “desviantes” produziu a contenção e os limites dos padrões comportamentais cristãos e burgueses socialmente aceitos.

A energia e o impulso por classificar e constituir um corpo homossexual têm levado muitos historiadores/as, sociólogos/as e antropólogos/as, a exemplo de John Boswell (1998), a afirmarem que o surgimento de distintas categorias sexuais, ao longo dos últimos séculos, é consequência de esforços contínuos de produzir a vigilância e o controle social da população. Existem inúmeros escritos sobre a história da homossexualidade (FRY; MACRAE, 1985; ARIÉS, 1987; FLANDRIN, 1988; COSTA, 1992), que destacam que a emergência de uma identidade homossexual, no fim do século XIX e princípios do XX, foi uma prescrição obrigatória feita pelos sexólogos, concebida precisamente para dividir afetivamente os homens com o fim de romper seus vínculos emotivos, direcionando-os ao controle da família burguesa cristã. Não obstante, considera-se que é mais contundente ver o surgimento da identidade homossexual durante esse período como produto da luta contra as normas prevalecentes que, indiscutivelmente, têm efeitos diferentes sobre homens. Os sexólogos não inventaram o homossexual, mas tentaram traduzir a sua própria linguagem, patologizando, durante décadas, a homossexualidade.

Esse emaranhado discursivo influencia nos modos como foi percebida a homossexualidade e produzido o homossexual. O corpo discursivo dos sexólogos, com suas infinitas possibilidades e estilos performáticos, conduziu a heterossexualidade ao *locus* de referencialidade. Como ele se constituiu como um corpo que o tornou discursivamente rígido, qualquer movimento fora de suas expectativas o localiza no marco da dúvida. Nesse sentido, primeiramente, é importante pensar nessas necessidades e como elas se relacionam com a própria constituição do homossexual e do heterossexual. A homossexualidade e a heterossexualidade são uma

invenção social, cultural e histórica (FOUCAULT, 1988), o que nos permite pensar que elas podem ser desconstruídas e reconstruídas, sobretudo se relacionadas a projetos políticos. Nesse sentido, suas homogeneidades somente existem, quando lidamos com a figura idealizada da identidade tal como existem os devaneios que buscam justificar os preconceitos e violências. Com a afirmação, abre-se a discussão: existe ou não uma identidade homossexual? Seria a identidade homossexual um rótulo? Uma forma de perpetuar as discriminações? Assim, recuperar a construção da homossexualidade é voltar para a História para buscar entender como o homossexual se estabeleceu nos limites da “homossexualidade”, ou seja, até que ponto o que está sendo organizado hoje depende desse passado. Recuperar essa história, através da construção de heróis e comemorações, não seria uma forma de pensar uma identidade homogênea da homossexualidade? Como a identidade homossexual se articula na relação entre um passado que condena e a percepção do presente como algo que pode ser produtivo?

Na busca de reconhecimento público, legibilidade política, desconstrução e construção de suas identidades, o movimento gay se aproximou da fórmula conhecida e posta em vigor nos Estados Unidos. O movimento social esteve interessado, desde o início, em “provar” a normalidade de suas práticas e a constituição positiva de suas identidades. Em mais 40 anos de atuação, de algum modo, as agendas de promoção da visibilidade gay, no Brasil, permitiram diversificar suas apresentações e desestabilizar, em intensidades diferentes, quando interseccionadas com outros marcadores sociais, os discursos hegemônicos, de quase todo o século XIX e XX, sobre as identidades homossexuais. Contudo, convém destacar que a assimilação dos estilos de vida gay a uma cultura mais ampla, em um primeiro momento, ocorreu apenas nos aspectos em que serviram para aproximar a identidade dos marcadores hegemônicos da masculinidade. Nesse aspecto, as táticas adotadas pelo movimento gay pare-

cem residir em uma aproximação aos valores culturais heterossexuais, ao negar radicalmente os estereótipos que foram utilizados para posicionar a população socialmente, a exemplo da possessão demoníaca que mais à frente debateremos. Concomitante a isso, ao longo de sua trajetória, foram constantes, nas agendas do movimento, a luta por direitos, por respeito e o combate à violência e à discriminação⁵. Dessa forma, a questão “Jesus Cristo era gay?” revela a necessidade de construir imagens mais positivas da homossexualidade, de eleger e divulgar um panteão de heróis heterodesignados enquanto gays e de comemorações importantes, a exemplo das paradas do orgulho, para compor a noção de comunidade, para construir a identidade homossexual relacionada à história.

O título deste artigo foi um dos temas escolhidos pelos integrantes do MGM para ser discutido em reunião, numa dinâmica em que cada integrante listava três temas que achava interessantes, apresentava-os aos demais participantes que votavam e escolhiam os assuntos para compor o cronograma anual dos encontros. Propostas como essa só parecem possíveis de serem compreendidas a partir de uma questão muito cara para os grupos gays – o debate entre a diversidade erótica que compõe essa população e a busca insistente de se construir uma identidade homogênea através de atitudes, comportamentos e formas de pensar que dão sustentação aos grupos de modo a retirá-los dos marcadores negativos.

Para Flandrin (1988, p. 8), “não somos livres para recusar nossa herança: ela está grudada à nossa pele. E quanto mais quisermos ignorá-la, mais seremos seus prisioneiros”. Essa é uma

constatação relevante para entender o trabalho de produção de discursos dos grupos gays. A história e nossa herança moderna quase sempre são utilizadas com base no “senso comum”, mostrando uma deficiência de informação e de falta de conhecimento da construção do objeto histórico e, como consequência, um entendimento confuso da relação entre a realidade e essas construções.

Nesse sentido, a recorrência à História é comumente utilizada pelos grupos gays investigados de uma forma contraditória. Por um lado, ela é utilizada para mostrar que a homossexualidade não é nova, que já existiu em outras épocas e, que, portanto, os sujeitos não são únicos. O que entra em cena é um entendimento anacrônico da Antiguidade Clássica como época ideal em que a “homossexualidade” era comemorada, vivenciada e não discriminada. Por outro lado, ela também é usada para dar continuidade à luta, apontando os avanços do grupo, para reforçar as conquistas e definir novos desafios, marcando os avanços como ruptura e como descontinuidades. Dessa forma, são recuperados momentos da História em que a homossexualidade era mais fortemente discriminada, perseguida, evitada e desmotivada, para ressaltar o que os grupos já fizeram no sentido de alterar esse quadro. Em um ou outro caso, o que vigora é um certo desconhecimento a respeito da construção da nossa realidade, sobretudo no que se refere à sua relação com a herança moderna de construção da homossexualidade, tornando o grupo muito mais prisioneiro dessa herança do que propriamente seu libertador, visto que a construção da homossexualidade, pelos grupos, reforça as preocupações e modelos presentes no século XIX.

Esse é um debate importante de ser analisado à luz da perspectiva foucaultiana de História. Nos anos 1970, Foucault adotou o termo “genealogia” buscando reencontrar a descontinuidade e o acontecimento, a singularidade e os acasos, o que serviu para organizar a crítica à História contínua e linear. “O emprego dos

5 Em sessão do dia 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passasse a ser considerada um crime. Dez dos onze ministros reconheceram a demora inconstitucional do Legislativo em tratar do tema e, diante da omissão do Congresso Nacional, por 8 votos a 3, os ministros determinaram que a conduta passasse a ser punida pela Lei de Racismo (Lei Federal nº. 7716/89), que prevê crimes de discriminação ou preconceito por “raça, cor, etnia, religião e procedência nacional”.

conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação, coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos” (FOUCAULT, 2005, p. 23). Um primeiro problema apontado por Foucault é “libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada um à sua maneira, o tema da continuidade”, dentre eles, o da tradição (FOUCAULT, 2005, p. 23) cuja função é “dar importância temporal singular a um conjunto de fenômenos”, permitindo repensar a dispersão da história reduzindo as diferenças. Assim, na tentativa de construir uma imagem positiva da homossexualidade e de si mesmo que, ao mesmo tempo, será apresentada aos outros e ao grupo, há um investimento em recuperar a existência de um passado de glória ou, pelo menos, em um passado mais tolerante, seja ele a antiguidade clássica ou mesmo a busca por datas comemorativas e heróis que marcam a história da homossexualidade. Um investimento na tradição e na continuidade.

Um segundo eixo de discurso desenvolvido por Foucault (2005), quando utiliza o termo história, diz respeito à elaboração de um “pensamento do acontecimento”, a busca por uma história menor construída a partir de inúmeros traços silenciosos e de fragmentos de existências, demonstrando que a história não é uma duração, mas uma pluralidade de durações que se entrelaçam umas nas outras. A defesa da história como acontecimento permite fazer surgir momentos de ruptura, planos de discursos, falas singulares, estratégias de poder e focos de resistências. O acontecimento apresenta uma deliberada interação com o espaço-tempo. Essa interação, entretanto, não se determina por meio da conexão entre o ideal e o real. Se o acontecimento não se reduz à sua mera execução, ele também não é arquitetado como um sistema intrinsecamente interligado com o espaço-tempo idealizado ou transcendental. Por isso, a noção de acontecimento ignora os amplos e universais acontecimentos privilegiados nas metanarrativas, aqueles que

buscam harmonizar o finito com o infinito ou a concretude e o abstrato naquelas situações em que o espaço-tempo é compreendido como a superação da contradição. O tempo das multiplicidades presentes na noção de acontecimento, pelo contrário, é entendido em sua singularidade. Como não existem contradições que forneçam a reconciliação, o que se constitui são as pluralidades, inevitavelmente mais abertas que quaisquer forças dicotômicas.

O acontecimento, na perspectiva de Foucault (2005), não se reduz aos investimentos presentes na lógica ideal-real e/ou universal-particular. Ele se beneficia da relatividade e se esquia de parâmetros epistemológicos ortodoxos. O acontecimento não se limita ao fato em que a ocorrência seria suscetível de receber tratamentos cartesianos. Nesse sentido, o grupo gay, através da memória e dos fatos que marcam a sua história, acaba investindo na historicização do próprio olhar, de uma análise singular a partir daquilo que não é mais. Da mesma forma em que proclama uma tradição e um passado capazes de fornecer uma certa coerência e consistência ao grupo, também comemora o que foi capaz de modificar, as descontinuidades e os rompimentos com um passado que não se quer mais. Uma ou outra forma de trabalhar com a história contribui para construir a homossexualidade e os homossexuais.

Segundo Pollak (1992), a identidade, tanto individual quanto coletiva, está intimamente ligada ao sentimento de continuidade e de coerência de um grupo ou de um ser humano, a acontecimentos, personalidades, tempos e espaços que nem sempre fazem parte do passado vivenciado pelas pessoas que constituem os grupos. Para o autor, a memória deve ser compreendida enquanto fenômeno coletivo e/ou social. Ao sinalizar a importância de lugares de memória aos quais as lembranças significativas estão, em geral, interligadas, Pollak (1992) argumenta que a memória socialmente construída foi, desde sempre, um fenômeno submetido às flutuações políticas, religiosas, econômicas, culturais, sexuais presentes nas

disputas e interações mediadas pelo jogo de poder.

Dessa forma, ao contextualizar a narrativa que gira em torno da pergunta “Jesus seria gay?”, o surgimento de grupos de sociabilidade “homossexual”, conforme descreve MacRae (2005), tornou-se imprescindível para reconhecer os efeitos dessa lógica no que diz respeito ao sentimento de pertencimento capaz de promover redes de amizade e a liberdade de perguntar o que seria inquestionável, a heterossexualidade de Jesus. Isso nos possibilita pensar como os grupos investem num trabalho motivados pela preocupação de marcar a diferença, a fronteira social, mas também de modificá-las, num processo de re-interpretar o passado a partir das demandas do presente.

Assim sendo, há toda uma preocupação com a desconstrução dos parâmetros da homossexualidade surgidos no século XIX, que é marcado pela preocupação com a classificação do que é o “anormal” (FOUCAULT, 2001). Esse domínio da anomalia funcionou a partir de três elementos: “o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora” (FOUCAULT, 2001, p. 69). A sexualidade vai estar presente nesse domínio da anomalia, desde o seu início. Primeiro, porque o campo geral da anomalia vai inaugurar a preocupação com a classificação e com o policiamento. E, segundo, porque serão identificados e apresentados variados casos particulares de anomalia, caracterizados como distúrbios sexuais (FOUCAULT, 2001). Pensando que a homossexualidade também foi construída nesse contexto, parece difícil entendê-la sem levar em consideração a constituição desse domínio da anomalia. Durante décadas, as indagações sobre a homossexualidade foram fortemente ancoradas nas representações de gêneros ou atreladas a discursos patológicos. De acordo com Foucault (2001), entre os saberes que se destacaram na disputa pela verdade sobre a sexualidade, ainda que por meios e motivos diferentes, foram: o médico, o jurídico e o religioso.

A linguagem e os símbolos perpetuam poder instituindo verdades, naturalizando determinadas situações ou questões e repugnando outras, passando, dessa forma, a produzir sentido e significado social, criando o que é denominado senso comum. Segundo Moita Lopes (2002), uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. Essas normas ou códigos são aplicados de forma sutil, de modo que tornam aceitável um poder essencialmente normatizador. Ressalta-se que, através da ideologia e da hegemonia, é que se disseminam os discursos que determinam o que é normal/anormal, certo/errado, saudável/doentio. Observar os jogos de verdades que se instituem nos grupos sociais que ocupam posições estratégicas abre a possibilidade de entender a tripla jornada de se nomear, de negar o outro e de homogeneizar verdades produzidas sobre as fronteiras das anormalidades. Esse mecanismo de poder instituído em torno das verdades sexuais, que se inaugurou no século XIX, foi responsável por incorporar as sexualidades que fugiam do formato cristão do casamento monogâmico e do modelo heterossexual adulto, assim como as perversões e as novas especificações dos indivíduos (FOUCAULT, 1988). Sendo assim, o homossexual torna-se uma personagem,

[...] um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Ainda é com essa visão do homossexual como personagem, capaz de ser identificado pela face, pelo corpo, pela memória e pela história de vida como sendo um segredo que se trai, como algo que é do sujeito sem ter como fugir, que os grupos gays estão trabalhando,

entendendo a homossexualidade e produzindo discurso, perpetuando, nesse sentido, o século XIX. É esse mecanismo de poder que colocam em vigor quando discutem a homossexualidade de determinadas pessoas famosas historicamente.

Diversos autores, tais como Góis (2003) e MacRae (1990), ressaltam que, atualmente, a discussão em torno da homossexualidade deve levar em consideração algumas transformações importantes ocorridas nos anos 1980: a abertura política que foi capaz de desenvolver um sentimento de otimismo cultural e social dando origem aos primeiros grupos gays organizados, o advento e o impacto da Aids e a visibilidade de uma “cultura gay”. A combinação dessas mudanças vai formar o quadro atual que serve para pensar a noção de homossexualidade em diálogo com o trabalho dos grupos gays.

Com o advento da doença, grupos que historicamente se sentiam vítimas preferenciais de preconceito e discriminação e que já se organizavam para combatê-la, viram-se diante de um reforço através da culpabilidade pela epidemia. A Aids veio arranhar o contexto de alegria surgido nas décadas de 1960 e 1970 e reforçado nos anos 1980, causando uma profunda depressão e pessimismo e trazendo uma ideia de “destino manifesto”. Novas representações da homossexualidade tomaram forma, sobretudo aquelas ligadas às imagens da doença e do doente, sendo responsáveis por gerar uma onda de medo, violência e desespero. Juntavam-se a isso o despreparo e mesmo o descaso governamental com a epidemia, o que causou um certo atraso no lançamento de campanhas educativas e informativas capazes de frear a expansão. Autores como Altman (1995) e Góis (2003) argumentam que o aumento do número de grupos gays organizados no Brasil e o surgimento de novos grupos organizados em torno da Aids – as ONGs/Aids – se justificam por esse contexto de “crescimento da epidemia, falta de ação governamental e expansão de discursos preconceituosos pela mídia” (GÓIS, 2003, p. 28).

Se, nos anos iniciais da década de 1980, o movimento gay se distanciou majoritariamente das agendas de enfrentamento às IST/AIDS, na década de 1990, os dados epidemiológicos e a articulação entre a reivindicação de direitos civis e o enfrentamento à epidemia resultaram em uma profícua aliança entre os programas públicos de HIV/AIDS, as agências nacionais e internacionais de financiamento com as organizações homossexuais lideradas pelos homens ou pessoas trans. Essa parceria foi crucial para a consolidação masculina na condução do movimento social LGBTT e na profissionalização de ativistas que integraram as suas reivindicações, reuniões e encontros as ações de enfrentamentos epidemia de AIDS (CAETANO; RODRIGUES; SILVA, 2019).

Os debates sociais em torno da AIDS, o fortalecimento das organizações homossexuais por meio das políticas de financiamento público, a ampliação e a diversificação do interesse mercadológico e midiático pelo nicho gay possibilitaram uma complexa massificação social de apresentações homossexuais e foram fundamentais para deslocar os discursos sobre a homossexualidade de seus marcadores estigmatizados. O próprio desmantelamento da identidade homossexual para a sigla LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) será no sentido de minimizar ou apagar os marcadores estigmatizados de seus referenciais.

Diante desse quadro, a luta dos grupos gays se organizou em torno da busca de informação, prevenção e combate da epidemia e também da manutenção da afirmação pública da homossexualidade, assim como da constituição de uma identidade homossexual possível, valorizada e desejável do ponto de vista cultural e político. Surgia um novo homossexual: o militante, aquele que colocava a homossexualidade em primeiro lugar e que se prevenia. Buscava-se uma imagem positiva da homossexualidade capaz de combater a associação entre essa identidade, a doença e a promiscuidade que a Aids foi capaz de realizar, reacendendo ve-

lhos preconceitos, discursos discriminatórios e excludentes, fronteiras que estavam sendo derrubadas.

A doença pôs fim a um momento de esperança, ao mesmo tempo que impunha novos desafios, sobretudo aqueles relacionados à prevenção e à assistência dessa população, além de combater o medo, a discriminação e o preconceito que a doença foi capaz de reforçar. Parte desse trabalho foi conduzido através da desconstrução dos parâmetros da homossexualidade como doença, assim como a construção de imagens mais positivas, identidades valorizadas que levassem a maior visibilidade e fortalecimento da ideia de grupo. Portanto, é a constituição e o diálogo desses dois momentos que servem para entender o surgimento de propostas como essa em que se discutiu a possibilidade de Jesus Cristo ser gay.

A busca por heróis que valorizem a homossexualidade passou a organizar esses objetivos. Nesse sentido, outros temas de reunião semelhantes completam esse quadro de construir referências positivas para os homossexuais e também para a sociedade de forma geral. Exemplo da afirmativa pode ser dada com a lista dos cem gays mais famosos divulgada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), em 24 de abril de 2000. Na ocasião, a imprensa noticiava que o Grupo, no dia anterior, havia lançado a relação dos cem homossexuais mais famosos da História do Brasil a fim de comemorar os 500 anos do descobrimento do país. O objetivo da pesquisa, diziam os jornais, era registrar a presença gay na história da sexualidade brasileira e propor a consolidação dos direitos humanos de minorias sexuais. As informações sobre políticos, artistas, intelectuais e heróis nacionais que fizeram parte da lista foram produzidas a partir das pesquisas feitas pelo antropólogo Luiz Mott em instituições de guarda documental. A lista trazia figuras importantes na historiografia brasileira, como Tiradentes, Zumbi dos Palmares, Santos Dumont, Dom João VI, Imperatriz Leopoldina, Mazzaropi, Olavo Bilac, Mario de Andrade, Gilberto Freyre, entre outros. Nesse

caminho, surgiram outras propostas, como: a história da homossexualidade, os grandes gays da humanidade, São Sebastião- o patrono dos gays, os gays e lésbicas mais famosos do Brasil de hoje, homossexuais negros mais famosos do Brasil e Mário Gusmão – o maior ator gay negro da Bahia. Essas propostas nos colocam diante da utilização da história para a construção de identidades.

Cultura, identidade e fé

Problematizar o movimento que os grupos gays fazem de articulação entre história e identidade significa pensar como a História foi se tornando, pouco a pouco, a produção de saber sobre si mesmo. Dessa forma, é a sociedade que produz saber sobre si mesmo, o que Foucault (1988) e Giddens (1993) classificam como sociedade de alta reflexividade. Esse movimento se prolonga fazendo com que os grupos tenham a necessidade de também produzir saberes sobre si, cada um individualmente, o que gera um diálogo entre o que há de particular e o que há de coletivo. Pensar que o tema “Jesus Cristo era gay?” foi proposto numa reunião de um grupo gay é pensar o que une, o que há de semelhante entre de Jesus Cristo e esses sujeitos presentes e que se sentem homossexuais, fornecendo, portanto, uma identidade e uma ideia de fazer parte de um grupo – o grupo dos homossexuais – o que reforça a identidade como tal.

A tática adotada pelos grupos gays de trazer a sexualidade de Jesus Cristo ao centro de seus debates identitários pode ser encarada, em um primeiro momento, por dois lados. De um lado, a identidade gay assume o caráter dogmático e inquestionável da religião. Nessa posição, o filho de Deus atribui à sexualidade uma força imperativa capaz de torná-la natural, já que a natureza fora criada por seu pai. De outro lado, Jesus Cristo, figura inquestionável, seria humanizado e, nessa posição de aproximação com o segundo nome da Santa Trindade, o movimento gay produziria um convite à compaixão, ensinamento explícito nas diversas vertentes do

cristianismo, com os pecadores. Em ambos os lados, o fio condutor seria a natureza.

Segundo Marcos Torres (2006), a categoria natureza, no interior da moral judaico-cristã, está circunscrita à cosmogonia do mito fundador. Para o autor, a divindade superior criou o homem e a mulher para que povoassem o planeta Terra. Nos anos iniciais do cristianismo, essa dimensão foi profundamente enfatizada, condenando-se, a todo e qualquer modo, as práticas sexuais orientadas pelo prazer ou sem a finalidade de procriação, a exemplo da sodomia. Entretanto, foi somente a partir dos séculos XI e XII que o castigo e a exceção ao sodomita cresceram e o reconhecimento do *vício e/ou pecado* da sodomia assumiram a dimensão de “nefando”. De acordo com o autor, entre os séculos XV ao XIX, os pecados de cunho sexual foram nomeados pela Igreja Católica em dois grandes eixos:

[...] os de acordo com a natureza (fornicação, adultério, incesto, estupro e rapto) e aqueles contrários à natureza (masturbação, sodomia, homossexualidade e bestialidade). O segundo grupo, aqueles contra a natureza, se tornava mais grave por ferir o critério de procriação, constituindo um abuso mais radical da sexualidade humana no discurso sedimentado historicamente (TORRES, 2006, p. 149).

A ideia de uma determinada ética natural, entendida como hegemônica, influenciou tanto a teologia católica quanto os protestantes na Modernidade. Foi exatamente a ética natural, alimentada pela dualidade grega entre o corpo e a alma, e pelas orientações judaicas acerca da candura do corpo humano, que possibilitou a invenção do sodomita fortemente condenado na História do Cristianismo Ocidental (TORRES, 2006). A religião de matriz judaico-cristã se caracterizou como um dos mais eficientes meios de normatizar as leis no Ocidente. Seus discursos, em vários momentos, encontraram-se com os da ciência e do Estado, resultando, desse diálogo, a naturalidade dos governos androcênticos e heteronormativos de suas interpretações bíblicas.

Ao analisar a homossexualidade à luz da historiografia, torna-se interessante observar que os diálogos entre a tradição judaico-cristã com os discursos biomédicos e jurídicos não resultaram em crítica, distanciamento ou rompimento com a ética naturalista. No máximo, foi possível constatar “pequenos ajustes” no modo como os homossexuais passaram a ser tratados. É importante recordar que o pensamento naturalista católico se atualizou nas últimas décadas em decorrência dos debates científicos sobre a sexualidade e também graças ao “discurso naturalista que desempenhou historicamente um papel central nas lutas dos homossexuais por reconhecimento na arena política” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2007, p. 280-281). Em outras palavras, o movimento gay, ao se valer de retóricas naturalistas para enfrentar a discriminação, acabou contribuindo na revisão do discurso católico sobre sua ética naturalista. Assim sendo, foi se tornando hegemônico o entendimento de que, “por trás da infração à lei natural, pode-se encontrar, ainda que anômala, uma natureza”, surgindo “posturas conservadoras e progressistas, perpassadas pela temática do naturalismo. Ser homossexual não é, necessariamente, pecado – ainda que a prática homossexual possa ser culpabilizada” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2007, p. 280-281).

Sobre a posição das igrejas cristãs, Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia, afirmou:

[...] só posso dizer que as igrejas protestantes são extremamente homofóbicas em todos os sentidos, especialmente as igrejas neopentecostais, como Assembleia de Deus e Universal do Reino de Deus. As curas e exorcismos de homossexuais nos cultos é feito com muita violência, muita agressão e muita humilhação. Agora Jesus, que não jogou pedra na mulher adúltera, que garantiu a precedência no Reino dos Céus aos publicanos e meretrizes, que não recusou curar o escravo/amante do centurião romano, que garantiu que “há eunucos/gays que assim nasceram do seio de sua mãe”, este mesmo Jesus, caso estivesse entre nós, neste terceiro milênio de seu nascimento, de que lado estaria? Do lado de alguns pastores brasileiros, que declararam:

“Gay é gente pela metade, se é que são gente!”, ou “homossexualismo é uma aberração, uma imoralidade comparável à cleptomania!”; que escreveram cartas aos parlamentares para não aprovarem o projeto de união civil entre homossexuais? Ou estaria Jesus do lado dos gays, a minoria social mais discriminada do mundo, pois até em casa são vítimas de repressão e violência, e cujo único “pecado” é amar seu semelhante? Esquecem-se os donos do poder religioso do ensinamento do discípulo que Jesus amava”, ao afirmar: “Deus é amor e onde há amor, Deus aí está!” (MOTT, 2013, s.p.).

Quando nos voltamos a refletir sobre a posição do ativista e antropólogo Luiz Mott, lembramo-nos das considerações de Jurkewicz (2005) sobre o cristianismo. Ele identifica três distintos posicionamentos frente à homossexualidade. No primeiro posicionamento, o total rechaço foi encontrado por ele entre as vertentes que compreendem a homossexualidade como um comportamento antinatural e como profundamente pecaminosa porque desobedece à prerrogativa determinada pelo divino de procriação por meio do ato sexual. Contudo, mesmo associando a homossexualidade à perversão, o homossexual é acolhido na Igreja. Aceita-se o homossexual e repugna-se a homossexualidade. Em outra vertente, a homossexualidade é aceitável em seu interior de comunhão, embora o homossexual assuma um status inferior na congregação. A postura funciona como uma sugestão de que ele seja incapaz de se adequar à heterossexualidade ou de realizar abstinência que o direcione à relação estável heterossexual. Já a terceira e última posição considera a homossexualidade e o homossexual tão dignos quanto a heterossexualidade e o heterossexual. Nessa vertente, afirma-se que o pecado não está na homossexualidade ou na vida homossexual. Ele reside na promiscuidade, fenômeno apontado como presente também nas relações afetivo-sexuais heterossexuais.

Natividade e Oliveira (2007) serão outros autores que também irão se debruçar sobre as diferenças existentes entre as religiões de caráter cristão. Para eles, entre os adeptos da

Igreja Católica, existe uma hegemônica rejeição à homossexualidade, sem que isso represente a exclusão do homossexual da congregação. Os antropólogos identificaram uma certa flexibilidade, quando associada aos setores entendidos como “progressistas” que defendem o acolhimento ao sujeito homossexual que se mantém nos padrões comportamentais do heterossexual. Entretanto, se, de um lado, a doutrina da Igreja se apregoa inclusiva ao homossexual, de outro, ela é enfática na orientação de que o homossexual deve buscar tratamento com especialistas e vivenciar a abstinência sexual, quando for impossível uma vida sexual nos marcos da heterossexualidade. Com as Igrejas Evangélicas brasileiras não existiria uma unidade discursiva em relação ao homossexual e à homossexualidade. Semelhante a Jurkewicz (2005), Natividade e Oliveira (2007) assinaram três posturas diferentes. Na primeira, os pentecostais interpretam a homossexualidade como uma possessão demoníaca ou um problema de cunho espiritual do homossexual que facilmente pode ser superado com a procrastinação e a experiência religiosa. A segunda postura, elaborada a partir de uma perspectiva psicológica, associa a homossexualidade com dificuldades no processo de socialização infantil e/ou traumas vividos nesse período da vida. O homossexual é encarado como deformado, sendo-lhe proposta sua associação às ações de conversão à heterossexualidade, a exemplo do Movimento pela Sexualidade Sadia (MOSES); Ministério Exodus Brasil, Corpo de Psicólogos e Psiquiatras Cristãos (CPPC), Associação Brasileira de Apoio aos que Voluntariamente Deixam a Homossexualidade (ABRACEH), entre outros. E, finalmente, a última postura, mais recente e fortemente atrelada à tendência liberal, que desloca o foco da orientação para o comportamento sexual.

Sem questionar a validade desses processos, a utilização da história, feita dessa forma pelos grupos gays, a exemplo do que foi feito pelo ativista e antropólogo Luiz Mott, está servindo para multiplicar os projetos sobre memórias

particulares, uma vez que o tema serve para pensar o que faz cada um homossexual, projetando, assim, essas características na história de vida dessa personagem. Isso pode ser percebido pelo material distribuído pelo responsável pelo debate no Grupo MGM e que serviu como ponto de partida para discussão.

Como as coisas não são explícitas e não há paralelo em torno do Evangelho, a imaginação fica solta. Jesus Cristo poderia ser gay? Protegia João por ser o mais jovem dos discípulos? (...) Durante o Evangelho repete-se várias vezes a expressão “o discípulo que Jesus amava” em vez do nome do discípulo. E o detalhe de João inclinar sua cabeça sob o peito de Jesus? Seria somente João gay e Jesus não? Mas por que o protegia de modo especial? Pela sua condição? Seria somente intimidade de amigos heteros?

A narrativa produz a ideia de que as dimensões e os encontros da sexualidade com a experiência religiosa são propriedades que formam a subjetividade humana, direcionando o sujeito a diferentes modos de compreensão de sua experiência no/com/sobre o mundo. Esse movimento é contínuo e constantemente reelaborado por meio das interações no curso da vivência social, o que possibilita ao sujeito inúmeras possibilidades de construção de si. Tanto as vivências relativas ao campo da sexualidade quanto aquelas experimentadas nas dimensões religiosas munem, em distintos ciclos da vida, representações culturais que dimensionam e produzem significados sobre a vida. A vivência religiosa é, no geral, refletida como parte integrante e indissociada dos processos cognitivos de construção de si e é capaz de orientar as interações com outras dimensões sociais, a exemplo da família e relacionamentos afetivo-sexuais (NATIVIDADE, 2005; HEILBORN, 1999).

Segundo Nora (1993, p. 12), “com a emergência da sociedade no lugar do espaço Nação, a legitimação pelo passado, portanto pela história, cedeu lugar à legitimação pelo futuro; o passado, só seria possível conhecê-lo e venerá-lo, e a Nação servi-la; o futuro, é preciso prepará-lo”. Os grupos gays parecem lidar com

a necessidade dessa dupla legitimação, através do passado e daquela ligada à preparação para o futuro. Em ambas, é a história que está sendo utilizada para isso. Dessa forma, os grupos gays estão se tornando “lugares de memória” (NORA, 1993), local em que permanece a busca por uma consciência comemorativa através da história. Não é à toa que surgem momentos de comemoração como, por exemplo, “Festa de aniversário do GGB: 23 anos de luta”. Constrói-se, por esses mecanismos, uma coletividade envolvida na sua transformação e renovação. Identificando vitórias, os grupos reforçam o seu caráter de preparação para o futuro, demonstram estar no caminho “certo”, conduzindo a todos para uma realidade “melhor”.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria (NORA, 1993, p. 13).

Isso faz com que os grupos gays busquem marcos que testemunhem o surgimento de uma outra era, comemorando suas conquistas e transformando-as em datas comemorativas, dado o fato de que o que eles defendem está constantemente ameaçado. A lembrança da ameaça de um período rompido com o advento da Aids faz com que haja constantemente a ameaça do surgimento de um outro fato. Assim, a escolha desse tema foi influenciada por um outro fato. Meses antes, a imprensa havia divulgado o resultado de uma pesquisa histórica que levantava a homossexualidade presumida de Hitler, o que causou grande inconformismo nos integrantes dos grupos gays, amedrontados pela consequência dessa declaração, o que poderia gerar a relação entre as atrocidades cometidas na segunda guerra ao fato de Hitler ser homossexual. Nesse sentido, a fala de um integrante do

movimento gay é reveladora: “eles nos deram Hitler, mas nós queremos Jesus Cristo”.

A busca por uma história que os legitime é um dos mecanismos empregados pelos grupos gays como mobilização social de uma crítica social. Assim, a construção dessa história específica está centrada no que Foucault (1999) classificou como “insurreição dos saberes sujeitados”. Esses saberes incluem os saberes “baixos” (dos homossexuais) e os “altos”, eruditos, visto que a erudição é que foi capaz de recuperar os conteúdos históricos que foram “mascarados” por sistematizações formais. Portanto, a insurreição serviu para trazer para discussão esses saberes escondidos. Esse parece ser o sentimento que organizou a reunião, em que se percebia uma acusação de que as fontes históricas, a historiografia e os historiadores buscavam esconder esse aspecto da vida de Jesus Cristo e que cabia ao grupo revelar, desmascarar esse saber escondido, adormecido. Ou seja, os grupos vão construindo um saber específico, fortalecido e que ganha legitimidade através do inconsciente coletivo, de que são vítimas e que são constantemente perseguidos, possibilitando, assim, pensar que talvez Jesus Cristo fosse mesmo homossexual e que isso teria sido escondido.

É a produção de um “saber histórico” das lutas como discurso de verdade que serve à luta política desses grupos. Nesse sentido, os grupos estão revelando as múltiplas relações de poder que caracterizam nossa sociedade, que caracterizam e constituem todo corpo social. Assim, os grupos não seriam capazes de existir, de se estabelecer e de funcionar sem a produção de um discurso de verdade. Como não há exercício de poder sem discursos de verdade (FOUCAULT, 1999), reivindicar Jesus Cristo para a galeria de personagens históricos já consagrados como homossexuais deve ser entendido, nessa organização e funcionamento de mecanismos de poder que definem as lutas, como forma de luta, como reivindicação de poder. “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder

mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

A produção de conhecimento, as instituições em si, a escolha de símbolos, a definição de marcos comemorativos, as práticas sociais vão compondo o que seria o patrimônio dos grupos gays, com o objetivo politicamente claro de oferecer à comunidade um sentimento de pertencimento que vai servir para construir as identidades homossexuais. Um exemplo disso é a transformação das Paradas do Orgulho Gay como o grande dia de comemoração da comunidade homossexual. Nascidas como comemoração de uma data histórica⁶ importante para o movimento e comunidade homossexual, as Paradas hoje contam com o apoio do poder público⁷ que entende que se trata de um mo-

6 As paradas gays no mundo têm uma história. Há um certo consenso de que esse movimento que hoje leva milhões de pessoas às ruas nasceu no dia 28 de junho de 1969, após uma batida policial no Stonewall Inn, um bar frequentado por lésbicas, gays, bissexuais, travestis em Nova York, nos Estados Unidos. Muito abalados com o falecimento da diva gay Judy Garland, no dia 22 de junho de 1969, e cansados das práticas de agressões, preconceitos, humilhações e perseguições, um grupo resolveu enfrentar os policiais, resultando numa batalha campal que se estendeu por dias seguidos. Ao final, resolveram ir caminhando até a prefeitura da cidade com uma pauta de reivindicações.

7 No início dos anos 1980, existiam aproximadamente 20 grupos homossexuais no Brasil que eram financiados por meio da doação de seus quadros (TREVISAN, 2000). Com a eclosão da epidemia de Aids, que afetou com mais incidência e, primeiramente, os homossexuais masculinos, muitas organizações passaram a atuar em projetos de combate à Aids utilizando, como principal mote de atuação, a “educação entre pares” e a elevação da autoestima (PAIVA, 1991). As organizações acreditavam que um sujeito com autoestima elevada não se sujeitaria à prática sexual sem nenhum método de barreira, a exemplo da camisinha, considerando que a integridade de sua saúde poderia ser afetada com o contágio ao HIV. Foi com esse argumento que o movimento gay garantiu, inicialmente, o financiamento dos programas públicos e agências de colaboração de enfrentamento às IST/Aids para as Paradas do Orgulho. No Brasil, o primeiro ato, semelhante às Paradas, ocorreu em 1995, no Rio de Janeiro, no final da 17ª Conferência da, então, Associação Internacional de Lésbicas e Gays (ILGA), que terminou com uma marcha em Copacabana, RJ. No ano seguinte, aconteceu uma manifestação em São Paulo, que reuniu cerca de 500 pessoas. E só em 1997 foi realizada a primeira Parada do Orgulho Gay, Lésbica e Travesti – GLT (assim era a sigla), na Avenida Paulista, com apoio de recursos públicos. No governo do Presidente Lula, foram acrescidos aos recursos das políticas de ITS/ Aids, o financiamento das políticas culturais dos governos federais, estaduais e municipais. Com a explosão da Parada do Orgulho LGBTT de São Paulo, o

mento importante para o fortalecimento da identidade homossexual, da valorização da autoestima, o que vai ocasionar em práticas sociais preventivas, resultando numa ação de prevenção e combate à Aids. As autoridades públicas gostam de enquadrar as comemorações que também servem para enquadrar seu público (LAVILLE, 2005).

Essas comemorações servem para cultivar a memória, criando um sentimento de pertencimento, fortalecendo o grupo. Comemorar é produzir discurso, encenar o passado em gestos, mas no presente, e preparar o futuro, fornecendo uma ideia de coletividade. Portanto, um passado, um presente e um futuro que se unem na comemoração (LAVILLE, 2005). Isso nos remete à importância das narrativas para a construção do conhecimento produzido. Como os membros dos grupos não são historiadores, as narrativas se tornam história, mesmo porque o entendimento de história é aquela narrada. Nós vivemos numa sociedade em que todos são chamados a produzir narrativas sobre si mesmos, a recuperar e narrar suas histórias de vida. A dinâmica das reuniões segue essa lógica de autorreflexão e de confissão construída através da transformação das memórias em narrativas. O entendimento de história compartilhado é este que a define como uma narrativa que remete ao passado. Assim, o lugar dos historiadores está sendo invadido.

Considerações finais

Historicamente, os sentidos que transitaram acerca da homossexualidade e do homossexual foram mediados pela negação da existência e dos relacionamentos afetivo-sexuais. O tratamento moral balizado na ética naturalista obstaculizou o deslocamento dos debates no âmbito ético-político de reconhecimento das

recrudescimento do conservadorismo no Brasil e o esvaziamento das políticas de promoção à cidadania LGBT nas esferas governamentais, os movimentos sociais, das grandes capitais, têm buscado, na iniciativa privada, os recursos para a realização dos eventos, a exemplo da empresa de *fast food* Burger King, a Cervejaria Amstel e o aplicativo de mobilidade Uber.

necessidades apresentadas pelo movimento gay. A visão religiosa que orientou as afirmações sobre a homossexualidade irá entendê-la como algo externo e que subjuga o corpo físico, emocional e espiritual do homossexual. Nesse sentido, a homossexualidade e o homossexual são *corpus* distintos que devem ser entendidos como entes que solicitam tratamentos e abordagens distintas da fé cristã.

Nessa lógica, se existe uma força externa indiciada e responsabilizada como sendo a causadora do “pecado” ou “desvio heterossexual”, também coexistem discursos que igualmente convocam a responsabilidade do homossexual por consentir experiências impostas pela tentação da carne. Se, ao longo da tradição católica, os argumentos predominantes se alocam em afirmar que o homossexual se distanciou da natureza, na perspectiva evangélica, de um modo geral, é preponderante a presença da ideia de possessão, eximindo o homossexual de sua responsabilidade sobre a homossexualidade. Com isso, não se trata de desconsiderar as retóricas que balizam a leitura antinatural da homossexualidade, elas confirmam uma profunda dedicação às regras heteronormativas. A pergunta “Jesus Cristo era gay?” sugere expressar uma tensão entre os discursos religiosos e a necessidade de determinada ética que, balizada na inquestionável natureza, buscaria, no filho de Deus, a afirmação da identidade homossexual.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Dennis. **Poder e comunidade:** respostas organizacionais e culturais à AIDS. 1ª edição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BOSWELL, John. **Cristianismo, tolerancia y homosexualidade:** los gays en la Europa Occidental desde el comienzo de la edad cristiana hasta el siglo XIV. Barcelona: Muchnik, 1998.
- CAETANO, Marcio; RODRIGUES, Alexandro; SILVA, Cláudio. A mobilização social e resposta comunitária LGBT à AIDS – itinerários reflexivos. **# Tear:** Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.8, n.1, p. 01-17, 2019.
- FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente:**

- evolução das atitudes e dos comportamentos. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. 1ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GIDEENS, Antony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GÓIS, João Bosco Hora. A mudança no discurso educacional das ONGs/AIDS no Brasil: concepções e desdobramentos práticos (1985-1998). **Revista Interface - comunicação, saúde e educação**. v. 7, n. 13, p. 27-44, 2003.
- GREEN, James Naylor. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUIMARÃES, Carmem Dora. **O homossexual visto por entendidos**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.
- HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidades: o olhar das Ciências Sociais**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 40-58.
- JURKEWICZ, Regina Soares. Cristianismo e homossexualidade. In: GROSSI, Miriam et al. (orgs.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 45-52.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 41, p. 13-41, 2005.
- MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura**. 2ª Edição. Salvador: EDUFA, 2018.
- MACRAE, Edward. Em defesa do gueto. In: GREEN, James Naylor; TRINDADE, José Ronaldo (Org.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. 1ª Edição. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005. p. 291-308.
- MOITA LOPES, Luiz. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. 1ª Edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 232.
- MOTT, Luiz. As igrejas protestantes são homofóbicas. Entrevista dada Eder Fonseca. **Panorama Mercantil**, 14 de ago. 2013, disponível <<https://www.panoramamercantil.com.br/as-igrejas-protestantes-sao-homofobicas-luiz-mott-antropologo-pesquisador-historiador-e-fundador-do-grupo-gay-da-bahia/>> Acesso em: 25 mar. 2020.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. Religião e intolerância à homossexualidade. In: SILVA, Vagner G. (org.) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. 1ª Edição. São Paulo: Edusp, 2007. p. 261-302.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. Homossexualidade Masculina e experiência religiosa pentecostal. In HEILBORN, Maria Luiza et al (org.) **Sexualidade, família e ethos religioso**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 247-272.
- NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. Projeto História –Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História PUC/SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- PAIVA, Vera. **Em tempos de Aids**. 1ª Edição. São Paulo: Simmus, 1991. POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, FGV/CPDOC, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- TORRES, Marcos A. Os Significados da Homossexualidade no Discurso Moral-religioso da Igreja Católica em condições históricas e contextuais específicas. In: **REVER - Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, no 1, p. 142-152, 2006.
- WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. 1ª Edición. Ciudad de México: UNAM/PUEG/Paidós género y sociedade, 1998.

Recebido em: 29/08/2023
Aprovado em: 10/10/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A EDUCAÇÃO E AS CORPOREIDADES: AS RESISTÊNCIAS NAS EXISTÊNCIAS

*José Vicente de Souza Aguiar**
Universidade do Estado do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0001-7754-1620>

*Kelly Almeida de Oliveira***
Universidade Federal do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-9397-3607>

*Rossini Pereira Maduro****
Secretaria Municipal de Educação de Manaus
<https://orcid.org/0000-0003-4585-3261>

RESUMO

A pesquisa foca a ideia de corpo-corporeidades negras, indígenas e de diferentes orientações sexuais e suas resistências-existências na trajetória de formação acadêmica. Analisa posicionamentos políticos e religiosos com relação à política de inclusão das diversidades no ensino escolar, ao mesmo tempo em que busca conhecer os entendimentos de docentes em formação na graduação sobre essa temática. A análise foi realizada à luz da filosofia da diferença, que considera as existências em suas formas de sentir, pensar, existir e ser no mundo, que não se modulam, tampouco se enquadram em modelos existentes e hegemônicos. Treze respostas não demonstraram compreensões sobre corporeidades; doze, afirmaram que o racismo, o preconceito, a violência são determinações da sociedade e nove reconhecem e os entendem como criações que podem ser transformadas. Os dados indicam a necessidade de investimentos na formação docente de maneira que esta possa expandir suas compreensões sobre essas temáticas diretamente ligadas aos direitos de existir.

Palavras-chave: Corpo, Corporeidades, Filosofia da Diferença, Formação Docente.

ABSTRACT

EDUCATION AND CORPOREITIES: RESISTANCES IN EXISTENCES

The research focus on the idea of black, indigenous, and different sexual orientation body-bodies and their resistances-existences in the trajectory of

* Doutor em Educação, professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas. Atua na graduação de pedagogia, no Mestrado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA, no doutorado Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática – Reamec e no doutorado em Educação na Amazônia – EducaNorte. Bolsista de Produtividade CT&I – Fapeam. E-mail: jvicente@uea.edu.br

** Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Atua na graduação de Pedagogia e no Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). E-mail: ka.oliveira@ufma.br

*** Doutorando em Educação na Amazônia (Pgeda/Ufam). Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista Posgrad/Fapeam e membro do projeto de Produtividade CT&I – Fapeam. E-mail: rpmaduro01@gmail.com

educational background. Analyzes political and religious positions with regard to the politics of inclusion of diversities in school education, at the same time, seeks to know the understandings teachers in undergraduate training about this theme. The analysis was conducted in the light of the philosophy of difference that considers existences in their ways of feeling, thinking, existing and being in the world that do not modulate, neither fit into models existing and hegemonic. Thirteen answers showed no understandings about corporeities; twelve, affirmed that racism, prejudice, violence are determinations of society and nine recognize and understand them as creations that can be transformed. The data indicate the need of investments in teacher training in a way that they can expand your understandings about these themes directly linked to the rights to exist. **Keywords:** Body, Corporeities, Philosophy of Difference, Teacher Training.

RESUMEN

EDUCACIÓN Y CORPOREIDADES: RESISTENCIA EN LAS EXISTENCIAS

La investigación se centra en la idea de cuerpo-corporeidades negras, indígenas y de diferentes orientaciones sexuales y sus resistencias-existencias en la trayectoria de formación académica. Analiza posiciones políticas y religiosas con relación a la política de inclusión de las diversidades en la enseñanza escolar, al mismo tiempo busca conocer los entendimientos de los docentes en formación de pregrado sobre esa temática. El análisis fue realizado a la luz de la filosofía de la diferencia, que considera las existencias en sus formas de sentir, pensar, existir y estar en el mundo que no se modulan, ni se encuadran en modelos existentes y hegemónicos. Trece respuestas no demostraron comprensión sobre las corporeidades; doce, afirmaron que el racismo, el prejuicio, la violencia son determinaciones de la sociedad y nueve las reconocen y entienden como creaciones que pueden ser transformadas. Los datos indican la necesidad de inversiones en la formación de docentes para que puedan ampliar sus comprensiones acerca de esas temáticas directamente vinculadas a los derechos a existir.

Palabras clave: Cuerpo, Corporeidades, Filosofía de la Diferencia, Formación Docente.

O que os corpos expressam sobre suas existências: debate introdutório

A temática da educação e das corporeidades: das resistências nas existências articula-se à discussão sobre Educação e equidade como princípio orientador dessa pesquisa. Perpassa e orienta a discussão articulada à filosofia da diferença, tomando como foco de investigação as compreensões de estudantes em formação

para a docência. Esses produziram entendimentos escritos sobre o estado democrático de direito e suas experiências de vida em relação às corporeidades negras, indígenas e das diferentes orientações sexuais, com destaque para a ideia das formas de existência. Pelo fato de suas formações serem dirigidas para a docência

na Educação Básica, delineamos a investigação com o objetivo de compreender as existências e as resistências de corporeidades negras, indígenas e das diferentes orientações sexuais. A orientação de análise da pesquisa, sustentada pela filosofia da diferença, decorre da fundamentação destacada por Derrida, em suas proposições sobre a *differance*, com destaque para a sua grafia. Para ele, a *differance* corresponde a uma condição constitutiva da existência do ser vivo, em especial e com mais força de expressão no ser humano

[...] o motivo da *differance* tem de universalizável em vista das diferenças é que ele permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: que se trate limites culturais, nacionais linguísticos ou mesmo humanos. Existe *differance* desde que exista traço vivo (DERRIDA, 2004, p. 33).

Corresponde, assim, a uma potência de expressão das corporeidades, porém, não consiste numa essência ou oposição às outras formas de ser, “[...] mas um movimento de espaçamento, um ‘devir-espaço’ do tempo, um ‘devir-tempo’ de espaço, uma referência à alteridade, uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (DERRIDA, 2004, p. 34).

Por esse motivo, Derrida (2004) ratifica que a *differance* não é uma oposição, é uma reafirmação do mesmo em sua relação com o outro. É uma manifestação realizada para assegurar sua existência na sua própria *differance* em relação às outras. As análises serão orientadas pelo fundamento sustentado pela ideia da *differance*, com seu registro na forma da língua portuguesa. Então, todas as vezes que forem grafadas as corporeidades das diferenças, o faremos à luz da *differance*.

Como elemento problematizador da questão investigada, procuramos compreender, na atualidade, os atos de fala e posicionamentos políticos e religiosos que se dirigem para as corporeidades negras, indígenas e para as diferentes orientações sexuais no sistema educacional. Ao mesmo tempo, asseveramos que há elementos reveladores capazes de afirmar um

sistema de pensamento que orienta e se opõe ao princípio da equidade entre as diferentes corporeidades, seja no plano da existência, seja no processo educacional.

Ainda que não se trate de um sistema educacional, esses atos de fala e de condenação funcionam como mecanismo de produção do pensamento sobre as corporeidades. Dessa forma, entendemos que o processo de formação não consiste apenas nas atividades propriamente curriculares, mas envolve também as realizadas e orientadas pelos currículos culturais e preceitos religiosos que se realizam no mundo da vida.

Posicionamentos políticos, religiosos e jurídicos sobre as diferentes corporeidades

Constatamos, na atualidade, as mais diferentes manifestações de condenação e criminalização das diferentes corporeidades que se expressam a partir de suas formas de existência. Isso fica evidente nos posicionamentos públicos que circularam na mídia brasileira, cujos atos de fala destinam-se à condenação das corporeidades. Tal ato pode ser constatado na reportagem do Jornal Estado de Minas, no Caderno Diversidade, na qual o pastor que “reservou” o inferno para o grupo LGBTQIA+ recebe apoio de colegas no Brasil, que descrevem a fala, a censura e a condenação proferida às corporeidades das diferenças de orientações sexuais. Ao se dirigir aos jovens evangélicos, ele disse:

Todo homossexual tem uma reserva no inferno, toda lésbica tem uma reserva no inferno, todo transgênero tem uma reserva no inferno, todo bissexual tem uma reserva no inferno, toda drag queen tem uma reserva no inferno. Você, rapaz, que está usando calça apertada, que é um espírito de homossexual, você vai pro (sic) inferno. Você, moça, que quando sai da sua casa a sua saia é tão curta e tão apertada, você sabe o que está fazendo? Você tem uma reserva no inferno (BALLOUSSIER, 2023).

Contatamos, assim, que os corpos de pessoas de diferentes orientações sexuais precisam ser abominados, visto que, na pregação citada, são pecaminosos, devem ser contestados ao ponto de ter, na sua existência, as ações de combate e extermínio. Ainda com relação a esse posicionamento divulgado, outro pastor evocou o artigo 5º da Constituição de 1988, para destacar a liberdade de consciência e de crença: “Ninguém pode violar minha liberdade em crer em quem vai para o céu e quem vai para o inferno [...] ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa e de convicção filosófica ou política” (BALLOUSSIER, 2023).

Ocorre que o ato de crença e de manifestação religiosa se faz pela condenação dos que são, pelos discursos religiosos em tela, considerados indesejáveis, que são criminalizados e condenados. Nesse sentido, não se trata de um ato de fé, mas de uma prática pedagógica orientadora da condenação das manifestações de corporeidades das diferentes orientações sexuais. É evidente que o artigo 5º assegura a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade. Para o inciso VI, é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Contudo, o mesmo artigo 5º da CF/88 não assegura a disseminação do ódio contra as corporeidades das diferentes orientações sexuais. Pelo contrário, assegura o direito de existência, pois sua vida não pode ser violada em função de sua orientação sexual.

Nesse sentido, ao não se identificarem com as classificações binárias da língua portuguesa nas figuras do masculino e do feminino, do menino e da menina, da mulher e do homem como determinação biológica do organismo, reivindicam o uso da linguagem neutra. Se o artigo 5º da CF/88 assegura o direito à igualdade, então é necessário assegurá-la também na forma do tratamento pronominal. É necessário romper com o binarismo da linguagem que, por sua vez, é também o do pensamento, e que, sendo

dessa forma, orienta a compreensão que temos da sociedade.

Mediante essa situação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) contra a Lei de Rondônia¹ que, em 2021, proibiu o uso da linguagem neutra na grade curricular, no material didático de instituições de ensino local e em editais de concursos públicos (D’AGOSTINO, 09/02/2023). A justificativa do Contee faz-se à luz dos fatos existentes na vida social, respalda-se nas vidas das pessoas que não se veem representadas nas formas de tratamentos que lhes exclui. Por isso, diz:

Quem se der ao elementar e necessário cuidado de buscar entender a linguagem neutra, a partir de sua inserção na realidade social, patente, viva e insuscetível de ser aprisionada, claro, sem a couraça da intolerância, do ódio e da negação da diversidade, com certeza, chegará à conclusão de que ela nada contém de modismo, de caráter partidário e ideológico (D’AGOSTINO, 09/02/2023).

A defesa da linguagem neutra fica evidenciada e sua importância ganha relevância quando o corpo que a sente se expressa. Em reportagem, Amanda Polato revela o sofrimento de um jovem que possuía o nome feminino, vivia trancado no quarto, angustiado e foi diagnosticado com depressão. Quando entendeu que era um menino num corpo de menina e trocou o nome, os pronomes, o cabelo e as roupas, ele, de 14 anos, desabrochou e viu a vida melhorar: “Parece que eu saí de uma prisão, um casulo”.

Eu não me apresento mais como uma *menina*, com uma imagem feminina sobre mim. E eu acho que esse nome me lembra tudo o que eu já passei de ruim. Quando erram meu nome ou o pronome, é uma violência contra mim. A gente não quer que as pessoas concordem, a gente só quer respeito (POLATO, 29/01/2023).

Reivindicar o uso de nomes e pronomes não se trata de modismo. Da mesma forma, não se

1 Em 24 de abril de 2023, a Câmara de Vereadores de Belo Horizonte/MG aprovou o Projeto de Lei n. 54/2021, com o mesmo teor.

trata de uma campanha alicerçada no que se apregoa chamar “ideologia de gênero”. Flexibilizar a linguagem é uma questão de direito para quem dela precisa como elemento de identificação de sua diferença de orientação sexual. Mais uma vez, aqui reside o princípio fundamental do artigo 5º da CF/88, evidenciada com o parecer do Ministro Luís Roberto Barroso, do STF, o qual julgou inconstitucional uma lei de Alagoas instituindo no estado o programa “Escola Livre” e três normas municipais que proíbem o ensino sobre questões de gênero e sexualidade na rede pública. Seu parecer, divulgado na matéria “Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade do Portal STF”, assevera que

Não tratar de gênero e de orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana. Apenas contribui para a desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas e para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre (SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL, 26/08/2020).

A proibição da discussão é tão grave quanto o seu desconhecimento. No caso da formação acadêmica, o desconhecimento é ainda mais grave, pois é na escola, em especial, que as crianças e jovens precisam obter informações sobre a vida, sobretudo como ela se corporifica nos diversos planos das existências humanas, inclusive nas orientações sexuais.

Em 29 de dezembro de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Manaus/AM aprovou a Resolução N. 091/CME/2020, cujo *caput* “Estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus”. Essa resolução foi composta por catorze documentos, dos quais destaque alguns: Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância; os Princípios de Yogyakarta e os Direitos Humanos internacionais à vida e à experiência das pessoas de

orientações sexuais e identidade de gênero diversa; a Nota Técnica n. 24/2015 – CGDH/DPEDH/MEC, que orienta o debate em torno da dimensão de Gênero e Orientação Sexual nos planos de educação; e a considerada Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 40004735-30.2017.8.040000, que declara a inconstitucionalidade da Lei Municipal n. 439/2017, e versa sobre a proibição da reprodução do conceito de ideologia de gênero.

Diante do exposto, o Art. 1º oferece as orientações para a inclusão das temáticas na Proposta Curricular, na Proposta Pedagógica e no Projeto Político-Pedagógico, no Sistema Municipal de Ensino, seguido do parágrafo único, “que têm como objetivo prevenir e combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, racismo, homofobia e intolerâncias correlatas”. Mediante a natureza do *caput*, a formação docente está contemplada conforme o que prescreve o

Art. 4º - A formação continuada docente e dos demais profissionais da educação contemplará as temáticas da Diversidade Étnico-Racial, de Gênero, Sexual e Religiosa, de forma teórica, prática e interdisciplinar, o acesso permanente às informações, vivência e atualização dos conhecimentos (RESOLUÇÃO 091/CME/2020).

Como desdobramento da preocupação apresentada, é asseverado no

Art. 8º - O trabalho com gênero consiste em propostas teóricas e reflexivas que buscam combater as violências de gênero, defendendo o respeito às diferenças, à diversidade e entendendo que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as formas variadas de preconceito (RESOLUÇÃO 091/CME/2020).

O que se visualiza na resolução consiste na preocupação com o ser humano em suas mais diferentes formas de existência e mediante os dispositivos nacionais e internacionais é-lhes garantido o direito à vida nas formas de suas corporeidades. Consiste-se em dizer que a sociedade é plural em diversos aspectos e essa pluralidade existe também no ambiente escolar. Dessa forma, a formação docente

precisa considerar as formas de existências humanas expressas na sociedade. Com essa preocupação, a resolução foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação no dia 29 de dezembro de 2020.

Contudo, a Resolução 091/CME/2020, com menos de sessenta dias de aprovada, foi suspensa pela Resolução N. 054/CME/2021, em 25/02/2021. Uma das justificativas para sua suspensão ressalta “a repercussão que ocorreu com o advento da Resolução n. 091/CME/2020 a ensejar ampla discussão a fim esclarecer a essência e seus respectivos fundamentos em atendimento ao interesse público”. Pelo exposto, a Resolução resolveu, conforme o

Art. 1º. Suspender os efeitos da Resolução nº 091/CME/2020, que estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus (RESOLUÇÃO Nº 054/CME/2021).

A suspensão deu-se pelas seguintes causas alegadas:

[...] amplo debate envolvendo os órgãos do sistema Municipal de Ensino (SME); conhecimento pleno da Resolução, sua essência e fundamentos, sobretudo sua aplicabilidade no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (SME); e o aprimoramento ou redimensionamento da Resolução com vistas ao atendimento das demandas sociais e de interesse público (RESOLUÇÃO Nº 054/CME/2021).

Ela deu-se “por período de 90 (noventa) dias, prorrogável em caso de necessidade” (RESOLUÇÃO N. 054/CME/2021). Entendemos que a ampla repercussão das inclusões das temáticas Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa no sistema de ensino gerou reações, não pela relevância e urgência dessa discussão no âmbito do sistema escolar e da formação docente, mas por motivações de outras ordens, supostamente pelas pressões de dimensão religiosa da bancada evangélica da Câmara Municipal de Manaus, visto que as principais manifestações contrárias à Resolução n. 091/

CME/2020 deram-se com assinatura de 23 dos 41 vereadores da Casa Municipal e relatoria de um membro dessa bancada. É o que podemos observar na matéria “Bancada evangélica revoga resolução que incluía educação para diversidade sexual em escolas de Manaus”, divulgada em 31 de maio de 2021, no portal *Cenarium* Amazônia.

É possível que a bancada de 23 vereadores, dos 41, não conheçam os fatos envolvendo o racismo, a violência contra as pessoas LGBTQia+ e a discriminação de indígenas no Brasil e em Manaus. Exatamente por esse motivo que a inclusão das temáticas sobre Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa torna-se fundamental para a construção de conhecimentos sobre as corporeidades expressas nas formas dessas temáticas citadas.

Corporeidades negras, pardas e pretas: de onde vem o seu racismo?

O corpo é a representação singular da presença no mundo. A experiência de si no mundo ocorre mediante o corpo e os modos como vive cada acontecimento. “O corpo se caracteriza enquanto lugar de conhecimento e experiência imbuído de relações sensíveis” (CUNHA, 2022, p. 237). Com esse entendimento, questiona-se sobre o lugar que os corpos negros, pardos e pretos ocupam na educação escolar. Geralmente, são lugares de silêncio, sujeição, abnegação, legados do projeto colonizador-escravista, de seus produtos, signos e afetos.

Não pretendemos falar da escravidão e do racismo histórico, pois isso já foi e é realizado, mas visamos entender as formulações, as maquinações, as invenções do pensamento que sustentaram e sustentam a escravidão, o racismo, a misoginia, a homofobia. Isso requer um esforço para localizar os atos de fala e as estratégias articuladas na relação saber-poder que tornaram possíveis a produção do pensa-

mento pelo qual as violências contra os corpos são praticadas nas suas diferentes modalidades, seja em sua dimensão física, seja em sua dimensão simbólica. Ser racista não consiste numa determinação da natureza humana, pois nossos sistemas de pensamento são constituídos por motivações localizadas nos planos de imanências relacionados à história vivida.

Se esse pressuposto é válido para o entendimento da formação do sistema do pensamento, então podemos dizer que o racismo e o preconceito racial continuam a existir como resultado de processos de invenção da ideia de que existe um corpo, cuja branquitude é expressa como grau máximo de superioridade e qualidade, constantemente potencializada nos processos de escolarização.

O ambiente escolar, sobretudo no Brasil, que manteve oficialmente a escravidão até 1888, foi reservado para os corpos brancos. Podemos imaginar que a aprendizagem orientada pela invenção da branquitude superior às outras existências cria uma justificativa para respaldar a violência contra o corpo negro e suas expressões de corporeidades. São essas questões que precisam se tornar conteúdos de estudos e produção de conhecimentos nos espaços escolares, com foco nos fenômenos da atualidade.

Tal hipótese de superioridade carece de sustentação, que procuraremos evidenciar a partir dos saberes dos naturalistas viajantes do século XIX, pois ao construírem suas apreciações sobre os corpos negros, fazem-no em um plano temático subjacente à ideia de sua inferioridade. A esse respeito, Rago destaca as ideias naturalistas, higienistas e eugênicas que orientaram o pensamento social brasileiro, quando afirma:

[...] ambiente caracterizado pela valorização das ideias evolucionistas, higienistas e eugênicas, marcado pela angústia e medo da decadência física e moral, pela crença nas teorias raciais da degenerescência e da hereditariedade, segundo a qual os *negros, indígenas, mulheres, crianças* e outros povos eram considerados *espécies* em relação aos europeus (2004, p. 47, grifo nosso).

Silva (2022, p. 51) atribui às teorias eugênicas e higiênicas dos séculos XIX e XX os discursos autorizados pela ciência e as narrativas oficiais construídas “[...] para (des)classificar, (des)qualificar e estigmatizar aqueles e aquelas que não se enquadravam nos padrões por eles divulgados”. Tem-se, assim, uma gramática visual dos corpos que os classifica, que os hierarquiza e que, ao mesmo tempo, os transforma em corpos indesejáveis e repudiados. É justamente contra esse tipo de pensamento historicamente constituído que a Resolução n. 091/CME/2020 localiza as possibilidades de ressignificação do pensamento sobre essas corporeidades. Isso significa, sobretudo, reconhecer e criar condições de garantia de suas existências na sociedade e nos espaços de formação acadêmica e nos empregos públicos, principalmente. É necessário entender que

Entre muitos outros inúmeros exemplos, vê-se que, no Ocidente, forma-se a distinção entre os homens e as mulheres de pele branca e os homens e as mulheres de pele negra; ou, sedimenta-se a simbologia do branco representando a paz, e do negro, o luto, entre os ocidentais (AGUIAR, 2012, p. 76).

No caso da questão racial, Agassiz (2000) deixou suas marcas na forma como descreveu e classificou o corpo negro. É justamente necessário dizer que as formas de conceber o outro, seja para acolhê-lo, seja para repudiá-lo, são construções que perpassam as ordens das formas de usos dos conhecimentos, sejam laicos, sejam religiosos, como destacou Aguiar (2012), ao ressaltar as apreciações que fez referência a Néri da obra *Viagem ao Brasil*, fruto da passagem de Agassiz, por volta de 1884, pelo Brasil. Em sua apreciação da obra, ele descreve os resultados dos cruzamentos das raças, de forma a reproduzir as ideias apresentadas pelo naturalista.

O híbrido entre o negro e o branco, denominado de mulato, disse Agassiz, é por demais conhecido para que seja necessário descrevê-lo; tem traços elegantes e tez clara; é cheio de confiança, mas indolente [...] O híbrido entre o branco e o índio, chamado mamaluco (ou melhor, mameluco)

é pálido e efeminado, fraco, preguiçoso e um tanto obstinado. Parece que a influência do índio tenha tido justamente o poder de anular os atributos elevados do branco, sem nada comunicar de sua própria energia ao produto (NERI, 1979, p, 108).

Podemos destacar que esse pensamento, expresso na obra de Agassiz, ressaltado por Neri (1979), não se restringia apenas aos homens das ciências naturais, mas também se estendia aos conhecedores e responsáveis pela disseminação da religião e pela formação de novos catecúmenos. É o que constata Agassiz quando afirma que o Colégio D. Pedro II (1865), do Rio de Janeiro, na época um seminário, tinha como meta preparar as crianças pobres para serem padres. “Com uma pedagogia austera, impunha como uma das condições para a admissão que o estudante fosse de [...] raça pura; não se recebiam negros nem mulatos” (AGUIAR, 2012, p. 216). Embora Agassiz construa a descrição de corpo negro e indígena, não faz sem a comparação com o corpo do ser humano branco. Assim, diz:

Sua população é o produto da mistura das raças. Veem-se aí os traços regulares e a pele clara do homem branco, a grosseira e lisa cabeleira do índio, ou então as formas metade negro, metade de índio que apresentam os mestiços cujos cabelos não possuem mais ondulações finas. Ao lado dessas misturas, mostra-se o puro tipo índio: fronte baixa, face quadrangular, ombros rigidamente em ângulo reto e muito altos, sobretudo nas mulheres (AGASSIZ, 2000, p. 166).

A hostilidade histórica destinada aos corpos negros, pardos, pretos, no país, legitimou os espaços permitidos ou não para sua existência em sociedade. Contudo, a história dos ancestrais africanos segue marcada nos corpos negros como tática de resistência aos mecanismos de controle e extermínio de tais corpos, uma vez que “Os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e atribuíram a ela a característica representativa da categoria racial” (CUNHA, 2022, p. 237). A dominação imposta pelos conquistadores se baseou, efetivamente, na noção de raça alicerçada nas narrativas eugênicas e higienistas.

Corpo indígena, corpo alienígena: Construção e representação da imagem indígena na educação

Em 1657, durante a pregação do “Sermão do Espírito Santo”, o padre António Vieira expunha suas impressões sobre os indígenas que viviam no Brasil. Ao fazer sua reflexão missionária sobre os “brasis”, destacava a dificuldade na realização do trabalho catequizador e “civilizatório” dos europeus junto à população indígena. Vieira relatava que estes se diferenciavam de outros povos por sua inconstância, pela inabalável amorfia de suas almas. Aos olhos europeus, tratava-se de corpos de difícil controle, de feras selvagens que precisavam ser transformadas em homens:

De maneira que, assim como a natureza faz de feras homens, matando e comendo, assim também a graça faz de feras homens, doutrinando e ensinando. Ensinastes o gentio bárbaro e rude, e que cuidais que faz aquela doutrina? Mata nele a fereza, e introduz a humanidade; mata a ignorância, e introduz o conhecimento; mata a bruteza, e introduz a razão; mata a infidelidade, e introduz a fé; e deste modo, por uma conversão admirável, o que era fera fica homem (VIEIRA, 1657, p. 205).

Dois séculos depois de proferido o sermão da montanha pelo padre Vieira, no livro “História Geral do Brasil antes da Separação e Independência de Portugal”, Francisco Adolfo de Varnhagen (Visconde de Porto Seguro) discorre sobre as características da população indígena do Brasil. Para o autor:

So eram porém tam favorecidos nos dotes do corpo e nos sentidos, outro tanto não succedia com os do espirito. Eram falsos e infiéis; inconstantes e ingratos, e bastante desconfiados. Além de que: desconheciam a virtude da compaixão. [...]Nem tinham ideas de sã moral; isto é, da que nasce dos sentimentos do pudor e da sensibilidade, da moral que respeita o decoro e a boa fé; e eram dotados de uma quasi estúpida brutalidade, e difficeis de abalar-se de seu gênio flegmatico (VARNHAGEN, 1857, p. 50).

Os textos de Varnhagen e de Vieira privilegiam um sistema de classificação social, no qual a população indígena ocuparia um lugar de subalternidade em relação ao branco europeu. Tais discursos visavam justificar a necessidade de dominação e subjugação dos primeiros. Destacamos que a inconstância do indígena citada pelos autores não estaria ligada à recusa pela realização de serviços braçais delegados pelos brancos, mas sim pela recusa a subserviência, recusa a formas de existência distanciadas de suas culturas e, principalmente, de suas liberdades de escolha (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Essa imagem do indígena, construída dentro de um contexto histórico e social, no qual fora marginalizado, tornou-se perene no imaginário popular brasileiro, dando sustentação às alcunhas de bárbaros, selvagens e preguiçosos até os dias de hoje.

São esses estigmas criados no passado que dão sustentação às manifestações preconceituosas contra a imagem do indígena, como a observada em novembro de 2019, quando, durante palestra para estudantes do curso de direito, proferida no auditório do ministério público em Belém, um procurador de justiça do Estado do Pará afirmou que a escravidão negra no Brasil decorreu do fato de a população indígena ser avessa a trabalhos braçais, de acordo com ele, “o índio não gosta de trabalhar até hoje, o índio preferia morrer do que cavar mina, do que plantar para os portugueses” (CARTACAPITAL, nov. 2019).

Essa fala não é um evento isolado, pois alimenta uma rede de desinformação ao denotar a ideia de que a escravização de pessoas negras tenha sido uma alternativa em relação à escravização indígena. Como se uma tivesse encerrado a outra, algo que a historiografia brasileira mostra que não ocorreu (CHAVES JR., 2019), além de disseminar a falsa ideia do indígena indolente e inferior.

O discurso mencionado também serve para ilustrar como os pensamentos difundidos no senso comum têm avançado pelos ambientes institucionais, incluindo os espaços educacio-

nais, onde os corpos indígenas costumam ser representados de forma equivocada ou são silenciados e invisibilizados. Atitude extremamente grave, pelo fato de instituições que teriam por obrigação fazer reflexões críticas sobre a sociedade ratificarem desigualdades e injustiças sociais.

No campo educacional, duas perspectivas acerca dos corpos indígenas necessitam de atenção: a primeira voltada para o lugar do indígena nos currículos escolares, principalmente as representações indígenas nos livros didáticos. A segunda focada em reflexões sobre a corporalidade indígena nas salas de aula, como essas corporalidades carregadas de memórias, crenças, práticas culturais, línguas, pensamentos e cosmologias são recebidas nesses espaços.

Na esteira das reivindicações dos movimentos sociais indígenas em torno da visibilidade indígena nos ambientes educacionais, em busca de firmar processos de desconstrução das imagens negativas direcionadas a esses grupos desde o período colonial, foi sancionada, no ano de 2008, a Lei n. 11.645 que

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Com essa lei, o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a ter o seguinte texto:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contri-

buições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Por obediência à lei, os sistemas foram obrigados a investir na incorporação das temáticas afro-brasileira e indígena em seus currículos escolares. Apesar dos avanços, os conteúdos apresentados nos livros didáticos², sobretudo os de história, continuam privilegiando, de forma oculta ou intencional, as narrativas dos grupos hegemônicos. Assim, a invasão do Brasil permanece sendo vendida como “descobrimto”, capitães do mato e comerciantes de escravos têm suas imagens associadas a heróis desbravadores e os indígenas permanecem como bárbaros e selvagens.

Quando partimos para as análises da presença dos corpos indígenas nas salas de aula, seja na educação básica ou no ensino superior, fica evidente que são corpos estranhos, em instituições marcadamente ocidentalizadas. Acerca dessa questão, podemos dizer que nossa trajetória escolar e acadêmica foi atravessada por momentos que ilustram como tais espaços – apesar da retórica intercultural – não estão preparados para acomodar os corpos indígenas e suas especificidades socioculturais e sociolinguísticas. Nas universidades, os indígenas ainda são alienígenas.

Os motivos alegados para a suspensão: um sistema de pensamento subjaz

2 Neste texto, não temos o objetivo de avançar na análise pormenorizada dos conteúdos dos livros didáticos que versam sobre a questão indígena, para aprofundamento ver: DA SILVA, C. G., DE AMORIM, R. M., & VIEIRA PIZZI, L. C. A imagem dos povos indígenas no livro didático de História do sexto ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades para o currículo escolar. *Linguagens, Educação E Sociedade*, 25(48), 39-59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2451>. Acesso em 20 de maio de 2023.

Para efeito de produção de conhecimentos no ambiente escolar, ou seja, no processo de formação de jovens, questionamos: “[...] como os grupos negros e os povos indígenas passaram a fazer parte das narrativas históricas. Quais efeitos de poder e de saber incidiram e incluíram esses grupos sociais nas narrativas históricas?” (AGUIAR, 2012, p. 83). Agassiz (2000, p. 66-68) produziu apreciações sobre os comportamentos dos povos negros, dos povos indígenas que serviram para contrastar com os corpos brancos:

Não se podem contemplar-se esses corpos robustos, nus pela metade, essas fisionomias desinteligentes, sem se formular uma pergunta, a mesma que inevitavelmente se faz toda vez que a gente se encontra em presença da raça negra: “Que farão essas criaturas do dom precioso da liberdade?” O único meio de pôr um termo às dúvidas que nos invadem então é de pensar nas consequências do contato dos negros com os brancos. Pense-se o que se quiser dos negros e da escravidão, sua pernicioso influência sobre os senhores não pode deixar dúvidas em ninguém. [...] Dir-se-ia um longo mostruário, cheio de frutas e legumes para vender. Por trás, um negro de forma robusta está em frente da rua; com seus braços de ébano cruzados sobre um cesto cheio de flores vermelhas, laranjas e bananas, está quase dormindo, indolente demais para fazer um simples aceno ao comprador.

Os fatos destacados demonstram o percurso histórico de formação do pensamento sobre as corporeidades negras e indígenas. Isso evidencia e justifica as inclusões curriculares das discussões e estudos sobre a questão étnico-racial como possibilidades de entendimentos dos usos dos conhecimentos dos naturalistas, sobretudo para criar a ideia da inferioridade indígena e negra diante da corporeidade branca.

Ainda que tenhamos mencionado o pensamento naturalista de Agassiz, podemos ressaltar o do médico Raimundo Nina Rodrigues, realizado no final do século XIX e envolvendo a questão étnico-racial, para quem tanto o negro e o indígena eram portadores de uma “[...] degenerescência biológica, ou de condições

de inferioridade pela natureza de ser de pele negra” (AGUIAR, 2022, p. 17).

Discutir a temática racial requer conhecer a formulação histórica dos sistemas de pensamento sobre as corporeidades negras e indígenas. Nesse sentido, a formação do pensamento social foi destacada e analisada por Pinto (2006, p. 14), para quem

[...] durante todo esse longo e complexo processo de formação dos países e povos do Novo Mundo, a ideia da superioridade branca e europeia sobre a fragilidade dos povos indígenas e dos negros e mestiços tem estado presente em diferentes gradações, realimentando constantemente não apenas nosso senso comum, mas também envolvendo as temáticas de pesquisadores e especialistas, em particular no que vem sendo identificado como terreno da formação socio-cultural da América indígena, negra e mestiça.

As desigualdades que envolvem estudantes de pele negra e preta, indígenas e de diferentes orientações sexuais precisam ser compreendidas tomando como referência suas trajetórias sociais sinalizadas por pouca ou quase nenhuma experiência de escolaridade de seus antepassados; pela violência sofrida por serem negros e/ou indígenas; pela misoginia, pela homofobia, por serem corpos de diferentes orientações sexuais. Vemos aqui que “[...] além do corpo, também as emoções e a sexualidade dos cidadãos passaram a sofrer interferência desse especialista cujos padrões higiênicos visavam melhorar a raça e, assim, engrandecer a pátria” (SILVA, 2022, p. 51).

Por esse entendimento, ressaltamos que o racismo e a violência contra pessoas negras e pretas no Brasil são históricos, existem há mais de dois séculos; o preconceito e a violência contra os povos indígenas data da chegada portuguesa no Brasil; a violência contra os corpos LGBTQIA+ é evidente, visto que no Brasil, no ano de 2022, vitimaram-se cento e trinta e uma pessoas membras dessa comunidade. Esses dados indicam que o Brasil permanece, por catorze anos seguidos, como o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo (VASCONCELOS, 2023). Ficam evidentes os

crimes por razões homofóbicas; no que diz respeito às religiões de matrizes africanas, elas são perseguidas há mais de dois séculos.

Os fatos são evidentemente claros e servem para justificar as inclusões das temáticas como objetos de estudo e produção de conhecimentos na formação docente e, da mesma forma, precisa constituir-se como temáticas curriculares para estudos no sistema escolar.

Mesmo com as reações à Resolução n. 091/CME/2020, o currículo escolar municipal de Manaus foi aprovado no mês de maio de 2021, uma vez que, em decisão liminar de 21 de março de 2021, a justiça determinou a suspensão dos efeitos da Resolução CME n. 054/2021, do Conselho Municipal de Educação de Manaus, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) (MEDEIROS, 2021).

No currículo constam as temáticas da Resolução n. 091/CME/2020, evidenciadas no seu sumário, como os princípios da equidade, diversidade e inclusão com destaque para a Educação em Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-raciais; O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; O Ensino de História e Cultura Indígena; Educação Quilombola; Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade; Diversidade Religiosa, Diversidade Cultural e Cultura Local/Regional.

Ainda que essas temáticas tenham sido incluídas no currículo escolar de Manaus para efeitos de estudos e produção de conhecimentos, a questão não está pacificada, pois foi mantido o questionamento sobre elas, sobretudo no que diz respeito à diversidade sexual, de gênero e sexualidade.

Por uma pedagogia escolar da alteridade

Temos a intenção de realizar um estudo sobre questões existentes na atualidade, inclusive no âmbito da sala de aula, envolvendo estudantes e suas corporeidades. Trata-se de uma pesquisa sobre os atos de violência contra a vida negra, indígena e de pessoas de diferentes orientações

sexuais; conhecer os sofrimentos sentidos pelos corpos dessas pessoas, decorrentes dos atos de heterofobia, transfobia, homofobia; reconhecer os sofrimentos sentidos pelas corporeidades vítimas de preconceitos, de racismos contra os seus corpos negros; entender o sentimento dos corpos indígenas vitimados pela discriminação e preconceito. Não se trata de estudar apenas o passado, mas de articulá-lo ao presente de estudantes indígenas, negros e de pessoas de diferentes orientações sexuais.

A questão principal não é evidenciar como negros e indígenas foram compreendidos pelos missionários e cientistas naturalistas que percorreram o Brasil entre os séculos XVIII e XIX (AGUIAR, 2012), mas em destacar que essas compreensões, em certa medida, orientaram suas inserções na sociedade e suas inclusões no sistema educacional (AGUIAR, 2022). Ou seja, negou seus ingressos, seja porque foram alijados a uma vida de trabalhos manuais, seja porque, não havendo trajetória familiar acadêmica, houve com isso maiores dificuldades e motivações para essa vida.

Na mesma esteira ou em condições mais difíceis, os povos indígenas foram alijados do acesso e da permanência do processo educacional, de tal forma que o passado está intimamente relacionado ao presente. No passado, foram submetidos a atividades menos especializadas, no presente enfrentam mais dificuldades de ingressos e permanências no sistema educacional básico e superior, conseqüentemente de formação acadêmica e profissional.

Diante do exposto, é necessário um currículo escolar e uma pedagogia da alteridade que incluam as mais diferentes formas de vida que frequentam o ambiente escolar e existem na sociedade. A escola, fundamentalmente, corresponde ao lugar, por excelência, para produzir conhecimentos sobre os modos humanos de existências. Ela precisa, quando a discussão for dirigida ao passado, localizar os dispositivos de poder que instrumentalizaram a ideia de superioridade do ser humano branco em relação aos indígenas e aos negros e que situou

a heterossexualidade como a única forma de existir e viver a sexualidade humana.

É necessário entender que a heteronormatividade, como modelo único, é uma invenção. Por conseguinte, toda invenção que resiste e se torna historicamente predominante e norteadora da vida decorre de uma estratégia política dos grupos sociais que estiveram/estão no poder. É necessário entender que as minorias, com seus corpos que expressam diversas orientações sexuais, existem e têm o direito de ser e viver suas sexualidades da forma como se sentem satisfeitas e felizes. Os direitos das pessoas, dos corpos, das diferenças sexuais são iguais aos direitos dos corpos da heterossexualidade. Ser diferente sexualmente não restringe os direitos de existir e de viver. Da mesma forma, é necessário compreender que o racismo e o preconceito contra negros e indígenas são criações históricas, articuladas às relações de poder, como apresenta Aguiar (2022).

Com efeito, é imprescindível esclarecer alguns conceitos para melhor compreender os contextos propostos neste trabalho. A princípio, o de sexo: o ser humano nasce com ele, ao mesmo tempo que serve para identificá-lo como corpo masculino ou feminino, conforme as exigências burocráticas administrativas exigidas nos sistemas de saúde e escolar, principalmente. Já a sexualidade consiste em um processo de identificação e de reconhecimento que ocorre ao longo da vida, que o corpo realiza e passa a ser representativo e satisfatório para o ser humano, o qual “[...] envolve linguagens, ritos, fantasias, representações, símbolos e convenções”, uma vez que a “[...] inscrição dos gêneros nos corpos, por exemplo, é realizada, sempre, no âmbito de uma cultura. As identidades sexuais e de gênero, são, todavia, construídas e definidas por relações sexuais” (SILVA, 2022, p. 165).

A pedagogia da alteridade trata da hospitalidade do outro a se realizar de maneira incondicional, pois “Não há hospitalidade absoluta sem soberania de si para consigo” (DERRIDA, 2004, p. 49). O pensamento da hospitalidade do outro

se realiza para além de qualquer possibilidade de encaixamento das suas potencialidades e de suas corporeidades, visto que “[...] permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limite: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos” (DERRIDA, 2004, p. 33).

Trata-se de reconhecer as outras existências nas suas formas de expressão, de pensar, de ser, de viver, enfim, de existir no mundo. Sem que, para isso, sejam consideradas inferiores e indesejáveis, vítimas do racismo, do sexismo e da intolerância religiosa. É necessário apontar o currículo escolar para a vida com a inclusão, realizar estudos e produção de conhecimentos sobre as orientações que sustentaram e sustentam os atos de violências dirigidos às diferentes corporeidades.

Afinal, a escola é um espaço público por excelência, no qual o conhecimento especializado precisa orientar os debates envolvendo os mais diferentes atos de violências, sejam eles históricos, como o ocorrido em Auschwitz entre as décadas de 30 e 40 do século XX, com extermínio dos judeus, sejam eles atuais, como os realizados contra os indígenas – como foi o caso da etnia yanomami, afetada pelo garimpo irregular realizado em suas terras, que veio a público em fevereiro de 2023 –, os negros, as mulheres e o público LGBTQIA+.

Na esteira do pensamento da hospitalidade incondicional, Lapoujade (2017, 24b) pergunta: “O que resta a um ser quando seu modo de existência é contestado? Uma vez que “A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco, incomparável” (LAPOUJADE, 2017, 27b). Dessa forma, não temos um modelo orientador da existência, pois ela guarda singularidades específicas e sentidas pelo ser que expressam o seu modo de existir.

É justamente por esse motivo, ou seja, porque a existência não se faz por grau, que não existe uma maneira melhor de existir, visto que

Todas as existências têm o mesmo grau de realidade, existência e autenticidade. Também não

podemos avaliar os modos de existência segundo sua potência de existir. Não há potência de existir maior ou menor. Nesse plano, um ser não é mais realizado do que o outro, mesmo comparado a si mesmo (LAPOUJADE, 2017, 28b).

As compreensões sobre as existências precisam destacar as diferenças de natureza. Dessa forma, esses corpos serão compreendidos pelas diferenças dos seus modos de pensar, de ser, de sentir e de viver no mundo, visto que:

[...] o engano mais geral do pensamento, o engano comum à ciência e à metafísica, talvez seja conceber tudo em termos de mais e de menos, e de ver apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza (DELEUZE, 2012, p. 15).

Pensamos que a ideia de hospitalidade em Jacques Derrida está relacionada ao ato de acolher e oferecer abrigo ao outro, garantindo sua existência na condição de possuidor de uma *dif-férance*. Para além disso, corresponde a um ato de hospitalidade incondicional, realizada com cuidado para que não ocorra o apagamento de um sujeito diante do outro.

Trata-se de um pensar diferente, que consiste em potencializar o ser para uma vida em estado de *liberdade* de pensamento e de criação, visto que conforme a análise de WORMS (2010, p. 66), o que quer que pensemos, visa “alcançar a um Eu autônomo até na produção dos seus atos no mundo”. Já Lapoujade (2017 a) reitera ao dizer que a *liberdade* não é tanto uma liberdade de ação, mas uma liberdade de expressão e de criação. Agir não é cometer uma ação, é antes de tudo expressar ou criar.

Essa *liberdade*, para se realizar, necessita reconhecer as outras formas de expressões e existência das corporeidades. Ou seja, é necessário reconhecer seu direito de exercer sua autonomia, em vez de tê-las submetidas ao entendimento de que devem existir sob a heteronomia de quem o quer mantê-las controladas e adestradas. Em se tratando de processos de escolaridades, entende-se que eles não consistem apenas em atividades de ensinamentos dos conteúdos estritamente relacionados aos saberes curriculares, mas às temáticas envolvendo

os princípios fundamentais para a vida, como liberdade, igualdade, solidariedade.

Assim, entendemos que é preciso promover debates que potencializem a liberdade de pensamento e que possam considerar e garantir o direito de ser, de viver, de pensar e de sentir das diversas formas de existir em sociedade.

Por uma pedagogia da hospitalidade incondicional do outro

A pesquisa foi realizada a partir da orientação da Filosofia da Diferença (DERRIDA, 2004). Contou com a participação de trinta e quatro docentes em formação que responderam a uma pergunta elaborada sobre o estado democrático de direito, com foco para suas compreensões sobre as corporeidades negras, indígenas e com as diferentes orientações sexuais. Deu-se com o propósito de destacar seus entendimentos e posicionamentos sobre o processo de equidade desses corpos, que existem nas suas formas de sentir, pensar, ser e viver.

Suas respostas foram agrupadas em três blocos. Um com estudantes que não fizeram

menção à questão e não demonstraram compreensões sobre a pergunta; o segundo grupo, com doze estudantes que reconhecem o preconceito, o racismo e os atos de violência, mas foram enfáticos em dizer que se trata de uma determinação da sociedade, pois ela o impõe; e o terceiro reconheceu as diferenças das corporeidades, ao mesmo tempo, foi propositivo, com destaque para atos de enfrentamento para resistir-existir. Resguardamos o anonimato de quem respondeu.

Dos trinta e quatro posicionamentos de docentes em formação, treze reconheceram os atos de preconceitos e de racismos no Brasil, mas não aprofundaram a discussão. O que pode indicar a necessidade de domínio de conhecimentos que pudessem oferecer as bases para análises com mais envergadura. Vinte e uma pessoas responderam às questões, divididas em dois grupos de respostas, sendo que nove reconhecem a necessidade de contestação do preconceito, do racismo, da homofobia, da transfobia; enquanto doze reconhecem os fatos descritos, mas os naturalizam ao afirmarem que correspondem a uma imposição da sociedade. A seguir, apresentamos o Quadro 1, para ilustrar algumas das respostas obtidas:

Quadro 1 – Corporeidades negras, indígenas e das diferenças sexuais

RESPOSTAS DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO	
Compreendem os fatos e destacam a formação do pensamento	Compreendem os fatos, mas não destacam a formação do pensamento
1. No plano do corpo da mulher, a experiência devida é marcada pela luta contra a discriminação e a violência de gênero.	1. Desenvolve sua resposta com elaboração de perguntas, o que pode indicar impossibilidades de reação. “Como explicar ao meio de um genocídio indígena que os seres que estão vivendo aquilo têm seus supostos direitos”? [...] apesar de tanta luta é discriminado pela sociedade.
2. [...] há uma tentativa de transformar todas as diferentes formas de existências em uma só, transformar todos em corpos fechados, em corpos semelhantes.	2. Há sempre um modo existencial que nos é imposto, ele pode ser como regras sociais, que nos é imposta de forma contínua e até voluntária ou de uma forma forçada.

<p>3. Ao falar de corpos potentes, podemos tratar das diferentes formas em que se expressam o devir: através do corpo-indígena, do corpo-negro, do devir-mulher, devir-criança e devir das diferenças sexuais [...] sinônimo de afirmação da vida.</p>	<p>3. O corpo-mulher é algo meio complexo, é necessário olhar a sociedade em volta para percebemos o lugar da mulher, onde ela está inserida.</p> <p>4. Nós não negamos aquilo que foi imposto a nós.</p>
<p>4. Corpos que lutam para comprovar sua existência, lutam para conquistar seu lugar [...]. Cada existência possui seu modo de existir [...] o devir-mulher seria essa fuga dos valores e do modelo estabelecido pela sociedade.</p> <p>5. Devir-mulher [...] se o corpo não tiver vontade de criar sua própria existência, fazendo as suas escolhas baseadas no seu desejo, ele nunca será liberto, o indivíduo nunca terá conquistado o seu direito de existir.</p>	<p>5. Pessoas racializadas [...] vemos que somos despossuídos [...] a sociedade impõe sobre as pessoas.</p> <p>6. Acontece a partir de uma imposição de um modelo que limita suas existências. Por exemplo, a mulher deve casar e ter filhos [...] dar netos aos seus pais.</p> <p>7. O corpo-mulher na sociedade machista e patriarcal é tratado como inferior, assim resultando nas diferenças de direitos imposta pela sociedade.</p>
<p>6. A luta para se ter o respeito dos corpos (da mulher, do negro, das diferenças sexuais) é diária e difícil.</p>	<p>8. Uma sociedade machista e patriarcal.</p> <p>9. Racismo estrutural que ainda perdura durante séculos.</p>
<p>7. Esses corpos estão a todo momento tendo o direito de existir questionado e negado. Esses corpos lutam por representatividade, eles querem ser vistos pela sociedade e assim conseguir o respeito e o direito de existir em paz.</p>	<p>10. Corpo ideologizado e aceito pela classe dominante.</p> <p>11. A mulher é criada para a reprodução, para cuidados domésticos, valores constituídos na sociedade.</p>
<p>8. [...] corpo-mulher [...] ser mais do que aquilo instruído pela sociedade.</p> <p>9. É necessária uma educação antirracista e inclusiva, pois não se vive livre de estigmas e preconceitos.</p>	<p>12. No decorrer dos anos e evoluções, a sociedade passou a considerar a liberdade e igualdade daqueles que eram excluídos.</p>

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Fica evidenciada, nas respostas, a identificação do preconceito, do racismo, dos atos de violência contra a mulher, contra os indígenas e os negros, mas as discussões enfatizam uma certa condição de naturalidade das evidências, sobretudo quando dizem que o fenômeno é uma condição de imposição da sociedade. Isso denota um evento na dimensão de sua naturalidade, ao mesmo tempo revela certa falta de potência para se opor ao que identificam como atos de violência impostos pela sociedade.

No trecho “Corpos que lutam para comprovar sua existência, lutam para conquistar seu lugar”, observa-se a proposição de Silva (2022, p. 51) de que a “[...] nova ordem que a normalização higiênica instaurou utilizava o cientificismo para exercer um controle terapêutico que substituísse o controle religioso”. Nessa direção, a ideologia higienista impôs a obediência à medicina, em substituição ao dogma cristão, para definir um padrão de normalidade para as corporeidades. Ao operacionalizar esse dispo-

sitivo de controle, o médico-higienista também determinou as “deficiências” da educação, sobretudo da educação moral. Ocorre que as pessoas não são objetos classificáveis como se estivessem em uma prateleira de supermercado. Os corpos negros, indígenas e de diferentes orientações sexuais lutam e resistem.

Em oposição a esse entendimento, nove respondentes reconhecem os atos de violência contra as corporeidades, mas destacam o enfrentamento, a luta contra os fatos evidenciados. Tal fato sugere que é necessário agir para contestar e criar outras formas de pensamento e de reconhecimento das diferenças na sociedade. Reitero que além de reconhecerem os fenômenos, demonstram a atitude de que é possível ser propositivo, enfrentar a imposição, as agressões com vistas a criar as condições de existências dos corpos de formas diferentes.

Ainda que o artigo 5º da CF/88 assegure o direito à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, convivemos com os atos manifestos de racismos, os atos manifestos de violência contra a mulher, os atos manifestos de repúdio aos indígenas e os atos manifestos de violência contra as diferenças sexuais. Atos manifestos na esfera pública, nas esferas dos parlamentos brasileiros; nas redes sociais e no convívio social, quando trabalhadores negros são agredidos verbal e/ou fisicamente; quando as mulheres são vítimas física e emocionais dos homens; quando as corporeidades das diferenças sexuais são agredidas e, muitas vezes, mortas.

Não foram raros os momentos de “fuga” da escola quando comecei a cursar as séries iniciais do ensino fundamental em uma pequena escola da comunidade Áter do Chão/PA. Para um corpo que, até então, só havia experimentado a liberdade, a escola, com sua estrutura curricular descontextualizada, configurava-se como uma prisão. A escola nos afastava da comunidade, afastava nossos corpos dos aprendizados sociais, reflexos da educação colonizadora, empenhada no silenciamento de nossas realidades, uma vez que, como nos

alerta Mauss (2003), o corpo é o lugar no qual se opera o aprendizado social.

Quando partimos para análises acerca da presença indígena e negra no ensino superior, podemos considerar alguns avanços, sobretudo nas políticas voltadas ao ingresso de indígenas na academia. Quando ingressamos na universidade, há pouco mais de vinte anos, as políticas de ações afirmativas, seja por meio das cotas ou vestibulares específicos e diferenciados, eram inexistentes e a universidade se apresentava como um ambiente completamente estranho. Apesar do abalo inicial, com o tempo fomos percebendo a necessidade de apropriação dos símbolos ocidentais para compreender o contexto ao qual a população indígena e negra estava inserida e foi, portanto, na academia, que iniciamos nossa trajetória de militância no movimento indígena e negro.

Apesar dos avanços nas políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso da população indígena e negra ao ensino superior, seja por meio da política de cotas ou por meio de vestibulares específicos, as políticas voltadas para a permanência destes no ambiente acadêmico são insuficientes, sobretudo quando se pensa na transformação das universidades em instituições acolhedoras aos corpos indígenas, negros e pretos.

Afirmar e potencializar a vida: abertura para debates inclusivos

Em se tratando de formação acadêmica, sobretudo para a docência, é necessário desnaturalizar os fenômenos. É preciso entender que eles são criados, são reproduzidos e ocorrem no plano da imanência, ou seja, são máquinas sociais. Dizer que a sociedade assim exige, assim impõe, assim determina a vida é eximir-se da possibilidade de entendimento e de enfrentamento com vista a outras formas de entendimento das corporeidades. Ao mesmo tempo, revela um pensamento que procura

compreender os fenômenos mediante uma estrutura. Ou seja, eles existem e orientam o pensamento social, mas estão aí como resultado de uma estrutura de poder, cuja ação incide sobre a sociedade.

Sobre as ideias de inferioridade e do perigo construído e atribuído às diferentes formas de existência – pessoas negras/pretas, indígenas do Brasil, judeus, por ocasião do nazismo, e corporeidades das diferentes orientações sexuais – é “[...] uma tarefa de desconstrução sem fim: é preciso haurir na memória da herança os utensílios conceituais que permitam os limites impostos até aqui por essa herança” (DERRIDA, 2004, p. 31).

Diante do exposto, entendemos que o processo de formação docente na graduação não consiste somente em conhecer os componentes curriculares circunscritos aos saberes modernos e acadêmicos, mas também em conhecer e reconhecer que somos duas partes constitutivas da vida: uma está intimamente ligada ao corpo orgânico, pela qual nos definem como masculino ou feminino, homem ou mulher; outra que corresponde a nossa existência de ser no mundo.

As características binárias orientam predominantemente nossos juízos, mas o corpo orgânico não predetermina todas as corporeidades. Elas são expressões intimamente ligadas às nossas existências, mas existências que decorrem do sentir-se hetero, sentir-se lésbica, sentir-se gay, sentir-se bissexual, sentir-se transgênero, sentir-se *queer*, sentir-se intersexual e assexual e identificações outras.

Afinal, pessoas são membros da sociedade e não podem ser indiferentes às questões que envolvem as corporeidades e os atos de violência sofridos por elas ao manifestarem suas existências. Pessoas são membros da sociedade, que também podem ser corporeidades das diferenças sexuais e precisam construir seus pensamentos sobre essas corporeidades.

Não são poucos os obstáculos que dificultam a presença e a permanência indígena, negra/

preta nos ambientes acadêmicos. Obstáculos sociais (preconceito, discriminação) e culturais (dificuldade de adaptação em instituições cujas estruturas organizacionais estão distanciadas das realidades socioculturais e sociolinguísticas) são comuns. As instituições de ensino superior não estão preparadas para receber os corpos indígenas, negros/pretos, corpos sagrados onde habitam nossa ancestralidade, onde expressamos nossa forma de ser e viver no mundo, corpos potentes. Esses corpos, carregados de elementos simbólicos, de nuances culturais específicas, ainda são tomados como corpos estranhos dentro da academia.

Em ambas as situações, é necessário produzir conhecimentos sobre as existências das corporeidades, reconhecer formas de sentir, de expressão e de vida. Afinal, o direito de cidadania não está circunscrito à heteronormatividade, tampouco exclui os cidadãos e as cidadãs das diferenças sexuais. A diferença não se mede por graus, pois se assim o fosse, existiriam corpos com mais ou menos cidadania, corpos com mais ou menos direitos de existir, corpos com mais qualidade porque seguem o modelo a ser seguido, corpos com menos qualidade, assim, o indesejado, o que deveria ser evitado e combatido. A diferença não pode ser medida e quantificada.

A corporeidade da diferença não requer um exemplo externo para se orientar, não se move por estímulos, ela é a expressão de si, a manifestação de si e a resistência com vista a conquistar o seu direito de um ser que manifesta existência no mundo como corpo-próprio. Embora próprio, ele desvia-se do essencialismo, de um modelo orientado estritamente por uma predeterminação das corporeidades. O corpo próprio orienta-se pela essencialidade, pois sua diferença é um ato de Afirmação da Vida! Da vida indígena, da vida negra, da vida mulher, da vida das diferenças sexuais. Em uma sociedade com graus razoáveis de civilidade, garantir o direito de existência dos negros, indígenas e pessoas das diferentes orientações sexuais é uma necessidade urgente.

Agradecimentos ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

REFERÊNCIAS

AGASSIZ, Jean Louis Rodolph, 1807 – 1873. **Viagem ao Brasil** 1865 – 1866 / Luís Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativas sobre povos indígenas na Amazônia**. Manaus: Edua, 2012.

AGUIAR, J. V. S. OLIVEIRA, K. A. NASCIMENTO, I. O pensamento étnico-racial: o saber científico, as normas legais e a educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219318, p. 1-22, 2022 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19318>. Acesso em 13 de abr. 2022.

BALLOUSSIE, Anna Virginia. **Pastor que ‘reservou’ inferno para LGBTQIA+ tem apoio de colegas no Brasil**. **Jornal Estado de Minas: Diversidade**.

CENARIUM Amazônia, maio de 2021. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/bancada-evangelica-revoga-resolucao-que-incluiu-educacao-para-diversidade-sexual-em-escolas-de-manaus/>. Acesso em 03 de fev. de 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

(CARTACAPITAL, nov. 2019). Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/escravidao-aqui-no-brasil-foi-porque-o-indio-nao-gosta-de-trabalhar>. Acesso em 26 de mai. 2023.

CHAVES JR, José Inaldo. Os povos indígenas e a questão do trabalho no Brasil colonial (Artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/povos-indigenas-trabalho-brasil-colonial/>. Acesso em 18 nov. 2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 054/CME/2021. Aprovada em 25/02/2021 Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/RESOLUCAO_054_CME_2021.pdf. Acesso em 27 de mar. de 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

RESOLUÇÃO Nº 091/CME/2020 APROVADA EM 29/12/2020. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO_091_CME_2020.pdf. Acesso em 27 de mar. de 2023.

CUNHA, Andreia Ribeiro. *Corpos Indóceis: reflexões acerca da Corporeidade Negra na cidade do Rio de Janeiro*. **Revista Continentes (UFRRJ)**, ano 11, n. 21, 2022, p.230-250.

D'AGOSTINO, Rosanne. **Supremo forma maioria para derrubar lei estadual que proíbe linguagem neutra em escolas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/02/09/supremo-forma-maioria-para-derrubar-lei-estadual-que-proibe-linguagem-neutra-nas-escolas.ghtml>. Acesso em fev. 2023

DELEUZE, Gilles, 1925-1995. **Bergsonismo** / Gilles Deleuze; tradução de Luiz B. L. Orlandi. - São Paulo: Ed. 34, 2012.

DERRIDA, Jacques. **De que amanhã: diálogo**/ Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. – Manaus: Editora Valer / Prefeitura de Manaus. 2006.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=#:~:text=O%20Plen%C3%A1rio%20do%20Supremo%20Tribunal,e%20sexualidade%20na%20rede%20p%C3%BAblica>. Acesso em 24 de mar. 2023.

LAPOUJADE, David. **Potências do Tempo**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. – 2. Ed. São Paulo: n – 1 edições, 2017. (a)

_____. **As existências Mínimas**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. – 2017. (b)

MAUSS, Marcel [1872-1950]. **Sociologia e antropologia**. Título original: Sociologie et anthropologie. Introdução: Claude Lévi-Strauss. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDEIROS, Cley. **Juiz derruba resolução que anulava ensino para a diversidade em Manaus**. Disponível em: <https://www.acritica.com/manaus/juiz-derruba-resoluc-o-que-anulava-ensino-para-diversidade-em-manaus-1.21007>. Acesso em 13 de abr. 2021

NÉRI, Frederico José de Santana, Barão de Santana Néri, 1848 ou 9 – 1901 ou 2. **País das Amazonas** – 1884. Tradução Ana Mazur Spira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

POLATO, Amanda, (g1) (29/01/2023). **Garoto de 14 anos fala sobre apoio da família e mudança de vida após se assumir transgênero: ‘sou muito orgulhoso’**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/diversidade/noticia/2023/01/29/garoto-de-14-anos-fala-sobre-apoio-da-familia-e-mudanca-de-vida-apos-se-assumir-transgenero-sou-muito-orgulhoso.ghtml>. Acesso em 03 de fev. de 2023.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: Silveira, Rosa Maria Hessel (Org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

SILVA, J. R. S. **Homossexualidade, medicina e educação**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2022.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de 1857 [1959].

História geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal. São Paulo: Melhoramentos, segunda edição, tomo primeiro.

VASCONCELOS. Caê. **Pelo 14º ano, Brasil é país que mais mata pessoas trans**; foram 131 em 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/26/mortes-pessoas-trans-brasil-2022.htm>. Acesso em 03 de fev. 2023

VIEIRA, Antônio 1657 [1957]. “Sermão do Espírito Santo”, in **Sermões**. São Paulo: Editora das Américas, vol. 5, p. 205-55.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. 5 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

WORMS, Frédéric. **Bergson ou os dois sentidos da vida**. Predobon, - São Paulo: Editora Unifesp, 2010.

Recebido em: 31/08/2023

Aprovado em: 10/10/2023

Artigo revisado por Adriano de Carvalho Braule Pinto



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Estudios



A PERSPECTIVA DECOLONIAL DO CORPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ

*Bruno Cardoso De Menezes Bahia**
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-8976-0035>

*Elionai Ribeiro Almeida Dias***
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<http://orcid.org/0000-0002-5154-2411>

RESUMO

Os padrões eurocêntricos tornaram-se pilares da Educação Física Escolar disseminando seus ideais e preceitos. Por isto, esta pesquisa objetiva analisar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ para compreender os possíveis diálogos que se pode estabelecer com a cultura local por meio de uma perspectiva decolonial. O estudo, de caráter qualitativo, se caracteriza por análise documental, de ordem descritiva. Quando se analisa as ementas do curso, nota-se uma forte presença da licenciatura plena (bacharelado e licenciatura). O currículo, atenua o caráter esportivista herdado do período da ditadura e hoje assume um viés da saúde biológica, atendendo a interesses do corpo docente e a pressão midiática pela formação de profissionais para o campo do *fitness*. O curso dialoga sobre questões fulcrais ao ensino da Educação Física Escolar, entretanto, pouco dialoga com a realidade local.

Palavras-chave: Corpo; Licenciatura em Educação Física; Pedagogia Decolonial; Matriz curricular; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

THE DECOLONIAL PERSPECTIVE OF THE BODY IN THE PHYSICAL EDUCATION DEGREE AT UFRRJ

The Eurocentric standards became pillars of the Physical Education, spreading its ideals and precepts. Therefore, this research aims to analyze the curriculum structure of the Degree in Physical Education at UFRRJ to understand the possible

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-graduação Lato sensu em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Bacharelado e Licenciatura. Professor Adjunto de Filosofia da Educação lotado no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. E-mail: brunobahia@ufrrj.br

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFRRJ (2022). Pós-Graduando em Gestão de Projetos. Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2022). Especialização em Educação Física Escolar e Inclusão (2022). Especialização em Docência do Ensino Superior (2021). Bacharel em Educação Física (2021). Licenciado em Educação Física pela UFRRJ (2017). E-mail: elionai.edfisica@gmail.com

dialogues that can be established with the local culture through a decolonial perspective. The study, of a qualitative nature, is characterized by document analysis, it is of a descriptive nature. After analyze the course description, it is possible to find a strong presence of the both physical education and exercise science. The curriculum attenuates the sportive character inherited from the period of the dictatorship and today assumes a bias of biological health, which meets the interests of the faculty and the media pressure for the training of professionals to the fitness field. The course discusses key issues in the teaching of Physical Education, however, it does not have much emphasis on the local reality.

Keywords: Body; Physical Education; Decolonial Pedagogy; Curriculum; Federal Rural University of Rio de Janeiro.

RESUMEN

LA PERSPECTIVA DECOLONIAL DEL CUERPO EN EL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFRRJ

Los estándares eurocéntricos se convirtieron en pilares de la Educación Física Escolar, difundiendo sus ideales y preceptos. Por eso, esta investigación tiene como objetivo analizar la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Física de la UFRRJ para comprender los posibles diálogos que se pueden establecer con la cultura local a través de una perspectiva decolonial. El estudio, de carácter cualitativo, se caracteriza por el análisis documental, de carácter descriptivo. Al analizar los planes de estudios de las asignaturas, hay una fuerte presencia de ambas bachillerato y grado. El currículo mitiga el carácter deportivo heredado de la época militar y hoy asume un sesgo sanitario biológico, que sirve a los intereses de la institución y a la presión mediática por la formación de profesionales para el campo del fitness. El curso trata temas que son centrales para la enseñanza de la Educación Física en la Escuela, sin embargo, no tiene mucho énfasis en la realidad local.

Palabras clave: Cuerpo; Licenciatura en Educación Física; Pedagogía Decolonial; Plan de estudios; Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.

Introdução

Consideramos o corpo como o instrumento pelo qual o ser humano se apresenta e se representa no mundo. Ao nascer, o indivíduo tem em seu corpo reflexos e sentidos involuntários. Conforme este indivíduo cresce, seu organismo vai se acostumando ao ambiente e seus sentidos se refinam gradativamente, passando de simples reflexos a movimentos voluntários. Começa a escolher para onde ir, consegue pegar o que deseja, passa a consumir alimentos de diferentes texturas e assim

segue se desenvolvendo até tornar-se independente. Porém desenvolver-se não ocorre de forma livre e espontânea, sem controles e imposições, pois para se considerar e ser considerado parte de uma sociedade complexa como a nossa, é preciso mais do que aquisição de controle motor e adaptação fisiológica ao meio em que se vive. Uma série de comportamentos é esperada e demandada para que o indivíduo se veja e seja enxergado como cidadão.

Desde o nascimento, o ser humano observa as atividades, atitudes, hábitos e costumes do seu entorno. Assimila o que é certo e errado, bom e ruim, adequado e inadequado e, com base nessas observações, começa a efetuar suas decisões e a se enquadrar no sistema social, bem como aprende por meio de instruções que lhe são passadas por responsáveis, escola etc. Todos esses comportamentos aprendidos independentemente de fatores genéticos é o que Tylor, em 1871, define por cultura (LARAIA, 2009).

A cultura varia de sociedade para sociedade, tendo em cada grupo, suas especificidades e limitações e é isso que torna o mundo tão diversificado e interessante. As características e singularidades de cada cultura são fruto da história e vivências do seu povo, os quais emergiram da transformação que o processo evolutivo propicia. Com o desenvolver das particularidades de cada grupo social, no entanto, tendeu-se mais a efetuar transmissão de informações sem realizar as devidas reflexões e críticas sobre como determinadas atitudes são consideradas certas ou erradas, justas ou injustas, cabendo à população apenas assimilar e reproduzir.

Em seu Art. 2º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005, p. 7) define a educação como sendo “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, a escola é lugar de construção e reconstrução, tanto do conhecimento da realidade quanto de si mesmo. Apesar da LDBEN (BRASIL, 1996) mencionar que a escola possui liberdade para organizar seu sistema de ensino, a instituição encontra dificuldades em pautar-se nos “princípios de liberdade”, quando em construção dos seus processos formativos, não conseguindo, assim, promover uma educação libertadora e, conseqüentemente, falhando do

desenvolvimento pleno dos seus educandos.

Dentre as disciplinas obrigatórias disponibilizadas nas escolas, a Educação Física apresenta um destaque no que concerne as possibilidades de debates sobre o tema corpo. Devido a sua dinâmica teórico-prática e as temáticas que aborda, sua aproximação com questões pessoais e interpessoais dos discentes em meio a sociedade são mais palpáveis. Em meio à prática dirigida, por exemplo, há um espaço de liberdade no qual o estudante pode manifestar atitudes conscientes e/ou inconscientes, o que possibilita reflexões diversas sobre o corpo na sociedade. Neste sentido, pretendemos analisar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ para compreender os possíveis diálogos que se pode estabelecer com a cultura local por meio de uma perspectiva decolonial.

Esta pesquisa objetiva analisar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ para compreender os possíveis diálogos que se pode estabelecer com a cultura local por meio de uma perspectiva decolonial. Para tanto, buscamos identificar se as disciplinas propiciam percepções sobre as diferentes formas de lidar com o corpo no ambiente escolar; problematizar a formação do professor de Educação Física da UFRRJ no contexto da construção libertadora do cidadão; e analisar se as disciplinas estudadas apresentam uma perspectiva pedagógica decolonial da Educação Física Escolar que dialoguem com os fundamentos das relações de poder que perpassam a questão do corpo na Educação Básica.

De acordo com Minayo (2002) o estudo qualitativo não se caracteriza pela quantidade ou pelo que pode ser mensurado, mas pela especificidade e peculiaridade de certo recorte da realidade. Logo, as ementas foram analisadas de forma a qualificar os aspectos sobre o corpo que são abordados, a fim de compreender a preparação dos futuros docentes formados pela instituição.

O estudo se concentra na análise documental das ementas das disciplinas do curso de Li-

enciatura Plena em Educação Física da UFRRJ e, neste sentido, em relação ao seu objetivo, é desenvolvida de forma descritiva, buscando estabelecer a relação entre variáveis por meio de coleta de dados padronizadas a fim de descrever as características da problemática (GIL, 1991).

A análise de dados foi feita com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), por meio de leitura das informações coletadas, podendo ser sucintamente explicada a partir de três etapas: pré-análise (para a autora, deve-se realizar, após a coleta dos dados, uma leitura flutuante a fim de ter uma ideia geral dos dados, bem como selecionar o material coletado para análise, separar o *corpus* da pesquisa, formular hipóteses e objetivos e preparar o material); exploração do material (codificação através do recorte das unidades de registro e contexto, assim como categorização do material, que deve seguir os critérios expressivo, léxico, semântico ou sintático) e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (por meio da inferência e interpretação controlada, processo que deve considerar a mensagem, o emissor, o receptor e o canal pelo qual a mensagem foi enviada).

Por uma licenciatura em educação física decolonial

O poder faz parte do histórico coletivo das espécies (QUIJANO, 2011). Uma vez em grupo, o poder se manifestará no intuito de organizar/sistematizar as relações interpessoais. Porém, essas estruturas “descentralizadas” de poder (organização de cada grupo) sofreram mudanças após serem colonizadas. Apesar da América Latina ter sido a primeira nova identidade histórica da colonialidade do poder, a partir do século XVIII, grande parte dos demais países do mundo foi colonizada pela Europa Ocidental, gerando uma modificação na forma de ser e agir dos indivíduos. O poder, então, se insere em uma estrutura colonial global de poder, que tem sua base na eurocentricidade (QUIJANO, 2011).

Os conceitos coloniais se impregnaram na cultura de suas colônias e se instauraram de forma estruturada. De acordo com Mignolo (2003), a reprodução da colonialidade é complexa e entrelaçada, pois utiliza três dimensões distintas para se instaurar: o poder, o saber e o ser. Como o poder está nas mãos de quem fortalece os ideais coloniais, as informações, o conhecimento que é destinado à população é de seu controle. Este conhecimento, por sua vez, interfere indubitavelmente no ser, ou seja, na definição de si e do outro. Considerando que a formação do capitalismo mundial colonial/moderno do século XVI, como nos afirma Quijano (2000), foi alicerçada principalmente em gênero, raça e trabalho, torna-se mais evidente as disparidades atuais de classe e suas relações com o processo colonial.

Quijano (2011) aponta que, para efetivamente se “*bien vivir*”¹, não se pode produzir e/ou reproduzir os parâmetros preestabelecidos pela sociedade democrática atual, visto que é construção e meio de reprodução de uma estrutura colonial global de poder eurocêntrica. Para se viver bem é preciso decolonizar o poder, promover uma existência social alternativa ao formato de sociedade vigente.

Para decolonizar o poder, é preciso compreender, basicamente, o sistema que o alimenta na atualidade. De acordo com Grosfoguel (2008), o “Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN” é utilizado pelos Estados Unidos da América para implementar um regime de “colonialidade global”, afetando diretamente os povos não europeus e nações periféricas. Este regime faz com que estes territórios, mesmo com o fim do colonialismo, continuem sob influência dos ideais coloniais.

A ciência das sequelas causadas pelo colonialismo é de suma importância para que não sejam inquestionavelmente reproduzidas. Dentre os diversos locais promotores dos ideais

1 Bien vivir para Quijano está relacionado a verdadeira liberdade, ao desprendimento da imposição da forma “correta” de viver, que é apreendida sob a matriz colonial de poder.

coloniais, a escola se apresenta em destaque. A colonialidade pode ser identificada nas instituições escolares por meio de seus processos educacionais que desvalorizam as diversidades presentes neste território. Subalternizando os conhecimentos e práticas dos educandos que não se enquadram nos modelos pré-estabelecidos pela sociedade, suas identidades, histórias e vivências são suprimidas e remodeladas, inibindo a compreensão e desenvolvimento de suas individualidades (SOUZA, 2016).

Nesta mesma perspectiva, encontra-se a implementação da Educação Física no ensino superior no Brasil como exemplo de supressão da realidade e história do país. Arelada ao esporte, Betti (2004) esclarece que no período de 1969 a 1974 (período da ditadura militar), a Educação Física era amplamente incentivada, pois o Estado fomentava pessoas mais preocupadas com a Copa do Mundo do que com a situação política do país. De acordo com Cunha e Góes (1985), sua implementação visava a desatenção a fim de dismantlar as ações e movimentos estudantis assim como, também, a construção de um pensamento crítico sobre a realidade. Os líderes políticos enxergavam as regras de um esporte como capazes de esgotar os discentes ao ponto de deslocá-los das pautas políticas.

A fundação do curso de Educação Física na UFRRJ ocorreu neste mesmo período fundamentada por estes mesmos motivos. Refletindo sobre a Lei de Reforma Universitária, nº 5.540/68, Alcântara (2015) ressalta que o governo impôs a criação do curso à revelia da comunidade acadêmica da época, pelos mesmos motivos supracitados. A implementação do curso de Educação Física no ensino superior ficou marcada como uma área não intelectualmente desenvolvida, posta para dismantlar organizações estudantis e favorecer o obscuro cenário político da ditadura militar.

Com este viés no ensino superior, não seria incomum que sua implementação na educação básica possuísse base semelhante. Por muito tempo a Educação Física escolar teve papel

distrativo, recreativo e desportivo na educação básica², gerando pouca ou nenhuma reflexão e muita reprodução de movimentos. Esta situação, entretanto, começou a modificar-se quando a área precisou embasar-se cientificamente para justificar sua atuação e existência.

Em contrapartida, sua fonte de informações, bases esportivas, desportivas e recreativas provinham quase que inteiramente do continente europeu. Promovidas pelos Jogos Olímpicos (cuja fundação é na Grécia) e pela mídia, esses esportes/atividades físicas, mesmo que nem sempre tão acessíveis, são visadas e incentivadas massivamente, bem como são componentes curriculares da formação dos professores de Educação Física no Brasil: seria esta uma inclinação natural ao que circunda a sociedade diariamente ou um ideal colonial enfiado na cultura brasileira?

O curso de licenciatura em educação física da UFRRJ

A implementação do curso de Educação Física na instituição gerou muitos debates internos, uma vez que a comunidade universitária não desejava a sua criação. Seu surgimento ocorreu por meio de “imposição” do governo na época (ditadura militar). O governo militarista desejava entreter e enfraquecer os movimentos estudantis e para isto, orientou que o curso fosse criado, tanto para entreter os discentes, quanto para criar atletas para competições com universidades internacionais (ALCANTARA, 2015).

O curso de graduação de Licenciatura Plena em Educação Física foi criado no dia três de março de 1976, através da Deliberação 16/74 pelo Conselho Universitário da Universidade

2 Apesar do meio acadêmico desenvolver-se na Educação Física e comprovar, por meio de estudos e análises que a área possui conhecimento importante e necessário a ser transmitido, ainda é possível encontrar professores que não trabalham os diferentes aspectos no seu conteúdo no ambiente escolar. Com isto, acabam por reproduzir padrões de movimentos e atividades físicas sem reflexões ou contextualizações.

Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Apesar da criação, o Ministério da Educação somente reconheceu oficialmente sua existência no ano de 1979, por meio do Parecer nº 1.211/79 do Conselho Federal de Educação (CFE) – Decreto nº 1.704/79 – MEC (UFRRJ, 2021).

Sua criação foi marcada pelo esportivismo, ou pelo Competitivismo, como nomeia Ghiral-delli Junior (1998), direcionando desta forma o seu viés. O período do golpe militar foi marcado pelo encerramento das atividades do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e início das Atléticas. O ideal era neutralizar as mobilizações contra o governo e substituí-las pelo fomento ao esporte e a competitividade, através de participação de competições universitárias. No que tange o curso de Educação Física, as matérias práticas eram divididas por sexo e haviam disciplinas como, por exemplo, o salto com vara e o futebol que eram proibidos para as mulheres. Esta segregação era fortalecida também pelas próprias discentes que, por receio de se machucarem, preferiam que algumas das disciplinas práticas de contato físico, como o judô, fossem em turmas distintas das dos homens (ALCANTARA, 2015).

Com o fim da ditadura militar, o curso, segundo Alcantara (2015), passou por uma crise de identidade. Isto se deu pelo fato de haver pouca fundamentação científica para sustentá-lo. O avanço na área da educação gerou uma modificação significativa na estrutura do curso, pois a partir de então, com base científica, iniciou-se um processo de estruturação direcionando-o para esta área, mesmo sendo considerado área da Ciência da Saúde. A autora destaca que, apesar do curso ter se desenvolvido em qualidade e ter crescido em quantidade, a universidade não conseguiu manter a estrutura física, que na época da ditadura era de excelência, gerando assim uma nova problemática interna, dispondo de salas de aula para as disciplinas teóricas, mas sem a estrutura para ministrar efetivamente as aulas práticas.

O curso inicialmente formava profissionais para atuarem na licenciatura e área técnica

desportiva e continuou formando discentes para as duas áreas após a divisão do curso em licenciatura e bacharelado, promovida pela Resolução nº 03/87. A partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 2 de 19/02/2002, que modificou a carga horária dos cursos de licenciatura, as universidades precisaram realizar uma nova reformulação (UFRRJ, 2021), tendendo, nos anos seguintes, direcionar seu foco na formação para a licenciatura.

Desde a sua criação, o Departamento de Educação Física (DEFD) foi aumentando gradativamente seu quadro de docentes, partindo de cinco professores efetivos no seu primeiro ano, para dezesseis no ano de 2022. No entanto, o curso não é somente atendido por este colegiado uma vez que professores de disciplinas específicas da Educação Física são vinculados ao Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE). Cabe ressaltar que, apesar de não estarem diretamente vinculados ao DEFD, eles atendem exclusivamente os alunos do curso.

A oferta de vagas também sofreu alterações com o passar do tempo – aumentou, subindo de trinta vagas semestrais, para quarente, cinquenta, alcançando a marca de sessenta vagas em 2010, o que vigora até os dias atuais (UFRRJ, 2021). Outra modificação que merece destaque situa-se na distribuição das vagas que, até meados de 2005, era subdividida por sexo, ou seja, eram divididas igualmente entre homens e mulheres. Isto deixou de ser critério de seleção a partir da entrada de uma gestão mais participativa e democrática na UFRRJ, chamada de Gestão um Novo Tempo, cujo Magnífico Reitor foi o Professor Doutor Ricardo Miranda do Instituto de Agronomia.

As disciplinas do curso e seu foco

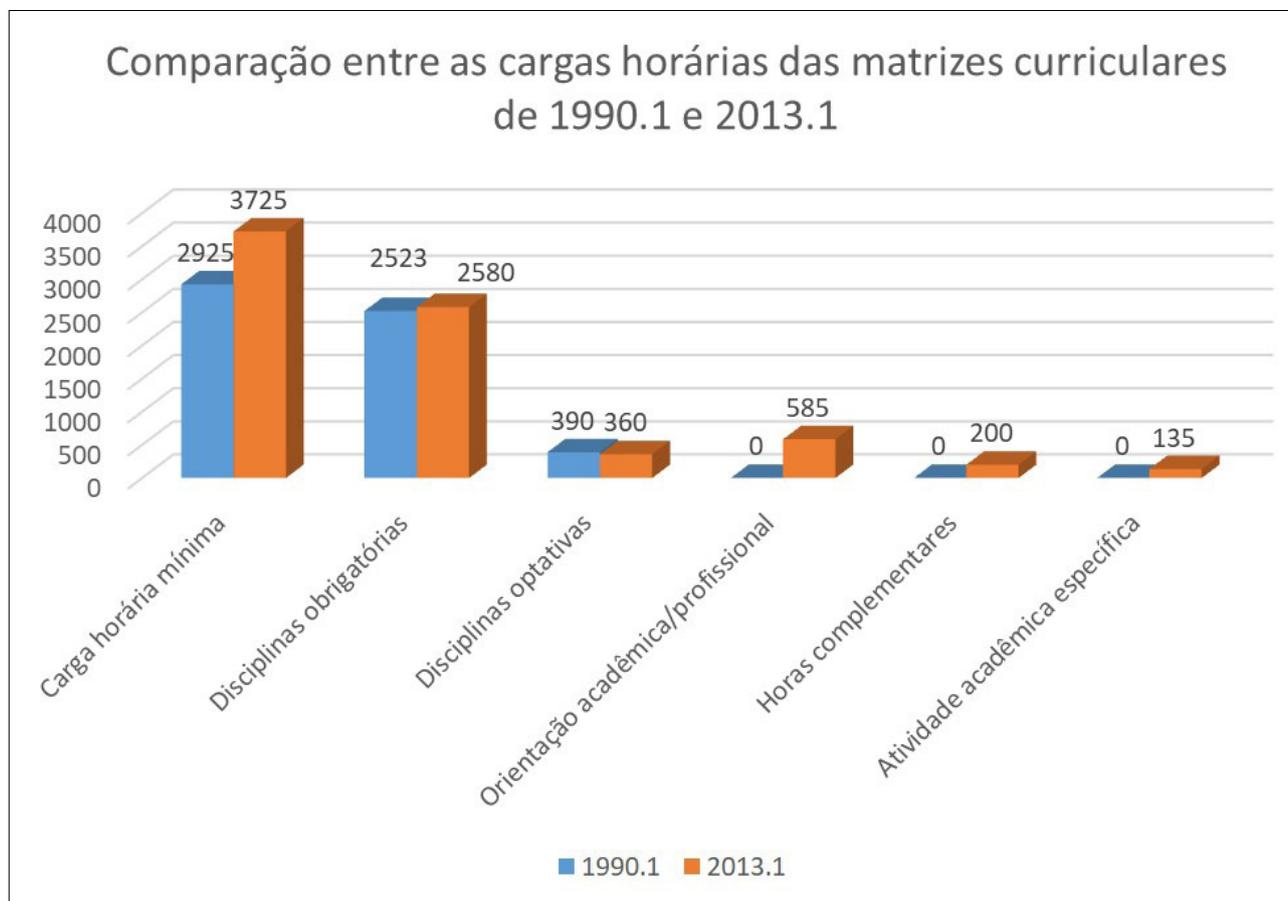
Com o passar dos anos, o curso foi se adaptando ao conhecimento científico gerado dentro da área, bem como as diretrizes nacionais para a

sua existência. Com isto, algumas disciplinas foram se modificando, se reestruturando ou deixando de existir.

No site da instituição, não tem disponíveis as matrizes curriculares desde a fundação do curso de Educação Física. Entretanto, há disponíveis, as matrizes curriculares criadas desde o ano de 1990. Entre 1990 e 2021 foram sete

matrizes curriculares, criadas nos seguintes anos: 1990, 2003, 2006, 2009 (foram duas neste ano), 2010 e 2013 (UFRRJ, 2022). Para efeito de comparação, a fim de vislumbrar as modificações realizadas na matriz curricular do curso nos últimos 21 anos, uma comparação quantitativa foi realizada entre a mais antiga (1990) e a mais recente (2013):

Gráfico 1 – Cargas horárias das matrizes curriculares de 1990.1 e 2013.1



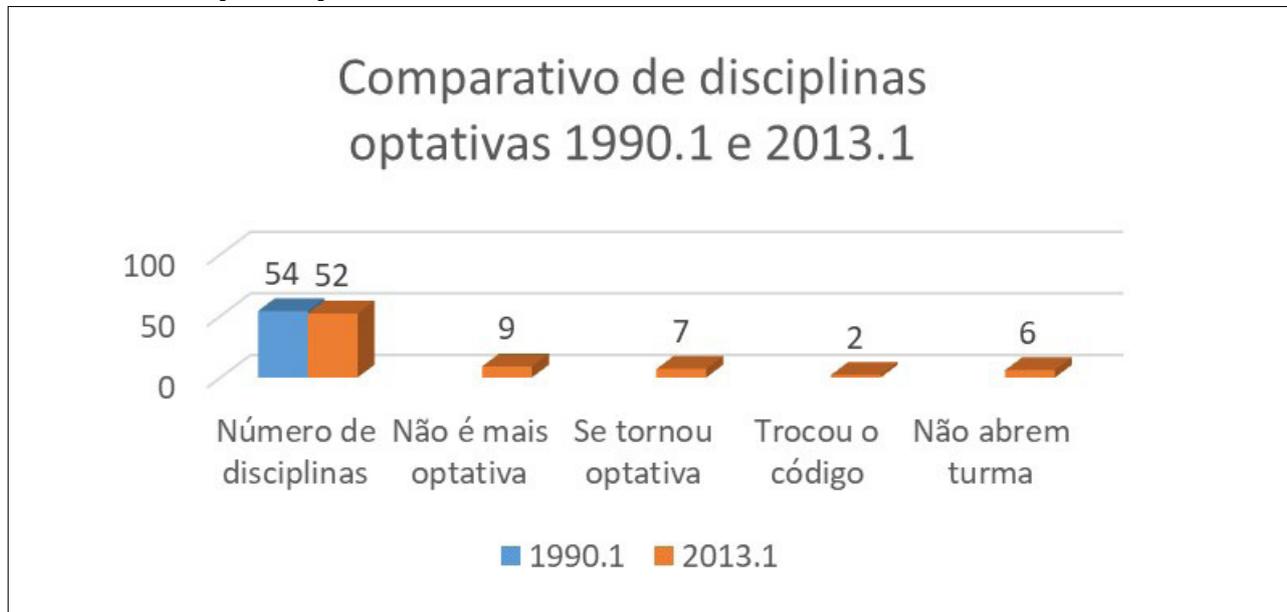
Fonte: Realizado a partir da análise das matrizes curriculares disponíveis no site da UFRRJ.

Em relação à carga horária mínima exigida, houve um aumento de 800h (de 2925h em 1990.1 para 3725h em 2013.1). Este aumento da carga horária ocorreu por diferentes fatores, tais como: o aumento na carga horária mínima de disciplinas obrigatórias, de 2523h para 2580h; e o surgimento de demandas outrora inexistentes, como carga horária de orientação acadêmica/profissional (585h), carga horária

complementar mínima (200h) e carga horária de atividade acadêmica específica (135h). O único componente a sofrer um decréscimo na carga horária mínima foi a de disciplinas optativas, reduzindo de 390h para 360h.

Disciplinas Optativas (reduziram de 54 para 52 opções presentes na matriz curricular). Das disciplinas que sofreram alguma alteração, pode-se notar que:

Gráfico 2 – Disciplinas optativas das matrizes curriculares de 1990.1 e 2013.1



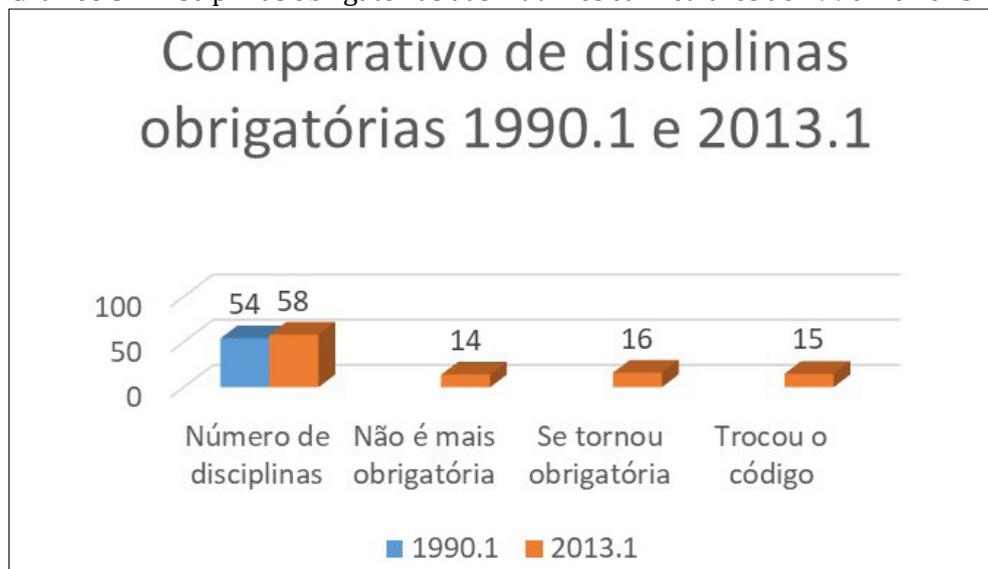
Fonte: Realizado a partir da análise das matrizes curriculares disponíveis no site da UFRRJ.

Algumas modificações em relação às disciplinas optativas podem ser observadas quando se compara a matriz curricular de 1990.1 e 2013.1. O curso deixou de ofertar sete disciplinas e duas passaram a ser obrigatórias. No entanto, criou três disciplinas e transformou quatro disciplinas obrigatórias em disciplinas optativas. Também trocou o código de duas dis-

ciplinas, ou seja, as substituiu por disciplinas que trabalhassem o mesmo conteúdo, porém com uma nova roupagem. Apesar de não retirar da matriz curricular, o DEFD passou a não abrir turmas para seis disciplinas optativas.

Disciplinas Obrigatórias (aumentou de 54 para 58 disciplinas). Das disciplinas que sofreram alguma alteração, pode-se notar que:

Gráfico 3 – Disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares de 1990.1 e 2013.1.



Fonte: Realizado a partir da análise das matrizes curriculares disponíveis no site da UFRRJ.

Destarte, dez disciplinas são retiradas da matriz curricular do curso, enquanto três passam a ser optativas. Quatorze disciplinas

obrigatórias são criadas e duas disciplinas que eram optativas passam a ser obrigatórias. Além disso, quinze disciplinas foram substituídas,

ou seja, seu código e as vezes até mesmo o nome foram modificados, o que significa que seu conteúdo foi reestruturado a tal ponto, que apenas algumas atualizações não dariam conta de adequá-las de forma precisa.

Dentre as disciplinas substituídas, destaca-se a disciplina IE169 – Estágio Supervisionado, que se subdividiu em 4 atividades complementares: AA145 – Estágio Supervisionado I – Educação Infantil; AA146 – Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental; AA147 – Estágio Supervisionado – Ensino Médio/EJA; AA148 – Estágio Supervisionado IV;

Os estágios passaram por grandes modificações³. A disciplina, na matriz curricular de 1990.1, quando ainda era Licenciatura Plena em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), possuía 6 créditos (90 horas) e poderia ser cursada em qualquer uma das áreas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e informal (não escolar). Com o tempo, aumentou-se sua carga horária e realizou-se as demais modificações, uma vez que o curso já se apresenta somente como Licenciatura em Educação Física. Na matriz curricular antiga, o discente costumava cursar esta disciplina quando já estivesse perto de se formar, pois possuía uma carga horária expressiva. Além disso, as exigências do Departamento e da Coordenação do Curso não eram muito fortes, deixando o discente mais à vontade para de fato realizar o estágio ou não, muitas vezes cumprindo somente a parte burocrática, sem realizar a prática.

Ao perceber esta situação, e após o Decreto de 2008 do governo sobre estágio e em seguida a deliberação da Universidade em 2009, o Departamento reestruturou sua grade curricular, modificando, dentre outras coisas, o formato dos estágios. A partir de 2010, os estágios obrigatórios passam a ser divididos em 4 dis-

ciplinas: AA145 - Estágio I – Educação Infantil; AA146 - Estágio II – Ensino Fundamental; AA147 - Estágio III – Ensino Médio; e AA148 - Estágio IV – Informal (este último, atualmente é voltado para o aprofundamento de um dos estágios já realizados, sendo seu maior intuito o aprofundamento no ensino médio). No decorrer da organização das disciplinas, fundou-se a Comissão de Estágio, com dois professores do Departamento de Educação Física e Desportos responsáveis.

Atualmente o Curso passa por diversas mudanças curriculares, oferecendo a Licenciatura e também o Bacharelado. Por óbvio, é importante ressaltar que as mudanças curriculares ocorridas a partir de 1990, procuram adaptar o curso à realidade institucional em articulação com os demais cursos ofertados pela rede federal. Ressaltamos que foram grande parte das alterações ainda não revela a formação de um curso que tenha como eixo central a realidade educacional do seu entorno, trazendo para os bancos das universidades os conhecimentos específicos que descortinam o caráter crítico da Educação Física escolar. Pretendemos, em momento futuro tecer novas considerações sobre a matriz construída no período pós-pandêmico e compará-la com os avanços e retrocessos que se encontram já cristalizados na história do Curso.

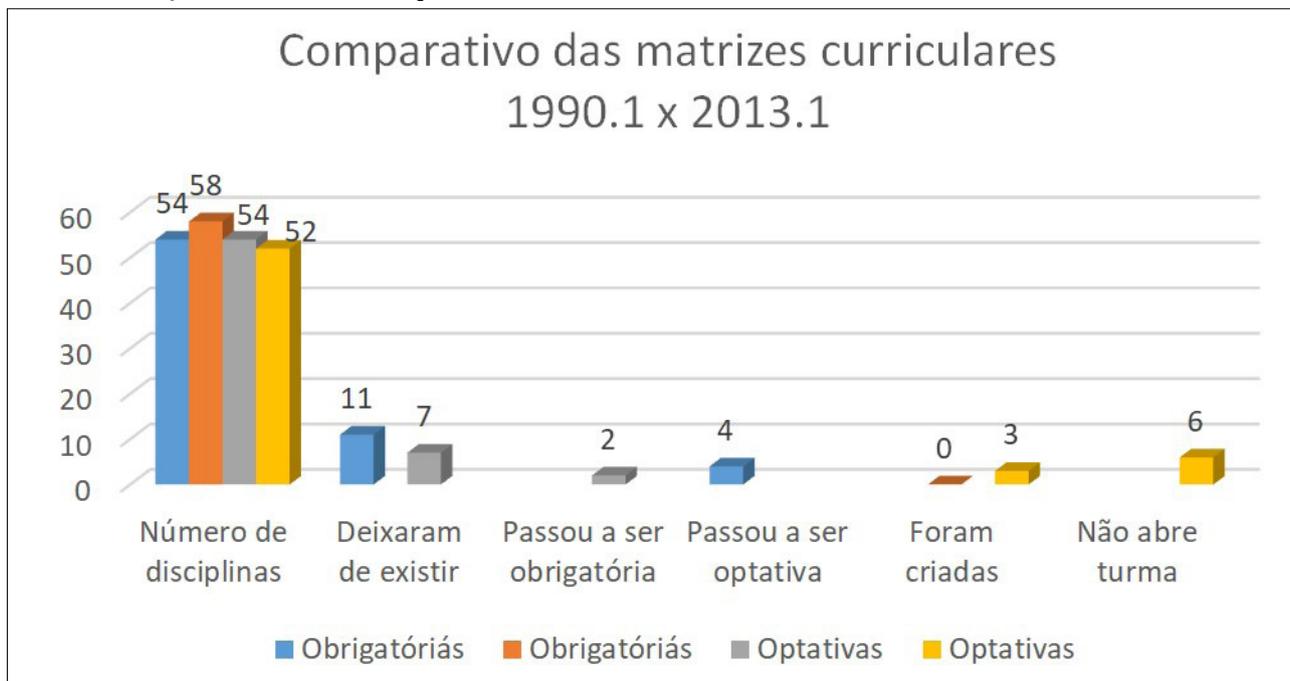
A matriz curricular de 2013.1 em análise

Como já exposto, o curso surgiu com um viés esportivista e, neste sentido, constata-se o foco nas disciplinas que tratam de modalidades esportivas, envoltas de avaliações práticas e alcance de certo grau de *performance*.

Com o passar do tempo, diferentes conteúdos, demandas e regulamentações foram promovidas em prol de melhor organizar a fundamentação do curso no Brasil. Essas discussões em torno da dimensão dos conhecimentos que a Educação Física abarca, bem como mudanças necessárias a serem feitas, geraram alterações significativas em sua estrutura.

3 Essas modificações de carga horária ocorreram devido a Resolução do CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que passou a exigir que as cargas horárias dos estágios de cursos de licenciatura/licenciatura plena fossem de 400 horas. E a melhor descrição e subdivisão dos estágios se deu a partir da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Gráfico 4 – Quantitativo de disciplinas das matrizes curriculares de 1990.1 e 2013.1



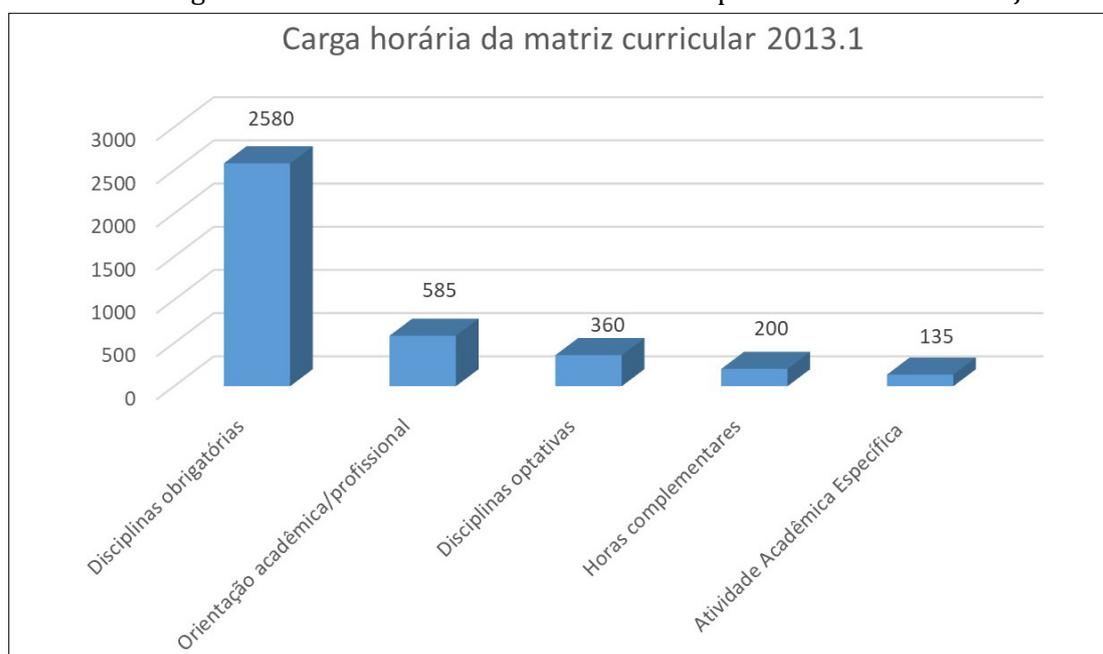
Fonte: Análise a partir das ementas disponibilizadas no site da UFRRJ e pelo DEFD.

Além do curso crescer em quantidade de matérias e conseqüentemente em carga horária, sua matriz passou a ser mais direcionada para a área da licenciatura. Logo, as disciplinas que deixaram de existir, por exemplo, são disciplinas voltadas majoritariamente para a biodinâmica, ou seja, enquadram-se mais na Educação Física – Bacharelado. Isto ocorreu tanto com disciplinas obrigatórias quanto com disciplinas optativas.

Essas modificações foram realizadas na direção de normas e padrões estabelecidos entre os demais cursos em âmbito nacional.

Tendo como base de análise a matriz curricular de 2013.1, verifica-se que o curso de Licenciatura em Educação Física atualmente possui uma carga horária (mínima) total de 3725 horas. Essas horas são subdivididas da seguinte maneira (UFRRJ, 2022):

Gráfico 5 – Cargas horárias da matriz curricular 2013.1 disponíveis no site da UFRRJ



Fonte: dados disponíveis no site UFRRJ.

No gráfico acima, constam as cargas horárias do curso de Educação Física da UFRRJ segundo a divisão disposta no site da instituição. No entanto, ao somar as horas de cada subitem, obtém-se

mais carga horária mínima (3860) do que a real carga horária total mínima do curso (3725). Por isto, segue abaixo uma tabela com a possível subdivisão da carga horária mínima do curso.

Tabela 1 – Releitura da carga horária da matriz curricular de 2013.1

Subdivisão das disciplinas	Carga horária	Número de disciplinas	Descrição das disciplinas
Disciplinas obrigatórias	2445	47	Matérias obrigatórias
Orientação acadêmica/profissional	600	9	Seminário de educação, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) e Estágios
Disciplinas optativas	360	6 ou mais (depende da carga horária de cada disciplina escolhida)	Matérias optativas
Horas complementares	200	Não são disciplinas e sua quantidade irá variar conforme a carga horária de cada atividade realizada	Atividades extracurriculares - cursos livres, cursos de extensão, monitorias etc.
Atividade Acadêmica Específica	120	2	Monografia 1 e 2

Fonte: Produção do autor baseado nos dados da matriz curricular de 2013.1 disponível no site da UFRRJ.

O curso possui cinquenta e oito componentes curriculares obrigatórios (quarenta e sete disciplinas obrigatórias, nove atividades de orientação acadêmica/profissional e duas atividades acadêmicas específicas) e cinquenta e duas opções de disciplinas optativas. No entanto, dentre as disciplinas optativas, apenas vinte e cinco disciplinas são específicas do curso de Educação Física. Dentre essas disciplinas optativas específicas, como já relatado, seis não abrem turma atualmente. Restando assim, dezenove opções de disciplinas específicas.

Destarte, verifica-se algumas falhas nas ementas e programas analíticos que o DEFD disponibiliza. Nelas, não constam todas as disciplinas optativas que o curso dispõe, além disto, há erros de digitação, de código, repetição de ementa, ementa de disciplinas optativas que não constam na matriz de 2013.1 e muitas disciplinas com referencial desatualizado. Ainda há duas disciplinas, que mencionam coisas

que já não fazem parte do aprendizado atual como, por exemplo, “Introdução à Computação” que menciona ensinar a utilizar o disquete e “Bioquímica para Alimentação e Nutrição” que enfatiza seu conteúdo na formação do economista doméstico, curso extinto da instituição em 2014 (UFRRJ, 2022).

As disciplinas de modalidades esportivas obrigatórias possuem viés tanto desportivo quanto pedagógico. Estas disciplinas, trabalham em seus objetivos, a aplicabilidade de seu conhecimento dentro dos espaços formais (escolas) e informais (esporte, treinamento etc.). Apesar de nem todas as disciplinas de modalidades esportivas obrigatórias possuírem uma segunda versão optativa (aquelas que possuem, são majoritariamente voltadas para os ambientes informais). Contudo, faz-se necessário salientar que a descrição da ementa de uma disciplina não reverbera a sua prática, posto que há uma grande distinção entre currículo prescrito e currículo vivido.

As disciplinas criadas no decorrer das mudanças de matrizes curriculares, são todas de natureza pedagógica. Com a inclusão das disciplinas “LIBRAS” e “Educação e Relações Etnicorraciais na Escola”, a matriz curricular de 2013 traz discussões e conhecimentos comumente negligenciados, voltados para populações marginalizadas, como os deficientes, negros e indígenas. Quanto às disciplinas que deixaram de ser ofertadas, estas deixaram de existir por seu foco na biodinâmica ou foram compiladas, como no caso da “Ginástica Infantil”, que deixou de existir e seu conteúdo foi inserido na disciplina “Ginástica Artística”.

Para além das disciplinas extinguidas da matriz curricular, existem seis disciplinas que não abrem turma. Apesar de isto acontecer devido ao viés da maioria delas ser a biodinâmica, dentre elas, há uma disciplina que poderia trazer grandes benefícios à formação docente no viés que intentamos ressaltar: a Capoeira. Com uma ementa atualizada, seria capaz de trabalhar situações e temáticas como: o histórico de seu surgimento no Brasil, envolvendo o processo de escravização, dando conta daquilo que está previsto na Lei Federal nº 10.639/2003. Os movimentos da capoeira tanto podem ser trabalhados como luta e como dança, fomentando o aprendizado de cantigas, a utilização de instrumentos como o berimbau, etc. Embora a ementa da disciplina Capoeira esteja desatualizada, é contraditório ver que um curso de licenciatura em Educação Física não a disponibiliza, mas abre turmas para as disciplinas “Musculação I e II”, “Ginástica de Academia”, “Treinamento Personalizado I e II”, dentre outras.

Nas ementas analisadas, não constam esportes ou atividades físicas radicais ou de aventura. Com a modificação do padrão de comportamento dos jovens e adolescentes ao redor do mundo, até mesmo os Jogos Olímpicos precisaram repensar as modalidades desportivas que o compõem. Nos Jogos Olímpicos de 2020 em Tóquio, por exemplo, foram acrescentados o Surfe, Caratê, Escalada esportiva, Skate e Baisebol/softbol (IOC, 2022).

No documento disponibilizado pelo DEFD, pode-se analisar como a temática corpo é evidenciada no curso. Embora sua carga horária total tenha sofrido aumento, algumas temáticas continuam pouco discutidas e incluídas no período formativo dos futuros docentes. Assim, para estabelecer uma possível conexão com diferentes aspectos do diálogo sobre o corpo, determinadas palavras foram procuradas nas ementas e programas analíticos (documento em PDF de 177 páginas). Os termos encontrados e a quantidade de vezes que eles aparecem na busca são apresentadas a seguir: “corpo” - 95 utilizações; “social” - 55; “cultura” - 47; “gênero” - 15; “diversidade” - 6; “negro” - 3; “inclusão” - 5; “indígena” - 3; “deficiência” - 11; “deficiente” - 2; “sexualidade” - 3; e “bullying” - 1.

O quantitativo exposto acima evidencia que algumas temáticas ainda são negligenciadas ou trabalhadas de modo secundário durante o período formativo do discente. Considerando que as palavras podem estar repetidas na ementa de uma mesma disciplina ou podem estar no referencial teórico, este panorama se torna ainda mais preocupante.

A mudança de perfil das matrizes foi essencial para a readequação do curso às novas demandas e necessidades da sociedade. Entretanto, quando se trata do corpo, a estrutura organizacional do curso ainda possui uma quantidade expressiva de disciplinas focadas no rendimento físico, no trabalho de aptidões físicas dos indivíduos. Apesar da matriz curricular estar bem diferente das matrizes de décadas atrás, as questões sociais, culturais, econômicas, de inclusão etc. poderiam ser divididas de forma mais igualitária entre todas as disciplinas, que poderiam, ao menos, fazer menções ou trazer acontecimentos que envolvessem seu conteúdo para essas questões, como as disciplinas de anatomia ou fisiologia falarem sobre a participação das mulheres na ciência, dentre outras coisas. Disciplinas práticas (modalidades específicas) que poderiam inserir destaques a participação da mulher, negro, deficientes e indígenas nos esportes etc.

Quando apenas algumas disciplinas ficam encarregadas de trabalhar temas transversais, tabus ou populações marginalizadas, estas sobrecarregam-se. São tantos assuntos e áreas tratados de forma mais rápida e superficial que poderiam causar um grande impacto social e reflexivo na vida, visão e formação dos discentes. O exemplo mais claro da matriz curricular atual reside nas temáticas da população negra e indígena, que são somente citadas em uma disciplina (Educação e Relações Etnorraciais na Escola).

Temáticas como gênero, sexualidade, cor/raça (negro, indígena), IST's, e deficiente também são secundarizadas. Estas temáticas geralmente ficam a cargo de apenas uma ou outra disciplina. Defendemos que conteúdos relacionados ao público deficiente, por exemplo, poderiam ser parcialmente tratados nas disciplinas esportivas, que ao menos poderiam incluir em sua grade, a versão da sua modalidade adaptada a realidade dos deficientes (muitas delas já possuem, sendo até mesmo esportes paraolímpicos, como o vôlei sentado, tênis em cadeira de rodas etc.). Consequência disto é a sobrecarga de disciplinas específicas sobre estas temáticas, principalmente as que possuem apenas dois créditos, como "Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS" e "História da Educação Física".

Estas temáticas fazem parte do cotidiano e necessitam de mais atenção em sua tratativa, pois não somente a aptidão física influencia diretamente a percepção de si mesmo, como também os aspectos socioeconômicos e culturais, uma vez que o acesso e o conhecimento de outras culturas e espaços colaboram para uma melhor percepção de si e dos outros (SMOUTER, COUTINHO e MASCARENHAS, 2019).

De acordo com Silva et al (2022) o sexo influencia diretamente na percepção de si mesmo. Em seu estudo, verificou que a insatisfação com o próprio corpo possui níveis diferentes quando se compara os sexos feminino e masculino. Neste bojo, Altmann et al (2018) ao pesquisarem sobre a prática de atividade

física por meninos e meninas, verificaram que os meninos são mais ativos que as meninas. Ao tratarem esta disparidade mais profundamente, notaram que as meninas são menos incentivadas a praticar atividade física, tanto pelos seus familiares quanto pelos seus pares. Por isso, as meninas acabam por valorizar menos a prática de atividade física, pois se percebem menos competentes. Estes fatores influenciam suas escolhas de atividades físicas, dando preferência a atividades menos complexas.

Além da desigualdade já incentivada socialmente entre meninos e meninas, Da Silva Júnior e Caetano (2017) discutem, por meio de narrativas docentes, como o ambiente escolar também propaga esta desigualdade. Para os autores, o funcionamento e estrutura da escola não ocorre de forma igualitária entre os sexos. Por exemplo, com a quadra no intervalo dominada pelos meninos, as meninas ficam a margem fazendo o que o espaço lhes permite (caso insistam em praticar alguma atividade) e a problemática ainda é maior para o retorno às salas de aula. Como os banheiros femininos e masculinos costumam ter o mesmo tamanho, possuem consequentemente o mesmo número de cabines, levando as meninas a uma desvantagem estrutural e perda de tempo de lazer.

Adentrando ao campo dos materiais didáticos, Machado, Abílio e Lacerda (2019) realizaram uma análise nos livros didáticos de Biologia e de Ciências publicados no período de 2002 a 2012 em busca de informações sobre corpo e ISTs, verificaram tanto desinformação quanto informações incompletas. As consequências da falta de informações suficientes e corretas sobre o corpo atingem a ambos, meninos e meninas, mas um agravo maior ao público feminino, que possui tantos assuntos tabus na adolescência, tais como menstruação, sexo, gravidez, crescimento dos seios etc.

Quanto a análises de livros didáticos na área da Educação Física, González-Palomares, Altmann e Rey-Cao (2015) notaram que no Brasil há uma reprodução de estereótipos. Ao analisarem 929 fotografias em livros didáticos

de Educação Física destinados a estudantes do ensino fundamental e médio, publicados entre os anos 2006 e 2012, as autoras verificaram uma associação distinta entre homens e mulheres, onde homens eram vinculados a prática de esportes e mulheres a área do fitness e condicionamento físico.

A escola não pode ser reprodutora de desigualdade e desinformação. Para isto, sua base e seus professores precisam estar preparados para lidar com as temáticas necessárias à formação de cidadãos aptos a viver em sociedade, conhecedores de seus direitos e deveres, mas também com certa base de conhecimento sobre si mesmos: sobre o seu corpo, suas necessidades básicas, suas características específicas. Para isto, os professores precisam ter uma base sólida em sua formação que os instiguem a estarem atentos as necessidades dos discentes e que os permita intervir de forma assertiva.

A escola, segundo Bourdieu e Passeron (1975), sempre esteve pautada nos interesses da classe dominante, disseminando práticas pedagógicas que retroalimentam o sistema capitalista vigente, fortalecendo essa mesma elite. Com um sistema educacional voltado para a promoção e manutenção dos padrões e comportamentos da classe social dominante, não seria incomum que a Educação Física escolar também fosse utilizada neste processo.

Uma das estratégias de retroalimentação deste sistema é a massiva utilização dos esportes sem a efetuação das modificações necessárias à sua utilização. Não é que os discentes não estejam aprendendo a se movimentar ou efetuar uma atividade física de fato, mas o aprendizado da importância da prática de atividade física rotineiramente, quando perpassa somente o conteúdo esporte, sem quaisquer adaptações à realidade dos estudantes, torna a sua prática limitante.

Outra questão é que através dos esportes, a Educação Física escolar emprega padrões e comportamentos pré-definidos. Dentre os conteúdos abarcados, os esportes, por terem

regras sólidas e bem estabelecidas, além de serem estimulados através da exposição midiática, aproximam e facilitam os discentes dos conhecimentos necessários a prática da modalidade. Quando os esportes são o conteúdo das aulas, os discentes já possuem ideia, ao menos visual, de como seriam determinados movimentos, além de entender basicamente os seus objetivos e dinâmica. Logo, o planejamento das aulas se torna menos extenuante e mais prático, uma vez que menos explicação do conteúdo será necessária e também devido à grande quantidade de informações disponibilizadas em livros e na internet.

Todavia, há uma diferença entre esporte na escola (o esporte convencional, com suas regras etc. sendo aplicado em sua integralidade) e esporte da escola (o esporte que pertence a escola, que ela transmite, sob seus ideais e propostas). Caso o/a professor(a) utilize o esporte na escola, suas regras acabam por limitar adaptações, modificações e criatividade, assim como tendem a não trabalhar aspectos locais, já que os esportes tradicionais são importados de outros países, outras culturas.

O estímulo à promoção de atividade física precisa ser focado no movimento, na prática física, seja ela qual for. A Educação Física escolar precisa focar no ensino de se lidar com o próprio corpo, de entender suas necessidades básicas na sua comunidade e fora dela. Quando a fase de planejamento não visa as características da população que se pretende intervir, bem como o meio em que vive, se negligencia não somente os conhecimentos, costumes e necessidades, mas sua identidade cultural. Este planejamento, portanto, está mais propenso ao apagamento das nuances locais.

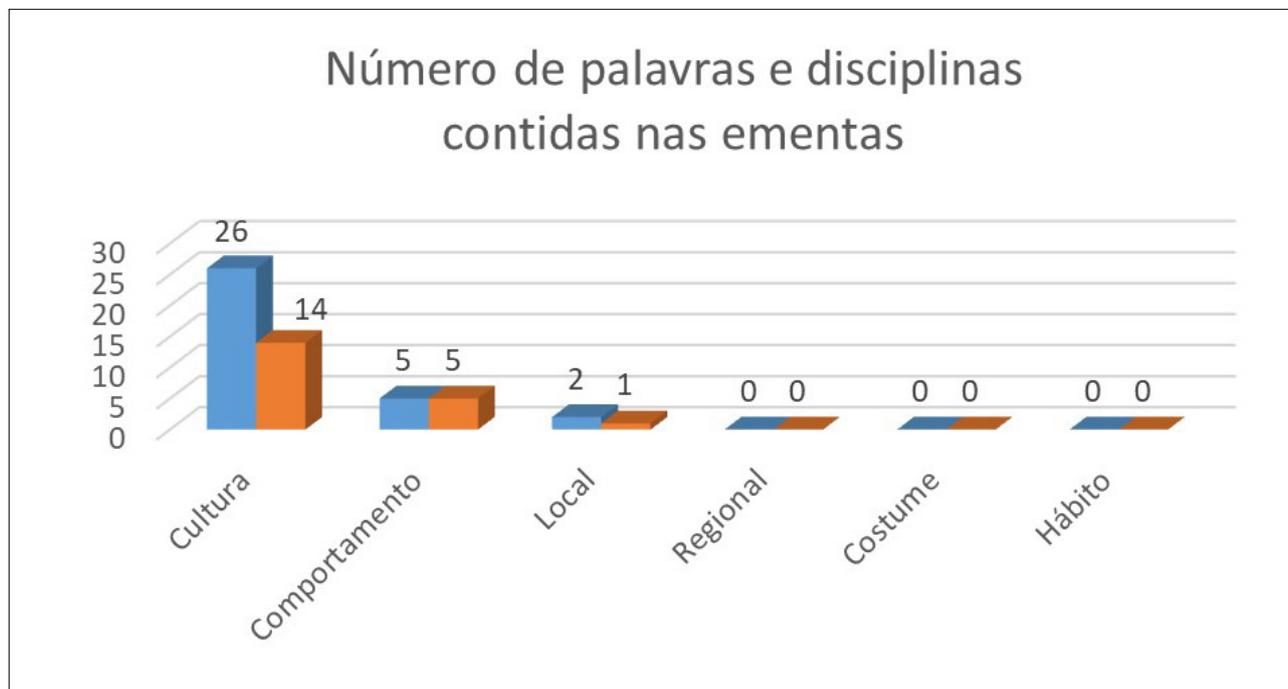
Para que a dinâmica das aulas de Educação Física se modifique, faz-se necessária uma formação decolonizada, descentralizada do poder eurocêntrico. Faz-se necessário transpor os motivos pelos quais os cursos foram criados, ou quais atividades físicas são mais televisonadas, pois diferentes temáticas e contextos precisam estar presentes na formação docente,

para que os futuros professores estejam aptos a trabalhar o conteúdo de sua disciplina de uma forma mais direcionada a realidade plural dos seus discentes.

Para melhor vislumbrar como a realidade

local é trabalhada na formação docente do curso de Educação Física da UFRRJ, buscou-se, nas ementas disponibilizadas pelo DEFD, as palavras “local”, “cultura”, “regional”, “costume”, “hábito” e “comportamento”.

Gráfico 6 – Quantitativo das palavras encontradas e em quantas disciplinas aparecem



Fonte: busca realizada nas ementas disponibilizadas pelo DEFD.

As palavras “regional”, “costume” e “hábito” não aparecem em nenhum momento nas ementas. A palavra “local” aparece duas vezes na disciplina “Dança III”, onde elenca a importância de considerar os aspectos socioculturais do local para a criação da coreografia, bem como a situação econômica da escola e dos discentes na criação do cenário e figurino.

A palavra “comportamento” aparece cinco vezes e em cinco disciplinas distintas. Na disciplina de “Aprendizagem Motora”, a palavra aparece relacionada à parte motora (comportamento motor); em “Fisiologia do Exercício”, aparece relacionada à prática ou ausência de exercício, a fim de entender o comportamento do organismo; na disciplina de “Basquetebol I”, aparece relacionada às formas de avaliação; Em “Basquetebol II”, trata do comportamento do técnico; e por fim, em “Judô II”, a palavra aparece na bibliografia da disciplina, que tematiza o comportamento do consumidor de judô.

A palavra “cultura” foi encontrada vinte e seis vezes, em quatorze disciplinas diferentes. Na disciplina “Antropologia Social”, com seis registros, três estão na bibliografia (referentes a explicação do que seria cultura) e três na descrição do seu conteúdo (refere-se a particularidades da cultura brasileira, abordagens e sobre a distinção cultura x natureza); Em “Sociologia da Educação”, a palavra aparece uma vez, em referência a história da educação; enquanto na disciplina “NEPE I”, aparece somente no seu nome. Em “Educação Física para a Saúde”, aparece na bibliografia, onde o título relaciona cultura a saúde e doenças; Aparece duas vezes na bibliografia da disciplina “Educação e Relações Étnicorraciais na Escola”, onde trabalha a história e cultura Afro-brasileira e Africana; e em “LIBRAS” aparece três vezes, todas relacionadas a cultura surda; Já em “Dança II”, aparece uma vez, onde relaciona dança à cultura.

A palavra “cultura” ainda aparece uma vez na bibliografia de “Metodologia da Consciência Corporal” e “Educação Física Escolar II”, onde trabalha a cultura corporal; Também trabalham a palavra sob a perspectiva da cultura corporal do movimento, as disciplinas “Dança I” (uma aparição) e “Introdução à Educação Física” (três aparições). Em “Introdução à Biologia”, cultura está relacionada ao conglomerado de células; Também aparece uma vez na bibliografia de “Recreação”, tratando sobre lazer e cultura popular; e por fim, aparece três vezes em “Introdução à Sociologia”, retratando o indivíduo na estrutura social e nas relações com a sociedade, a cultura e a dinâmica social.

Apesar do número expressivo de aparições de algumas das palavras pesquisadas nas ementas do DEFD, ao aprofundar a leitura das ementas das disciplinas onde foram encontradas, vê-se que sua relação com os conhecimentos locais não demonstra a mesma expressividade. Das quatorze disciplinas encontradas, seis (cinco – cultura e uma – comportamento) só apareceram porque estavam presentes na bibliografia. Das trinta e duas disciplinas onde alguma das palavras foi encontrada, apenas nove relacionam-se, mesmo que de forma abrangente, à importância dos conhecimentos de um determinado grupo. Neste bojo, apenas três disciplinas (“Dança II”, “Dança III” e “Recreação”) parecem dar foco mais específico à cultura da comunidade escolar em que se pretende intervir.

Os dados anteriores constataam quão importante é rever a formação do futuro docente em Educação Física da UFRRJ. Formar indivíduos que não são estimulados a atentar-se para fatores primários, como os conhecimentos e características do local e população que se pretende intervir, corrobora indubitavelmente para incorporação do externo, para a importação de valores, costumes e hábitos. A formação dos discentes de Educação Física da UFRRJ precisa abranger mais aspectos relacionados a cidade em que se situa. Um exemplo claro disto, é o calor de Seropédica, cidade onde a

universidade se encontra, e seu impacto nas aulas em escolas com quadras sem cobertura.

Comumente a o professor de Educação Física precisa ter um plano de aula “reserva”, para dias de chuva, para que não seja pego desprevenido. Mas será que existe a prerrogativa de se preparar planos de aula reservas para dias muito quentes? Esta é uma característica do município de Seropédica e teoricamente deveria estar prevista nas discussões acadêmicas da Instituição. Em 9 de setembro de 1997, segundo o site Seropédica Online (2022), foi registrada a temperatura mais alta que o município já teve (42,6°C), desde que as análises se iniciaram, em 1963. Além das altas temperaturas, Seropédica não é próxima do mar e dias com temperaturas próximas a maior temperatura já registrada ou bem abafados não são incomuns no município. Se levar em consideração que os horários de maior radiação solar se situam entre as 10 horas e 16 horas, horários estes onde o risco de surgimento de queimaduras e manchas na pele aumentam exponencialmente (PURIM e LEITE, 2010), o dilema da prática de atividade física na cidade se intensifica, já que isto compreende grande parte dos horários onde ocorrem aulas de Educação Física.

Para além das questões climáticas, quanto mais ativa fisicamente é uma população, maior a tendência de ela requerer espaços voltados para a promoção de saúde e lazer, ou ao menos, melhoria dos mesmos. O município de Seropédica não detém muitos espaços de lazer, sendo o espaço mais utilizado, o território da UFRRJ, que infelizmente não está próximo a toda a população do município.

Estas e outras questões fulcrais à atuação do professor de Educação Física no município em que a instituição está inserida, deveria fazer parte da formação docente, não somente porque a universidade situa-se em Seropédica, mas como estímulo e incentivo a considerar fatores não só estruturais, mas climáticos e culturais no momento do planejamento do ensino.

A Educação Física utiliza o movimento humano para ensinar e é através do ensino do

movimento, e pelo movimento, que ela propicia aprendido. Considerando que a sociedade imprime juízo de valor aos comportamentos e movimentos dos indivíduos, indicando determinadas classificações como de “rico ou pobre”, “homem ou mulher”, “educado ou mal-educado”, ela tem o papel de decolonizar a realidade escolar, de indagar sua existência, origem e o porquê de sua permanência. A Educação Física deve primar pelas “culturas corporais” de movimento, por suas diferentes formas, origens, possibilidades.

O olhar para o campo do movimento precisa ser amplo e descentralizado. Se o objetivo da Educação Física é promover saúde, educar indivíduos a terem uma noção básica sobre o funcionamento do seu corpo tanto biológico, quanto psicológico e social, seu conteúdo precisa ser desprendido de padrões eurocêntricos. Porquanto somente através da “descriminalização” de conteúdos não eurocêntricos na escola, que o ensino passará a ser de fato por todos e para todos.

Aplicar conteúdos diversificados, de origens distintas, demanda não somente conhecimento, mas comprometimento dos agentes educacionais. Os pais precisam entender a necessidade de se trabalhar determinados assuntos, os demais professores, coordenadores pedagógicos e a direção precisam ter uma imagem clara e bem definida da importância dessas temáticas no desenvolvimento dos seus educandos, pois somente uma disciplina não fará o trabalho capaz de realmente gerar inclusão, transformação e aceitação. A Educação Física foi vista por muitos anos como uma disciplina escolar prática, sem conteúdo, de cunho recreativo. Esta imagem precisa primeiro ser modificada entre os profissionais da área, para depois ocorrer entre os demais profissionais, alcançando então os pais e finalmente as crianças, adolescentes e jovens, o foco da formação docente.

A sociedade é complexa, diversificada e plural, isto não pode ser abnegado na escola ou em suas disciplinas, posto que sua função é preparar seus alunos para a vida em sociedade.

Considerações finais

Para decolonizar a Educação Física é preciso mais do que levantar pautas socioculturais na escola, é preciso modificar a base que a sustenta, sua estrutura. Para isto, a formação do professor precisa ser ampla, abarcar diferentes temas e conceitos, aproximar o estudante da população, das necessidades básicas da comunidade em que está inserido. Não há como decolonizar sem criticar, questionar, conhecer e descentralizar o conhecimento tradicionalmente incorporado.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, apesar de situado em um município de características rurais e ser em uma universidade rural, não insere essas questões em sua formação. Este deveria ser um ponto muito explorado, já que isto é uma das principais diferenças que o curso possui em relação a outras universidades no Brasil. Explorar esportes radicais e de aventura, corridas orientadas, ultramaratonas, benefícios e utilização dos recursos naturais ao estímulo e prática de atividade física, além de ser um diferencial entre os demais cursos do país, poderia trazer profundas reflexões e conhecimentos que auxiliariam em intervenções interdisciplinares tanto na escola como fora dela.

Quando se analisa as ementas do curso de Educação Física da UFRRJ, nota-se ainda uma forte presença da licenciatura plena (bacharelado e licenciatura). O currículo, que continua sendo de licenciatura, atenuou com a reforma o caráter esportivista herdado da função do curso no período da ditadura e hoje assume um viés da saúde biológica, que atende a interesses do corpo docente e a pressão midiática pela formação de profissionais para o campo do fitness.

Com uma quantidade ainda expressiva de disciplinas voltadas para o ambiente não escolar (bacharelado), o curso acaba por destinar menos espaço a questões críticas sobre o corpo ou mais recorrentes na Educação Física escolar, como a presença e participação de deficien-

tes nas aulas, discussões de gênero, racismo, questões psicológicas e mentais, assim como a percepção e ação dos professores perante estes temas. Quando se trata de decolonização, os assuntos abordados no curso aportam no debate descentralizado da realidade local.

Como uma Universidade Federal Rural, situada na Baixada Fluminense, suas pautas poderiam ser mais voltadas às características do seu público mais próximo. Não basta parar de importar conhecimento, também é preciso parar de importar os tipos de discentes e locais de trabalho. É preciso, além de decolonizar o conhecimento, decolonizar o ideal de discente e local que os docentes trabalharão, aproximando assim a teoria com a realidade.

As características do local onde a escola está situada influenciam diretamente no seu planejamento de ensino. Apesar de ter diretrizes, de ter uma base para se direcionar, a educação não se limita a um passo a passo, pois tem liberdade para adaptar-se à comunidade, às suas características, a fim de propagar e incentivar a cultura e história local. Os diferentes níveis de urbanização geram diferentes relações de poder, diferentes entendimentos de si e do outro, já que uma escola de zona rural, por exemplo, pode ter indivíduos que supervalorizam o urbano e menosprezam o rural. Rejeitam sem reflexão e debate sua identidade cultural, suas características, seu conhecimento e vivências.

As escolas são diferentes, as comunidades escolares são diferentes, pois as pessoas são diferentes. O papel do professor é intermediar o conhecimento, guiar os discentes para o aprimoramento e descoberta das informações corretas, cuja fonte seja segura. Este deve ajudá-los a criticar, instigar a curiosidade, dialogar com a informação. Por que isto foi escrito? Para quem foi escrito? Quando foi escrito? Isto ainda é a informação mais recente que se tem sobre este tópico? Como isto se aplica a minha realidade? Será que eu poderia adaptar isto? É preciso questionar, é preciso ensinar que aprender não é apenas deter conhecimento, mas saber usá-lo e aplicá-lo no dia-a-dia. Para

isto, é necessário entender os porquês e para que e quem estamos ensinando.

Na realização desta pesquisa, muitos foram os entraves enfrentados para dar prosseguimento ao que se pretendia analisar. Em primeiro plano, encontramos as adversidades provindas da pandemia causada pelo COVID-19, que nos forçou a modificar a metodologia de pesquisa algumas vezes. No entanto, os maiores entraves enfrentados foram de cunho burocrático de setores da instituição. O DEFD não possui registros históricos do curso, bem como não possui arquivadas as matrizes curriculares anteriores ou suas ementas. Quando questionados, funcionários do DEFD e coordenador do curso disseram que estes registros ficam a cargo da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). No entanto, ao entrar em contato com eles, tanto por e-mail quanto presencialmente, nenhum documento foi disponibilizado.

No site da universidade, não encontramos informações suficientes sobre o curso de Educação Física. Foi demasiadamente difícil levantar dados suficientes sobre o curso, destinando dias de pesquisa para que encontrasse algo pertinente sobre sua matriz curricular e histórico. Além do mais, apesar do DEFD disponibilizar a matriz curricular do curso como sendo do ano de 2013, há indícios de que ela já seja mais atual, visto que existe referências posteriores a esta data, o que leva a crer que estas são as ementas de uma matriz posterior.

O acesso às informações, assim como os documentos arquivados na instituição, precisa ser mais claro e eficiente. Faz-se necessário disponibilizar os documentos que fazem parte da história da instituição e seus cursos de maneira mais acessível, posto que são informações importantes e valiosas para pesquisas e levantamento do desenvolvimento e aprimoramento da universidade frente as mudanças na educação e desenvolvimento do país.

A presente pesquisa desvela uma situação preocupante na formação acadêmica do professor de Educação Física da UFRRJ, que necessita abarcar com maior ênfase a decolonialidade do

seu saber. Isto gerou inquietações sobre possíveis pesquisas que abordem como o corpo é tratado dentro do ambiente escolar.

Refletir sobre uma possível decolonização da Educação Física escolar nos abre um campo vasto de debates e desafios. Que estes breves apontamentos possam incentivar, impulsionando não só a produção de conhecimento, mas a geração de transformação social, formando indivíduos críticos e conscientes da importância do seu arcabouço cultural parte de uma Educação Física comprometida com a realidade.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Gabriela Queiroz de. **Rompendo paradigmas: os caminhos da área de educação em uma instituição de tradição agrária**. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, Mauro. **Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural**. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edson Moraes. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP. Pró-reitoria de Graduação, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, p. 7, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio; Moacyr de Góes. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DA SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Marcio. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, jul./dez. 2017.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONZÁLEZ-PALOMARES, Alba; ALTMANN, Helena; REY-CAO, Ana. Estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de educação física do Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 219-232, jan./mar. 2015.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE – IOC. **Overview**. Disponível em: <<https://olympics.com/en/olympic-games/tokyo-2020>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- JÚNIOR, Edivaldo Góis; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- MACHADO, Myller Gomes; ABÍLIO, Francisco José Pegado; LACERDA, Divaniella de Oliveira. Corpo e infecções sexualmente transmissíveis: análise dos conteúdos nos livros didáticos de ciências e biologia. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 106-131, jan./jun. 2019.
- MIGNOLO, W. **Historias locais/disenosglobales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientofronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria Social: Teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.
- PURIM, Kátia Sheylla Malta; LEITE, Neiva. Fotoproteção e exercício físico. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 224-229, mai./jun. 2010.
- QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Revista especializada en ciencias sociales**, Ecuador, n. 84, p. 77-88, dez. 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, New York, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- SEROPÉDICA ONLINE. **Um pedaço da história de**

Seropédica, 2022. Disponível em: <<https://www.seropedicaonline.com/seropedica/um-pedaco-da-historia-de-seropedica/>>. Acesso em 24 mar. 2022.

SILVA, Renan. Mota et al. A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-17, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6833>

SMOUTER, Leandro; COUTINHO, Silvano da Silva; MASCARENHAS, Luis Paulo Gomes. Associação entre nível de atividade física e autoconceito de autoestima de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 24, n. 2, p. 455-464, 2019. DOI: [10.1590/1413-81232018242.34962016](https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.34962016)

SOUZA, Bianca Viana Santos. **As práticas curriculares na Educação Física escolar e a pedagogia decolonial**: uma roda de conversa com os professores da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. XVIII ENDIPE, Mato Grosso: UFMT, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Educação Física**: Ementas e programas analíticos. Disponível em: <https://sigaa.ufrrj.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=450592>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Educação Física: Histórico**. Disponível em: <<https://cursos.ufrrj.br/grad/educacaofisica/historico/>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **História da UFRRJ**. Disponível em: <<https://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Relação de Disciplinas por Instituto e por Departamento**. Disponível em: <<https://www.ufrrj.br/graduacao/disciplinas/pages/departamentos/IE100.html>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. **Rural lança edital de transferência interna exclusivo aos estudantes do curso de Economia Doméstica**. Disponível em: <<https://portal.ufrrj.br/rural-lanca-edital-de-transferencia-interna-exclusivo-aos-estudantes-do-curso-de-economia-domestica-2/>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Recebido em: 29/08/2023
Aprovado em: 13/10/2023

Artigo revisado por Bruno Cardoso de Menezes Bahia



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O QUE PODEM AS EDUCAÇÃO MENORES EM HIV/AIDS? CAMINHOS POSSÍVEIS À EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

*Tiago Amaral Sales**

Universidade de Pernambuco (UPE)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

<https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>

RESUMO

Este texto é tecido ao modo de um manifesto e, através da cartografia, objetiva-se imbricar em educações menores em HIV/aids, em ressonâncias com a educação em ciências e biologia. São tangenciados três filmes que apresentam como temática central a pandemia de HIV/aids e, a partir deles, desdobram-se três escritas literárias ficcionais atravessadas por educações maiores e menores em HIV/aids. A partir dos filmes e das escritas literárias, mobilizam-se pensamentos e problematizações acerca dos caminhos e dos desafios contemporâneos no que diz respeito à pandemia de HIV/aids, assim como nas ressonâncias transdisciplinares que competem à educação em saúde e à educação em corpo e sexualidade. Ressaltam-se que tanto as narrativas fílmicas quanto as escritas podem compor as caixas de ferramentas potentes aos educadores em HIV/aids, em saúde, em ciências e biologia que estejam interessados em caminhar pelos caminhos menores, comprometidos com a produção de outras relações com o corpo, a saúde e a vida.

Palavras-chave: Educação em Ciências e Biologia; Educação em Saúde; Escritas Literárias; Cinema e Educação; Corpo e Sexualidade.

ABSTRACT

WHAT CAN MINOR HIV/AIDS EDUCATIONS? POSSIBLE PATHS TO SCIENCE AND BIOLOGY EDUCATION

This text is woven in the form of a manifesto and, through cartography, aims to imbricate minor educations on HIV/AIDS, in resonance with education in science and biology. Three films that have the HIV/AIDS pandemic as their central theme are touched on and, from them, three fictional literary writings are unfolded, crossed by major and minor educations in HIV/AIDS. From the films and literary writings, thoughts and problematizations around the paths

* Professor Adjunto no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina. Pós-doutorando em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Santa Catarina (UNESA). E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com

and contemporary challenges regarding the HIV/AIDS pandemic are mobilized, as well as the transdisciplinary resonances that behove health education, and education in body and sexuality. It is emphasized that both filmic and written narratives can compose potent toolboxes for HIV/AIDS, health, science and biology educators who are interested in walking down smaller paths, committed to the production of other relationships with the body, health and life.

Keywords: Science and Biology Education; Health Education; Literary Writings; Cinema and Education; Body and Sexuality.

RESUMEN

¿QUÉ PUEDEN EDUCACIONES MENORES EN VIH/SIDA? CAMINOS POSIBLES A LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y BIOLÓGICA

Este texto se teje en forma de manifiesto y, a través de la cartografía, pretende imbricar la educación menor sobre el VIH/SIDA, en resonancia con la educación en ciencias y biología. Se abordan tres películas que tienen como tema central la pandemia del VIH/SIDA y, a partir de ellas, se despliegan tres escritos literarios de ficción, atravesados por enseñanzas mayores y menores en VIH/SIDA. A partir de las películas y escritos literarios, se movilizan pensamientos y problematizaciones sobre los caminos y desafíos contemporáneos frente a la pandemia del VIH/SIDA, así como las resonancias transdisciplinares que compiten a la educación en salud, y la educación en el cuerpo y la sexualidad. Se enfatiza que tanto las narrativas fílmicas como las escritas pueden componer potentes cajas de herramientas para educadores en VIH/SIDA, salud, ciencias y biología interesados en caminar por caminos más pequeños, comprometidos con la producción de otras relaciones con el cuerpo, la salud y la vida.

Palabras-clave: Educación en Ciencias y Biología; Educación en Salud; Escritos Literarios; Cine y Educación; Cuerpo y Sexualidad.

Introdução

Um pouco de possível, senão eu sufoco...

Gilles Deleuze (2013, p. 135)

Gilles Deleuze (2013), na belíssima entrevista *Um retrato de Foucault*, ao falar do trabalho de seu amigo, o filósofo Michel Foucault, poucos anos após a sua morte, afirma que “O pensamento jamais foi questão de teoria. Eram problemas de vida. Era a própria vida. Era a maneira de Foucault sair dessa nova crise: traçando a linha que lhe permitisse sair dela, e estabelecendo novas relações com o saber e o poder. Mesmo que às custas da própria vida...” (p. 135). Tal experiência laboral de se debruçar, pelo pensamento, nas modulações que incidem na produção dos sujeitos, nas redes

de saber e poder, era algo intenso e, em muitos momentos, também difícil. Talvez, em alguns deles, insuportável. Assim, Deleuze reflete que Foucault necessitou de um pouco de possível para habitar o mundo, para seguir trabalhando com o pensamento imbricado com a vida, para existir sem sufocar, enquanto houvesse meios para tal, enquanto conseguisse, até o fim.

Como maneira de movimentar o pensamento para não sufocar, este trabalho é um recorte da minha tese de doutorado¹, tecido

¹ Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado *Educações menores em HIV/aids: o que pode a educação em*

ao modo de um manifesto, tendo a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2019; ROLNIK, 2016) como caminho ético e metodológico de pesquisa. Imbrico-me, nos caminhos de pesquisa, em torno da pandemia de HIV/aids, nas ressonâncias desta em produções audiovisuais e nas maneiras de aprender – e, quiçá, ensinar – com/pelos/através dos filmes. Para tal, versando em torno de três filmes que tangenciam, como eixo guia, a temática do HIV e da aids, produzo e mobilizo, a partir da criação literária, três narrativas que versam em torno de uma educação em HIV/aids menor, contagiada – e contagiante – pelos filmes; e, a partir destas escritas, teço reflexões inspiradas em minhas vivências enquanto docente no campo do ensino de ciências e biologia, formador de professores/as, pesquisador em educação e pessoa interessada nas investigações de corpo, gênero, sexualidade, HIV/aids e convivências entre humanos e outros seres não humanos, como os vírus.

Dessa maneira, este texto percorre pelas beiradas os filmes *120 Batimentos por Minuto* (2017), *Carta para Além dos Muros* (2019), e *Como sobreviver a uma praga* (2012), porém o foco reside, sobretudo, no investimento de escritas literárias inspiradas em possibilidades de alargar as suas ressonâncias audiovisuais para espaços outros, aquém e além de sua própria materialidade. Ao me debruçar neste tema em meio aos escombros da pandemia de covid-19, em territórios que se mostravam hostis à vida, foi-me demandado como necessidade para imbricar nos movimentos de pesquisa-vida também a busca de possíveis para não sufocar. Senti, neste habitar entre-pandemias, que estava em um deserto² inóspito,

ciências e biologia em cartografias audiovisuais? (SALES, 2022a) realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora doutora Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho, a qual buscou cartografar as potências educativas de três filmes que versam em torno da pandemia de HIV/aids, e as ressonâncias destes à educação em ciências e biologia.

2 Inspirado no “deserto subjetivo que se desenha em torno da AIDS, em sua relação com o(s) outro(s), qualquer(-quaisquer) que seja(m), quando este(s) teme(m) o con-

mas, como refletem Deleuze e Guattari (2019), “o deserto é povoado” (p. 56). Restava, então, ver os possíveis que proliferavam e que se apresentavam como fecundos à vida que urgia. Mobilizar educações menores (GALLO, 2002) é, justamente, atentar-se às circunstâncias viáveis que residem nas frestas, nas minoridades, nas fissuras que se abrem em espaços múltiplos e inusitados.

Quais possíveis habitam na educação para mobilizarmos³ em caminhos menores as questões em torno do HIV e da aids? De que maneiras podemos pegar o que foi experienciado e produzido com muito sangue e às custas de incontáveis vidas nas últimas décadas em tal pandemia para pensar no covid-19 e em outras emergências por vir? O que pulsa em torno das diferentes formas de narrar os territórios do HIV e da aids? Como as imagens e os sons nos ensinam? Como podemos (nos) educar a partir de encontros entre corpos e produções artísticas, como os filmes? De quais formas colocam em questão os enunciados científicos e biomédicos hegemônicos? Como tangenciam as narrativas por vir, em vias de serem maquinadas, de outras pandemias? Quais linhas duras consolidam e quais linhas de fuga instauram? Como, com elas e a partir delas, podemos problematizar o que temos produzido em nossas práticas em espaços formais de escolarização no que tange às ciências da natureza? De que maneiras podemos mobilizá-las em nossas aulas, no ensino de ciências e biologia, em diálogo com as dimensões de saúde, pelos sinuosos, desviantes e desafiantes caminhos de uma educação menor? O que pode uma educação menor em HIV/aids? E, quiçá, o que poderiam

tágio”, proposto por Paulo Buenoz (2009, p. 235) em seu potente ensaio *CorpoCobaia e o Caderno das Contaminações* ao mobilizar os atravessamentos vividos por um corpo que foi cobaia de experimentos para a produção de remédios para tratamento da aids.

3 Este texto varia entre primeira pessoa do singular e do plural pois, na medida em que “eu” – o “autor” – escrevo as cartografias ao modo de um manifesto, numa suposta singularidade, convido quem comigo se encontra – pelas linhas e... – a participar destas composições enquanto sou tomado por uma coletividade em multiplicidades de afetos: uma multidão que infecta, contagia e cria (*com*) as palavras.

múltiplas educações menores em HIV/aids, em agenciamentos coletivos, em movimentos político-militantes?

Diferentes perspectivas de educação são tangenciadas neste artigo, em flertes teórico-conceituais, para pensar nas questões em torno do HIV e da aids. A educação menor (GALLO, 2002; DELEUZE; GUATTARI, 2017), com seu caráter coletivo, político e militante, é o fio condutor que percorre as proposições de processos educativos que aconteçam pelos encontros (GALLO, 2002), que se façam nas modificações de uma vida, diferindo-se da escolarização (CORRÊA; PREVE, 2011). Também educações menores em biologia (SANTOS; SILVA, MARTINS, 2021) e em saúde (BASTOS, 2020a) me infectam em movimentos potentes para vasculhar – e, quiçá, criar – uma educação em HIV/aids menor. As experiências permeadas pelas cotidianidades, atravessadas pela cultura, também imbricam modos de aprender (SILVA, 1999). As questões curriculares são vistas, assim, como produtores de modos de ser e de habitar o mundo que acontece para quem e além dos espaços escolares (SILVA, 1999), como encontros e composições (SILVA, 2002), podendo devir⁴, mutar, transformar (CORAZZA, 2010).

As potências cinematográficas são mobilizadas também para agenciar formas de infectar os saberes curriculares (ELLSWORTH, 2001), sobretudo no campo de ciências, de biologia e de saúde. Os filmes são tangenciados com as suas potências educativas a partir das afecções neles imbricadas, percebendo que muito é possível aprender com e a partir deles (MEYER; SOARES, 2005). O cinema é, assim, afirmado como pedagogia – processos e movimentos relacionados com as aprendizagens possíveis em múltiplas maneiras, espaços e tempos – à qual se insere e também se produz na cultura (LOURO, 2002), concretizando-se com as

4 Devir é “[...] jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade [...]. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

criações singulares e “produção de sentidos a partir de elementos reais” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 17).

Neste trajeto, ensaio escritas de três cenas que possam puxar fios e tecer caminhos entre educações menores em HIV/aids, à espreita de possíveis – contatos, aprendizagens, ensinagens, afecções, contágios subjetivos, devires, e... e... e...⁵ São narrativas que falam por si só, não demandando, assim, explicações longas, numa tentativa incessante – e, quiçá, despotencializadora de sua força artística – de dizer-dizer-dizer: elas estão cheias de vida, restando apenas tecer reverberações possíveis. São palavras ao vento, em movimento, versando em torno do desejo, da vida, do silêncio, da saúde, da infecção, do segredo, da visibilidade, da dor, da doença, da morte, da incerteza, do estigma, do prazer, dos conhecimentos científicos, das pedagogias em torno do corpo, dos encontros e do que neles se aprende. Cada uma delas atravessa e é permeada nos detalhes por filmes⁶ que tangenciam a pandemia de HIV/aids. Nelas, assim como nas produções audiovisuais, é possível questionarmos quais são os diferentes espaços nos quais nos educamos, e como as experiências neles vividas produzem modos de ser e de estar no mundo.

Múltiplas referências permeiam as escritas literárias-ficcionais de tais cenas, sendo deglutidas e incorporadas antropofagicamente no texto, inspiradas no que ensinou Suely Rolnik (2016) acerca da cartografia:

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (ROLNIK, 2016, p. 23).

5 Inspirado no conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (2019).

6 Os filmes aqui tangenciados são *120 Batimentos por Minuto* (2017), *Carta para Além dos Muros* (2019), e *Como sobreviver a uma praga* (2012), sendo escolhidos por terem sido anteriormente mobilizados em minha tese de doutorado.

Abrir caminho ao que pede vazão, fruir. Inspirado em Deleuze (1997), em *Crítica e Clínica*, na qual afirma que “A literatura é uma saúde” (p. 9), percebo nas artes maneiras de vislumbrar saúdes outras, em seus desvios das normas e prescrições, sendo maneiras de me movimentar, visto que “A doença não é processo, mas parada do processo” (p. 13).

Escrever é um caso de devir, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir imperceptível (DELEUZE, 1997, p. 11).

Busco imbricar-me, em devir-literário, na “invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta...” (DELEUZE, 1997, p. 15), lembrando que escrever “‘por’ significa ‘em intenção de’, e não ‘em lugar de’” (p. 15). Escrever, assim, implica-se na criação de “um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário. Talvez ele só exista nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado” (DELEUZE, 1997, p. 14). Não seriam os filmes também a criação de povos que faltam, com as potências de suas minoridades, produzindo narrativas da pandemia de HIV/aids com estes tantos por ela intensamente afetados, na instauração de movimentos, de saúdes?

Em devir-vírus, em sutilezas ficcionais que tangenciam múltiplos cotidianos, mobilizei três narrativas literárias intituladas de *ce-nas*, dispostas a seguir, que carregam a força infectante de materializar a potência de nos educar em HIV/aids a partir das imagens e dos sons *cotidianos* e *filmicos*, com os seus *atravessamentos* e *(des)encontros*. Nelas, temos pistas de educações menores em HIV/aids possíveis, necessárias e urgentes, na medida em que também marcam uma educação maior hegemonicamente em vigor. Logo após, teço ressonâncias delas sobretudo à educação em

ciências e biologia em conexões transdisciplinares com a educação em saúde e educação em corpo, gênero e sexualidade, na percepção – e criação – de educações menores em HIV/aids.

Narrativas em cena⁷

Cena 1: Cotidianos

Em um dia útil qualquer – existiria dia inútil? –, em meados de 2022, Renata acorda às 5h 20min, fica na cama mais dez minutos, levanta, lava o rosto, troca de roupa, arruma os cabelos, engole algumas coisas, escova os dentes e, rapidamente, sai de casa. Depois de um longo tempo de trabalho dentro de seu lar, ainda é um pouco difícil chegar tão cedo ao seu destino laboral. Antes de partir, pega a sua mochila com a sua caixa de ferramentas cotidiana: dois livros didáticos, um de literatura, três cores de pincéis, um apagador, um absorvente para aqueles dias, uma garrafa de água, algumas pílulas, uma maçã e certa dose de coragem necessária.

Nos ônibus lotados, ela usa uma máscara, mas a maioria das pessoas lá já deixaram tal aparato biomédico de lado, como se o risco anunciado pela sua presença já houvesse desaparecido. No caminho, ela tenta ler um pouco nos quase cinquenta minutos de trajeto. Ao chegar no trabalho, em um bairro periférico, permanece com o rosto coberto, tirando rapidamente o material que o protege apenas para

⁷ Diferentes siglas permeiam as escritas que se seguem. Buscando garantir a sua fluidez literária, elenco as que não foram descritas ao longo do texto nesta nota de rodapé, na ordem em que aparecem: HIV é a forma abreviada para vírus da imunodeficiência humana, em inglês; LGB-TQIA+ é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, e o mais (+) apresenta-se como espaço de maneiras de ser e de se reconhecer a serem incluídas e reconhecidas; PrEP é a abreviação para a Profilaxia Pré-Exposição para o HIV, sendo atualmente disponibilizada no Brasil na forma de pílulas de uso diário que previnem a infecção pelo HIV antes de possíveis exposições; já a PEP é a abreviação para Profilaxia Pós-Exposição para o HIV, sendo um medicamento de uso temporário após uma possível exposição ao HIV, atuando também na prevenção de tal infecção; e HPV diz respeito ao papilomavírus humano, grupo de vírus que infectam humanos, podendo ser transmitidos também por via sexual.

tomar um café. Adolescentes a cumprimentam na entrada e ela retribui com um aceno e palavras de 'bom dia'. Sentira falta deste contato humano nos meses de ensino remoto: Renata é professora das disciplinas de ciências no ensino fundamental e de biologia no ensino médio em uma escola pública de uma cidade brasileira interiorana de porte médio.

Naquele dia, as duas primeiras aulas serão a continuação do tema vírus e das possíveis infecções por estes seres causadas. Para trabalhar as questões em torno do HIV e da aids, ela conseguiu unir dois horários seguidos em uma mesma turma, coisa que só foi possível graças ao acordo que tivera com a professora de geografia, sua amiga, e com a supervisora pedagógica, para conseguir organizar a ordem das aulas. Tal movimentação ocorreu, pois aquelas aulas seriam um pouco diferentes das dinâmicas comuns: a turma se deslocaria para a sala de vídeo e assistiria a um filme.

Pontualmente, às 7h, ela entra na sala e, rapidamente, convida os estudantes para pegarem os cadernos e estojos, descendo ao outro espaço escolar. Por volta das 7h 10min, após deslocar e acalmar a turma – o que não foi tão difícil, pois estavam ainda tranquilos e sonolentos no começo do dia –, apagam-se as luzes e começa-se a sessão de cinema na escola. Cenas de *Brasis* contam a história de uma pandemia em suas reverberações abaixo da linha do Equador. São narrativas de luta, de memória e de resistência coletiva. O documentário *Carta para além dos muros* (2019) é assistido nestes dois horários e, logo em seguida, retornam à sala.

A professora sabe dos tantos impactos que tal pandemia teve no mundo, sobretudo nos corpos dissidentes e nas minorias, como pessoas LGBTQIA+, habitantes dos países da África Subsaariana e comunidade negra, mas também afetando muitas brasileiras, mulheres cis, como ela. Assim, escolhera utilizar aquele espaço de educação formal para, além da mobilização de conhecimentos orgânico-virológicos realizados na semana anterior, também tangenciar a dimensão militante e coletiva por meio das

imagens e sons pelo filme, retomando-as no próximo encontro para dar prosseguimento aos conteúdos a serem trabalhados. Nos últimos minutos de aula, Renata pede à turma, como tarefa para casa, que escrevam uma breve resenha sobre o filme, focando na dimensão do estigma em torno da pandemia de HIV/aids, pensando em como ele afeta a todos e de que maneira cada um pode nele incidir, tanto em sua manutenção quanto em sua desconstrução.

Tatiana, uma das alunas, chorou em silêncio na sala escura durante a exibição do documentário, passando despercebida pelos colegas e pela professora. Ninguém da turma sabe, mas ela tem um segredo: a jovem vive com HIV desde o seu nascimento, infectando-se verticalmente – na gestação, no parto ou na amamentação. A sua mãe, poucos anos após o seu nascimento, repentinamente adoeceu e rapidamente veio a óbito. Casada, transou com apenas um homem em sua vida, que também morreu de aids. Tatiana, sempre apaixonada pelos conteúdos das ciências da natureza, emocionou-se com o filme por se ver naquelas narrativas, tanto pela presença de outras pessoas vivendo com HIV, inclusive através de transmissão vertical, quanto pelas ausências lá presentes.

Com as cenas, foi possível lembrar das muitas outras crianças e adolescentes que conheceram nas salas hospitalares chorando de dor e de medo de agulhas, fazendo exames, consultando e tomando remédios. Criadas por tios e avós em decorrência da perda de seus pais, algumas delas nem estão mais vivas. Ela também sentiu que nunca em seus processos de escolarização reconheceram afirmativamente, de fato, a sua existência, visto que a vivência com HIV e aids era sempre colocada como condição de alguém perigoso, uma coisa do outro, logo distante.

Tatiana, pela primeira vez, sentiu as questões em torno de tal pandemia atravessadas nos espaços da escola em uma lógica que fugia duplamente das narrativas biomédicas hegemônicas e das moralistas-estigmatizantes. Apesar de tal sensibilização, decidiu – assim

como o personagem Caio, presente no filme que acabara de ver, e de tantas outras pessoas que conhecera nos cotidianos médicos – continuar com tal questão reservada para ela, coisa que aprendera com a sua avó desde a descoberta do “bichinho”, nome dado ainda criança para o ser que com ela vive, por medo da reação de seus colegas e de outros professores. Mas, no fundo, ela suspeita que algumas pessoas no espaço escolar saibam de sua condição de saúde, visto que desde criança tinha que tomar remédios, muitas vezes em momentos de aula, e vocês sabem como é... isto gera certa suspeita.

Na atividade extraclasse, Tatiana materializa sutilmente em palavras os seus sonhos de um mundo sem preconceitos, e que a cura à infecção pelo HIV seja possível, sustentando a sua esperança por um tempo por vir em que não seja mais necessário tomar remédios todos os dias.

Cena 2: Atravessamentos

Na sexta-feira, Jorge sai do trabalho mais cedo. O seu novo emprego é em uma multinacional com sede em algumas capitais do Brasil, a qual libera os funcionários no último dia da semana no horário do almoço. Fazem isso para tentar transparecer uma imagem de *great place to work*, mas, na prática, era um serviço cansativo, como os outros geralmente também são. Ele começa a planejar o final de semana, ainda sem muitas expectativas. Na empresa, poucos sabem de seu passado e de sua história, e assim preferem continuar – não que tenha vergonha ou nada desse tipo, apenas gosta de sua privacidade e de certo anonimato.

Depois de um tempo sem ficar com ninguém, decide usar no celular alguns aplicativos de encontros. No primeiro, colorido e com fundo branco, já por ele conhecido, coloca algumas fotos de rosto e de corpo inteiro, junto de uma breve descrição – quase um currículo profissional, mas com outros fins. Percebe que, diferente da última vez que usara a rede, alguns meses antes, é possível demarcar se tinha tomado as vacinas da covid-19. Felizmente, estava com as três doses em dia.

Naquela tarde, decide, também, experimentar outra rede de encontros que seus amigos tanto falam. Esta era destinada, sobretudo, ao público masculino que se relaciona com outros homens, mas também vê algumas pessoas trans e travestis por lá. Nela, ele decide não deixar pública uma foto de seu rosto. Pensa em colocar um registro de seu corpo apenas de cueca, sem a face, mas opta por observar misteriosamente, ao menos por enquanto. Segue atento e percebe que pode colocar informações em seu perfil, assim como no outro aplicativo já conhecido, mas de formas diferentes. Decide anunciar por lá que era um homem trans e, apesar de não ter nenhuma imagem sua, recebe uma série de mensagens de todos os tipos: curiosas, desejosas, chatas, invasivas e hipersexualizantes. Mesmo em total sigilo, enviam-lhe imagens de nudez explícita, o que o espanta um pouco. “É assim que aqui funciona então”, pensa.

Ao percorrer a nova mídia digital, vê também uma opção nomeada de *Saúde Sexual*, a qual apresenta a possibilidade de demarcar o *Status HIV* e período de último exame. Ele, como homem trans bissexual, fora, desde os momentos em que percorria as suas travessias desviantes de corpo, gênero e sexualidade, marcado também pelas pedagogias que se faziam em torno da pandemia de HIV/aids. O temor perante a morte, o sexo, o prazer e o desejo foram introjetados ao se reconhecer – e ser reconhecido – pertencendo a grupos específicos intensamente vulnerabilizados e estigmatizados, gerando medo sobretudo dos encontros. Mas, após atingir a maioria e sair de casa, também aprendeu que tais questões não competem exclusivamente às pessoas trans e aos homens que se relacionam com outros homens.

Decidiu, a partir dos dezoito anos, que poderia ser quem era, relacionar-se e ser feliz, custasse o que custasse. Já havia passado por tanta coisa nas transições e demarcações de seu território que merecia uma dose de leveza. Aprendeu muito disso com amigos trans e não-heterossexuais que também precisaram viver

estas e outras travessias e afirmações de seus modos de vida. Tomou a escolha de ter alguns cuidados, como usar a camisinha com quem transava. Ensinar-lhe isso na escola e nas campanhas midiáticas: preservativo sempre – exceto no caso de adentrar em um relacionamento monogâmico (heterossexual?), espaço no qual se normalizou, com certa ingenuidade, não ser necessário.

Nas aulas sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) – termo hoje em desuso, substituído por infecções sexualmente transmissíveis (IST) –, nos cantos dos livros didáticos de ciências e biologia e nos discursos de alguns de seus professores, aprendera vagamente acerca das relações corporais entre homem/pênis-e-vagina/mulher, e a reprodução heterossexual, o que pouco ou quase nada teve de relação com a sua vida, não fazendo muito sentido e caindo rapidamente no esquecimento. Até o nome dado às camisinhas – masculina e feminina – era transfóbico, mas lera em páginas de conteúdo LBTQIA+ que estas poderiam ser, respectivamente, chamadas de preservativo externo e interno.

Adaptou, dentro do possível, aqueles ensinamentos às suas relações desejosas que rompiam tal lógica cisheteronormativa, mas, às vezes, achava extremamente confuso pensar em como aplicar aquele método em suas práticas de prazer. Quando se apaixonava, acabava deixando tal capa protetora de lado depois de alguns encontros – coisa que suas amigas cis e heterossexuais faziam até mais rápido do que ele e, quando ainda com receio, existindo o único medo de engravidar. O amor, suas entregas e seus riscos. Jorge acabara de sair de um último relacionamento e, por isso, decidiu voltar a usar os aplicativos de encontro.

Na nova rede que estava a se aventurar, além das narrativas cisfalocentricas e dos anúncios de prostituição, vê alguns perfis descritos como “casado com mulher/sigilo” e “macho hétero, só sexo”, deixando-o inquieto e questionando aquilo tudo, já que é um espaço sobretudo de pegação entre-homens gays e bissexuais. Co-

meça a entender o que a medicina chama de homens que fazem sexo com outros homens (HSH) e que o desejo, por mais que se tente, não cabe em caixinhas. Sente-se confuso: a identidade e suas fissuras se borram...

Percebe também que algumas pessoas demarcavam aquela opção de “saúde”, mas muitas mantinham ela sem nenhuma informação. *Status HIV: Negativo e Negativo, usando PrEP* eram as principais opções publicizadas, quando respondidas. Viu, de relance, uma pessoa colocando *Positivo, não detectável* em seu perfil e pensou: “nossa, que coragem!”. Coragem da verdade ou rendimento aos dispositivos pedagógicos médico-confessionais virtuais? Exposições, silêncios, silenciamentos, forças afirmativas e confissões quase a céu aberto permeavam os fundos negros entre máscaras sigilosas que, no anonimato das telas do celular, insistem em dizer: diga, diga, diga.

Enquanto isso, Jorge sentiu uma inquietação. “É um outro universo!”, pensou. Aprendera um pouco com os seus amigos e companheiros de trajetória acerca da dimensão das outras tecnologias de prevenção às IST por meio de remédios, como a PrEP e a PEP, inclusive precisando recorrer certa vez a esta segunda, juntamente da pílula do dia seguinte, em um momento, depois de uma noite de muita bebedeira e tesão. Também vira rapidamente nas redes sociais que o gel lubrificante, algumas vacinas – como as de hepatite A, B e HPV – e até beber água participam do que vem se chamando de *Prevenção Sexual Combinada*, e que pessoas vivendo com HIV em tratamento tendem a não adoecer pela infecção e, menos ainda, desenvolver a aids, podendo atingir a indetectabilidade, logo intransmissibilidade do vírus. Questionou: por que nada daquilo fora também dito em outros espaços, como na escola e nos grandes veículos de comunicação? Pensou que, talvez, nem os seus antigos professores soubessem disso naquele momento, ou que alguns daqueles conhecimentos e tecnologias fossem mais recentes que a sua imersão no ensino básico alguns anos antes.

Sobre as mídias, refletiu que o moralismo dificultava a propagação de narrativas aprofundadas e problematizadoras em torno da prevenção às IST. Lembrou de um documentário que assistira há cerca de dois anos que narrava a luta, sobretudo de corpos dissidentes e minorias, como ele, nos Estados Unidos, contra a aids. As pessoas lá traçavam, coletivamente, maneiras de *como sobreviver a uma praga* (2012). Sentira, no momento que viu o filme, certo desconforto e reconhecimento. Pensou: “cara, e se fosse eu naquele tempo, será que sobreviveria?”

Com todos aqueles atravessamentos, Jorge se lembrou que há mais de dois anos não fazia exames de rotina para as IST e decidiu que, naquela mesma tarde, iria para um centro de testagem e tratamento de sua cidade, vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS), fazer “O Teste”.

Cena 3: (Des)encontros

Após seis meses de pandemia, um flerte breve que começou nos corredores de uma empresa de *call center*, em janeiro de 2020, logo tomou proporções mais intensas. Pedro e Júlio se conheceram no trabalho, quando ainda acontecia ao modo presencial, pouco antes da emergência da covid-19 e, mais do que química, tiveram uma explosão em seus encontros. Com as medidas de isolamento decretadas, decidiram que, por morarem longe de suas famílias e em bairros vizinhos, se encontrariam sempre e apenas os dois, fazendo companhia um ao outro. Gostavam, além das carícias íntimas, de cozinhar e de assistir a filmes juntos.

Para a noite de sábado, depois de uma semana intensa de *home office*, em decorrência do cansaço, decidiram pedir uma pizza e tomar um vinho no apartamento de Pedro. Já fazia quase oito meses que estavam nesse rolo sério – monogamicamente imposto em decorrência da crise sanitária, mas até que vinha dando certo.

Era uma noite especial, sentiram, e para acompanhar os comes e bebes, Pedro sugeriu

um filme: *120 Batimentos por Minuto* (2017). Ao ler a sinopse, Júlio achou interessante, apesar de ficar um pouco incomodado com a temática. Mesmo assim, ambos concordam em assisti-lo. Enquanto fazem o *download* em plataformas virtuais, se deliciam com os aperitivos e com a companhia um do outro, mas, antes que percebam, o filme já fora baixado. Deitam juntos na cama e apagam as luzes. Um beijo antecede o apertar o *play*. O *notebook* fica entre eles, mas as mãos se acariciam em gestos ternos de carinho.

As cenas francesas retratam imagens de afagos e de amor, como as que experimentavam em seu relacionamento, mas também de luto, dor e tristeza. A história da pandemia de HIV/aids é marcada pelo sangue de incontáveis pessoas que morreram nas últimas quatro décadas e dos tantos que seguem vivendo com o vírus, algo que fica evidente nas narrativas audiovisuais que assistiam. Um certo desconforto os afetava com as imagens e os sons: sentiam, de diferentes formas, que aquela história era deles também. Ambos ficam inquietos.

Júlio se recorda do medo que os seus pais tinham e nele criaram ao ensinarem, desde criança, que homossexuais, em geral, morriam de aids, doença que o pastor da igreja que frequentavam dissera ser um castigo divino pelo pecado do homossexualismo – termo estigmatizante que categoriza a relação homoafetiva como doença. Tal questão o levava a passar grande parte de sua vida beijando apenas meninas e sem transar com ninguém, barreira que custou a superar em seus processos de se reconhecer e afirmar gay. Já Pedro se inquieta por outros motivos: guardava um segredo.

As cenas seguem e, em um momento ápice do filme, o personagem Sean, extremamente adoecido pela aids e internado em um ambiente hospitalar, transa com Natan naquele mesmo espaço. Eles se emocionam. As imagens e sons continuam e caminham para um final intenso, como todo o filme era. Após isso, reina um silêncio. Ambos estão impactados, cada um à sua maneira.

Pedro sente que aquela noite era um momento de contar um pouco mais de sua vida a Júlio, por isso escolhera tal filme a ser assistido em sua casa. Ele também tinha medo da aids em sua infância e adolescência, ambas marcadas por pedagogias moralistas de pânico, terror e aversão. Na escola, nos anos em que cursara o ensino básico, ouvira, brevemente, em algumas aulas de ciências e biologia e em palestras pontuais marcadas por imagens amedrontadoras de corpos adoecidos, sobre prevenção sexual – sobretudo acerca da camisinha, do anticoncepcional e da pílula do dia seguinte em relações cisheterossexuais –, porém, apesar das tentativas da gestão e de seus professores que tanto admirava em tentarem quebrar barreiras morais para trabalhar tais questões, em decorrência dos currículos normativos hegemônicos, praticamente nada fora ensinado acerca das possibilidades de cuidar-se nas relações que fugiam da cisheteronormatividade. Dentro de casa, menos ainda havia aprendido sobre aquilo: não existia espaço para tais diálogos, apenas o silêncio se fazia presente. Aprendera muito na vida fora da escola, nas relações, nas práticas e nos encontros.

Cerca de dois anos antes daquela noite, decide tentar ter acesso à PrEP – método de prevenção ao HIV que, naquela época, era recentemente disponibilizado, em ‘conta-gotas’, nos postinhos do SUS de sua cidade, mesmo já sendo antigo e de fácil aquisição em outros países – como maneira de ‘superar aquele pânico’ nele introjetado e desde cedo ensinado acerca do HIV e da aids, desejando se sujeitar a uma rotina de escrutínio biomédico e de tomada de medicamentos diários em nome do ‘autocuidado’. Porém, ao realizar os exames necessários, recebera um resultado inesperado: reagente para HIV. Pensou: “putz, não deu tempo!”. Seu mundo desabou naquele momento.

Com aquele diagnóstico, parecia que os seus maiores medos se concretizavam, mas, com o passar dos dias, meses e anos, por meio do acolhimento e de uma intensa rede de apoio de amigos, profissionais da saúde e de conhecer

outras pessoas em uma Organização Não Governamental (ONG) que também viviam com o vírus, viu que não era bem assim: existia muita vida pela frente. Naquela época em que estavam juntos, ele tomava dois comprimidos diariamente e, desde o início de seu tratamento, em 2018, atingira a indetectabilidade, recuperando e mantendo o seu sistema imune saudável. No começo tivera alguns efeitos colaterais – enjoo, insônia, tontura – mas que, com o tempo, passaram.

Após o filme, ele, com muita coragem e certo medo, narra a sua história para Júlio. Ambos vinham tendo uma convivência corporal intensa, de muito desejo e prazer, mas escolheram juntos neste tempo por manter o preservativo mesmo sem, até então, terem outros diálogos mais profundos acerca da prevenção. Após Pedro relatar tais questões, Júlio – mesmo bem informado, sobretudo pelas conversas com amigos, pelas publicações em redes de divulgação de notícias voltadas ao público LGBTQIA+ e por suas pesquisas pessoais, sabendo que, nas vivências com HIV em tratamento antirretroviral, tende-se a atingir a indetectabilidade e que *Indetectável = Intransmissível (I=I)*, além das novas configurações da infecção pelo HIV – ficou assustado. Pedro tenta entendê-lo e lembra de como foi difícil no “começo de tudo”. Conversam um pouco mais sobre e depois Júlio desvia para outro assunto. Cerca de uma hora depois, ambos ficam em silêncio e dormem.

No outro dia, Júlio acorda cedo, despede-se de Pedro com um beijo no rosto e vai para a sua casa. Na semana seguinte, Júlio pede a Pedro que permaneçam um período sem se verem, pois precisava de um “tempo”.

Afecções em cena

Eu sou o HIV que você não vê...

Rita Lee e Roberto Carvalho

Rita Lee, desde meados da década de 1980, canta acerca do *vírus do amor*⁸ e do *HIV que*

8 Música *Vírus do Amor*, de Rita Lee e Roberto de Carvalho.

*você não vê*⁹, mas que está aí, no gosto azedo do medo que apresenta real perigo. O período de composição destas canções era de muito terror e incontáveis mortes diárias em torno da aids. Mas, nas décadas que se seguiram após a criação de tais músicas, muito mudou. Poderíamos hoje tecer outras musicalidades e produções artísticas em torno do HIV e da aids? O que tem sido criado contemporaneamente? Escritas, canções, séries, filmes? Ensinagens e aprendizagens outras? O que está em movimento nesta pandemia nos anos 2020? O que permanece vivo dos momentos iniciais da pandemia e que insistimos em assim manter? O que de novo tem surgido?

O HIV que não vemos está por aí em corpos humanos, vivos. Por que segue não visto? Eis a problemática do silenciamento (BOCCHETTI, 2022). E será que precisamos vê-lo sempre? Corremos, assim, também o risco de cair nas táticas confessionais (FOUCAULT, 2013), no perigo de pressionar todos para o compartilhamento das suas verdades íntimas, de suas práticas sigilosas, de seus corpos e de suas vidas.

Questões epidemiológicas, tramas biopolíticas (FOUCAULT, 2019)... ambas tão caras à educação em ciências e biologia. É justamente neste campo – do ensino de ciências e biologia – que, como afirmam Mariana Vilela e Sandra Selles (2015), se investe na educação em saúde nos espaços escolares, orientada, sobretudo, por abordagens biomédicas e higienistas, atuando na consolidação de binarismos que insistem em separar a saúde da doença. Ademais, reside aí – nas disciplinas escolares de ciências e biologia, como bem afirmam Paula Ribeiro e colaboradores (2016) – possibilidades de permear – e também produzir – ensinagens e aprendizagens em torno do corpo, do gênero e da sexualidade.

“Por isso, cuidado, meu bem, há perigo na esquina!”¹⁰. Aí – na educação em ciências e biologia, em saúde, e... – ainda habita o risco de rotular e segregar as vivências soropositivas ao

HIV, quando localizadas e marcadas, a lugares distanciados da vida e de seus prazeres, como reflete Emerson Ignácio (2016):

O Corpo passa da dimensão do prazer à dimensão do dever e dela, à restrição própria ao que se considera no senso comum como abjeto, sendo, pois, corpos que importam como vida tratável, mas jamais como lugar de gozo. Restringe-se, assim, o corpo à sua condição de porta-vírus, de entidade plena no discurso, mas distanciada da Vida e dos seus Prazeres. (IGNÁCIO, 2016, p. 489)

Eis um cuidado necessário ao trabalhar tais questões, seja nas salas de aula, em nossas práticas docentes no ensino de ciências e biologia, seja nos espaços de cuidado da saúde, seja aonde for: não cair de amores pelo dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2019), pelas teias biomédicas traçadas em torno da aids como um dispositivo (SALES; 2022b; PELÚCIO; MISKOLCI, 2009; PERLONGHER, 1987). Foucault (2010) já nos alertou em meados da década de 1970: “Não caiam apaixonados pelo poder” (p. 106). É preciso ter cuidado com as nossas relações e alianças com os conhecimentos científicos, e em como articulá-los em nossos cotidianos.

As narrativas presentes nas Cenas 1, 2 e 3, em lampejos literários e inspirações ficcionais, borram fabulação e realidade, atravessando processos de produção de discursos, práticas, subjetividades, silêncios, silenciamentos e modos de mobilizar falas, permeadas por tais dispositivos. Imbricam-se nelas “pedagogias da sexualidade” que, como disserta Guacira Louro (2019), são atravessadas pela emergência da aids: “Num tempo de AIDS, por exemplo, a preocupação com o exercício do ‘sexo seguro’ vem sugerindo novos modos de encontrar prazer corporal, alterando práticas sexuais ou produzindo outras formas de relacionamento entre os sujeitos” (p. 16). Ressaltam-se, assim, imagens de territórios em que humanos e vírus coexistem: um mundo (con)vivendo com o HIV e com a aids.

Nas linhas ficcionais das narrativas acima apresentadas não existem mentiras: são múltiplas.

9 Música *O gosto do Azedo*, de Beto Lee.

10 Trecho da música *Como nossos pais*, de Belchior.

tiplas histórias de vida, povos criados e que falam por si a partir de suas experiências e de seus aprendizados cotidianos. Os segredos são revelados por um cartógrafo que tudo vê, buscando se manter paradoxalmente distante e próximo. Pelo caráter de serem “apenas” cenas, consistem em recortes breves de cotidianos banais e intensos, deixando linhas em aberto para afecções e aprendizagens por vir.

Os filmes *Carta para além dos muros* (2019), *Como sobreviver a uma praga* (2012) e *120 Batimentos por minuto* (2017) são situados nas narrativas criadas e atravessadas nas cenas, não como centralidades das histórias, mas como elementos que lá se fazem presentes, que carregam potências pedagógico-educativas, junto de tantos outros elementos que compõem territórios existenciais. As produções audiovisuais estão lá, produzindo modos de ser, de experimentar, experienciar e viver as sexualidades, visto que, como afirma Paul B. Preciado (2020), “a relação entre sexualidade e cinema não é da ordem da representação, mas da produção” (p. 103). Tais narrativas imagético-sonoras estão lá, ensinando, mas não são os únicos meios de aprender: compartilham os espaços com múltiplos agenciamentos educativos: a escola, as redes sociais, as relações pessoais, os encontros, a vida que urge e que ensina diariamente a como habitar o mundo¹¹ e seguir intensamente vivo.

Os breves ensaios literários-ficcionais das Cenas 1, 2 e 3 buscam tensionar a dimensão da educação em HIV/aids por meio dos afectos, dos atravessamentos corporais, das vibrações subjetivas, das sensibilizações possíveis. Estas escritas iniciais, em si, permeiam diferentes territórios educativos – a escola, o trabalho, a casa, a rua, os filmes. A vida é reconhecida, em suma, como o principal espaço da educação,

visto que aprendemos por estarmos vivos (RIGUE; DALMASO, 2020).

Entre o início da década de 1980, com a emergência pública e midiática dos primeiros casos catalogados da aids que, rapidamente se pulverizaram mundo afora na consolidação de uma pandemia que levou dezenas de milhões de pessoas a óbito até os anos 2020, período em que tal morte coexiste com múltiplas possibilidades terapêuticas e preventivas com antirretrovirais, muito mudou. No Brasil, rapidamente uma nova pandemia superou o número de vidas ceifadas pela aids: a de covid-19¹². Não há quem tenha passado ileso a estas duas emergências pandêmicas: todos somos por elas impactados.

Ao reconhecer todas estas questões em movimento em torno da pandemia de HIV/aids, indago: será que nós também temos mudado? Será que as ensinagens escolares em ciências e biologia, em torno de tais questões, se atualizaram ou seguem próximas do mesmo que se educava décadas atrás? Que discursos e práticas têm sido produzidos contemporaneamente? Como temos nos relacionado com os vírus, com o medo, com o adoecimento, com o cuidado de si e do outro, com os desejos, com os sonhos de uma cura à infecção e ao estigma, com as possibilidades materializadas em tecnologias? Ao nos afirmarmos como educadores em ciências e biologia, de quais formas temos nos articulado em nossas práticas educativas no combate aos preconceitos que se entrelaçam com moralidades em torno de tal território pandêmico? Temos nos empenhado na popularização das formas de prevenção e de tratamento ao HIV/aids e às outras IST, abrindo-nos às mudanças constantes neste campo? Será que as pedagogias em torno da moral familiar-cristã e do terror que ressoavam

11 Acerca dos modos de habitar o mundo, teço um manifesto em defesa de uma educação em ciências que aconteça com/em meio à/pela vida, junto de Fernanda Rigue e Alice Dalmaso no texto *Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida* (SALES; RIGUE; DALMASO, 2023): “modos de habitar o mundo, de criar mundos, de criar encontros, de nos criarmos em educação” (p. 4).

12 Segundo o Boletim Epidemiológico – HIV/aids (2022) “Desde o início da epidemia de aids (1980) até 31 de dezembro de 2020, foram notificados no Brasil 360.323 óbitos tendo o HIV/aids como causa básica” (BRASIL, 2022, p. 23). No dia três de julho de 2022, o site do Ministério da Saúde registrava a marca de 671.858 mortes em decorrência da covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

nos primeiros anos de emergência da pandemia continuam sangrando atualmente? Como seguimos atualizando muito do que nos marca e fere cotidianamente em relação ao corpo, ao desejo e ao prazer?

A partir das Cenas 1, 2 e 3, fica evidente a presença de uma educação maior em HIV/aids em diferentes espaços, à serviço dos interesses estatais, aliada à biomedicalização da vida e à manutenção do estigma, sustentada em linhas duras e segmentares, que investe no controle dos corpos por meio de pedagogias do medo e do terror. A partir delas, ressoam algumas questões: será que toda educação maior é sempre traumática, violenta e triste? De que formas podemos diminuir as dicotomias? Como seria possível transitar por entre diferentes linhas – duras, segmentares e de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998) – nas ensinagens e aprendizagens?

Também salta aos olhos que mobilizar educações menores em HIV/aids¹³ pode acontecer de múltiplas formas e em territórios variados, dentro e fora da escola, como ocorre pelas linhas de fuga que vão germinando, demandan-

do de nós “a capacidade de forjar outras formas de cartografar os territórios do HIV e da aids, instaurando possibilidades por vir de narrar tais caminhos que se fazem no encontro entre humano e vírus” (SALES, 2022b, p. 22). Salas de aula, ruas, casas, redes sociais, filmes: são todos espaços educativos. Imbricar-nos na criação e experimentação de educações menores em HIV/aids é reconhecer que “Em pedagogias e educações subversivas agenciadas por micropolíticas contagiosas, cabe-nos criar possíveis, a partir do que foi negado, controlado e vigiado até então: o direito ao prazer, ao gozo, ao desejo e à potência de vida” (SALES, 2022b, p. 22).

Dessa forma, sobre as educações menores em HIV/aids, é possível afirmar que:

Ao mobilizarmos as questões em torno do HIV, da aids e da educação, os caminhos não estão prontos, demandam serem construídos, no enfrentamento do estigma, dos dispositivos médicos, do preconceito, das linhas que descarrilham em mortes, das tensões que cerceiam o desejo. (...) Resta-nos investir em uma educação em HIV/aids – e ciências e biologia e saúde e... – que ensine a viver mais, a desejar mais, a perceber mais o mundo, a dar mais vazão aos afetos, atenta aos bons encontros, fugindo do que rouba-nos a alegria. Para tal proposta afirmativa da vida, necessita-se de uma relação educativa que não destrói e corrói as existências, ao contrário, uma relação de composição, desterritorialização, devir, feito a potência viral infectiva e afectiva que adentra os espaços, não causando a doença, e sim a saúde da mudança, da metamorfose, da abertura à mutação, ao porvir (SALES, 2023, p. 44-45).

Assim, percebo que educações menores em HIV/aids são possíveis nos trajetos cotidianos que se colocam a favor das fugas e dos desvios às perspectivas que restringem e subjagam a vida aos saberes e práticas biomédicos. Eis a sinuosa e necessária tarefa às educações em ciências, biologia, saúde e... de não romper e nem negar estes campos bio-fármaco-médicos de produção – de saberes, práticas, tecnologias e processos de subjetivação –, mas criar com eles alianças transdisciplinares – com as filosofias, as artes, e... – que possam expandir

13 Algumas outras pistas de educações menores em HIV/aids mobilizadas nos meus últimos anos de pesquisa-vida estão presentes em trabalhos como: no ensaio *A aids como dispositivo: linhas, te(n)sões e educações entre vida, morte, saúde e doença*, ao perceber a aids como um dispositivo produzido em tempos e espaços específicos, estando entremeado em torno do desejo entre linhas que agenciam a vida, a morte, a saúde e a doença, permanecendo em movimento e, assim, sendo possível nele incidir, criando brechas, rupturas e desvios em educações menores; no texto *“The Aids Memorial”: histórias de amor, perdas e lembranças em pedagogias de afetos*, escrito em parceria com Daniela Carvalho (SALES; CARVALHO, 2021), no qual articulamos educações menores em HIV/aids ao entrarmos em relação com histórias de pessoas afetadas pela pandemia de HIV/aids presentes no memorial digital *The AIDS Memorial* e, com elas, escrever cartas lançadas ao tempo para ecoar palavras de amor e de solidariedade; no artigo *Mesclando imagens, criando narrativas outras: educações menores em HIV/aids e(m) filmes* (SALES, 2023), ao experimentar a mistura entre manipulações visuais e escritas em torno do desejo e da vida afetados pelo HIV e pela aids; e na tese de doutorado *Educações menores em HIV/aids: o que pode a educação em ciências e biologia em cartografias audiovisuais?* (SALES, 2022a) ao pensar em como produções artísticas – sobretudo filmes – podem ser potentes para educar em HIV/aids em perspectivas que fujam, fracturem, criem e apresentem maneiras outras de pensar o desejo e a vida para além da lógica biomédica, sobretudo na educação em ciências e biologia.

a percepção dos acontecimentos que se fazem pelos caminhos do desejo, pela/com/em meio à vida (SALES; RIGUE; DALMASO, 2023).

Nas Cenas 1, 2 e 3, as produções audiovisuais que aparecem em relances por meio dos diferentes encontros lá suscitados, permeiam as histórias, abrem possíveis afecções e, logo, também formas de aprender e de ensinar. Neste artigo, fiz a escolha de adensar o olhar aos filmes, infectando-os e contagiando-me com narrativas outras – sobretudo com as escritas literárias ficcionais –, mas ressalto que mobilizar educações menores em HIV/aids pode acontecer com materiais diversos: as ferramentas são muitas, demandando serem escolhidas e movimentadas pelos educadores.

Os filmes aqui apresentados, mesmo que de relance, nos dão pistas de educações menores em HIV/aids, não como formulários, receitas, bulas e prescrições a serem seguidos, mas como inspirações, afecções, linhas prenes de trajetos por vir. Com as narrativas audiovisuais, temos pistas de como agenciar transbordamentos possíveis à educação em ciências e em biologia e... em espaços escolares e não escolares, e... e... e... nos caminhos múltiplos, contagiosos, afectivos, inspirados no devir-vírus, no fecundo contágio com/em meio à/pela vida que nos interpela nos diferentes espaços e tempos que percorremos.

Mobilizar as narrativas fílmicas aqui cartografadas nos anos 2020, enquanto ainda somos afetados pelos atravessamentos da emergência da pandemia de covid-19, apresenta-se com certas particularidades: a proliferação de saberes e práticas biomédicos em múltiplos espaços cotidianos os quais, anteriormente, não se faziam (tão) presentes; a intensificação das políticas higienistas, do distanciamento, da aversão ao outro, do medo, do pânico e, também, do perigo e da proximidade com a morte. Tais questões são tangenciadas sutilmente nas Cenas 1, 2 e 3, que abrem esta seção por meio das máscaras, das vacinas e do isolamento, relacionado à covid-19, juntamente da inquietação dos/as personagens perpassados/as

pelas tramas das ciências médicas, e afetados pelo estigma que permeia o HIV e a aids. Estas instâncias imbricadas em percepções advindas das conexões entre-pandemias, ora sutilmente e ora explicitamente, compõem as minhas escritas advindas dos encontros com as produções audiovisuais, visto que, mesmo que a sua criação e publicização tenha sido anterior à covid-19, como doença (re)conhecida, o nosso encontro se fez após tal período e carrega as marcas de leituras e experiências imbricadas nesses contextos.

As narrativas literárias presentes nas Cenas 1, 2 e 3 também trazem a dimensão da presença dos filmes em cotidianos, afetando diretamente diferentes pessoas, imbricando na produção e movimentação de modos de vida, educando. Que atravessamentos já não foram experimentados a partir de encontros com estas e outras produções? Quantos estão em vias de acontecerem? Como podemos mobilizarmo-nos para tal, articulando-as em nossas vidas e práticas pedagógicas? Eis a potência do por vir.

O documentário¹⁴ *Carta para além dos muros* (2019), ao tecer narrativas audiovisuais em torno da história da pandemia de HIV/aids no Brasil, conecta-as com acontecimentos globais e histórias de outros territórios. O seu título, inspirado nas cartas para além dos muros produzidas por Caio Fernando Abreu, posteriormente publicadas no livro *Pequenas Epifanias* (2014), nos convida a transpor as tantas barreiras para nós impostas, também as que ajudamos a construir. Caio relata nas escritas, entre poéticas e mistérios, os processos em torno da sua descoberta¹⁵ e vivência com HIV.

14 Parte destas considerações acerca dos três filmes aqui percorridos foram apresentadas no 9º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/6º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (9º SBECE/6º SIECE), que aconteceu de forma remota no ano de 2022, com o título de: *Pistas de uma educação menor em HIV/aids: reflexões a partir de filmes*. Elas também compõem a tese de doutorado *Educações menores em HIV/aids: o que pode a educação em ciências e biologia em cartografias audiovisuais?* (SALES, 2022a) e permeiam algumas discussões presentes no artigo *Mesclando imagens, criando narrativas outras: educações menores em HIV/aids e(m) filmes* (SALES, 2023).

15 Tal processo de diagnóstico ocorreu por meio d'O Tes-

A partir de tal interlocução, o filme tece paralelos com a vida de Caio, um personagem recém diagnosticado como um corpo infectado pelo vírus. Múltiplas narrativas vão se trançando: a de Caio F. Abreu, a do personagem Caio recém diagnosticado, a de tantos outros sujeitos que atuaram na história do HIV e da aids no Brasil e no mundo, seguindo nas lutas até os tempos atuais. Percebo que o filme traça variadas rotas nas vidas afetadas pela pandemia de HIV/aids, não focando na perspectiva única do sofrimento e da morte – por mais que ela também seja real e esteja presente em muitos momentos –, mas da militância, do desejo, da força coletiva. São pedagogias da memória que carregam a potência de afetar quem assiste, como ocorreu com a personagem Renata na cena 1. Assim, engendra educações menores em HIV/aids, ressoando em possibilidades outras de narrar uma pandemia, para além dos já saturados e naturalizados discursos biomédicos que pouco ou quase nada trazem de relação com as vidas que são atravessadas pelo HIV e pela aids.

O documentário estadunidense *Como sobreviver a uma praga* (*How to survive a plague*, 2012) se passa sobretudo nos anos iniciais da pandemia de HIV/aids, retratando movimentos do Coletivo ACT UP, principalmente na cidade de Nova Iorque. A história da pandemia de HIV/aids é também a nossa história, como percebe Júlio na Cena 2, e eis a urgência e importância de tecer narrativas de memória, como no documentário. Será que se estivéssemos em outros momentos, como nas décadas de 1980 e 1990, nós sobreviveríamos a estes territórios pandêmicos? E quem passou por todos estes anos de pandemia, de que formas foi marcado? A morte é personagem no filme, assim como o luto e a luta. Tais dimensões – da luta e do enlutar-se – tecem-se em conexões viscerais. A educação menor imbricada nas narrativas audiovisuais impulsiona a luta, o desejo de permanecer vivo e a solidariedade – mobilização tão importante nos movimentos sociais de HIV/aids no Brasil e

te”, também presente ao fim da cena 2, com Jorge indo realizá-lo.

no mundo. Busquei, a partir do filme, encontrar inspirações nos ventos do Norte que pudessem chegar ao Sul e movimentar formas de lutas, de resistência e de ensaiar modos outros de narrar – e habitar – a pandemia de HIV/aids, com os múltiplos impactos e afecções possíveis a partir dela.

Em *120 Batimentos por Minuto* (*120 Battements par Minute*, 2017), as cenas se passam na França, sobretudo em Paris, na década de 1990, período de grande terror em torno da pandemia de HIV/aids. Percebo, nos anos 2020, que muitos dos resquícios morais, de pânico, medo e preconceito que circundavam o HIV e os processos de adoecimento por ele possivelmente desencadeados naqueles anos iniciais da emergência viral seguem em curso, se intensificando com a emergência da covid-19, como por intermédio do fortalecimento da noção biomédica-estigmatizante de “grupos de risco”. Tais questões ficam evidentes, na Cena 3, com a reação de pânico suavemente disfarçada por Júlio perante a coragem de Pedro dizer suas ‘verdades íntimas’, não conseguindo – ou desejando – reagir de outra forma que não fosse aversiva e de fuga, ficando nítido muito do que segue em curso no que tange tal relação humano-vírus¹⁶. Encontrar com produções contemporâneas de momentos outros do passado da pandemia movimenta possibilidades de vislumbrar quais imagens permanecem pulsando nos anos 2020, e que cartografias são traçadas a partir delas.

Em *120 Batimentos por Minuto* (2017), assim como em *Como sobreviver a uma praga* (2012), os militantes do Coletivo ACT UP travam lutas contra laboratórios científicos e instituições estatais, mobilizando-se na defesa do direito à saúde, aos tratamentos e prevenções possíveis à aids e às infecções oportunistas. Para além das batalhas por produtos biomédicos, os sujeitos presentes nas narrativas fílmicas exigem que sejam reconhecidos como vivos,

16 A história entre Pedro e Júlio, sem um final decisivo, deixa em aberto a potência do por vir, com seus diferentes desfechos possíveis, restando a eles pegar as rédeas desta história de diferentes (con)vivências entre humanos e vírus para ensaiar os caminhos por eles desejados e factíveis.

que possam existir intensamente, desejar com vontade, fugindo da morte civil que Herbert Daniel (DANIEL; PARKER, 2018) denuncia. Os/as personagens pulsam, demandam vida, supitam, proliferam, expandem e se contagiam com a força que neles vibra. O vírus e a aids também são personagens no filme, compartilhando as cenas com os humanos em potências multiespécies (TSING, 2019), em devir-vírus.

Nas imagens, nos sons e nas escritas, o desejo salta aos corpos, mesmo nos adoecidos e próximos à morte, em cenas que nos ensinam, atravessam e produzem formas múltiplas de permear saberes curriculares ao se engendram como manifestos pela vida, pelo prazer e pelo tesão, na força coletiva, no contágio afetivo vivido nos encontros.

Considerações finais

Nas narrativas – audiovisuais e escritas – aqui mobilizadas – habita, constantemente, a tensão entre desejo e medo, vida e morte, saúde e doença¹⁷. Linhas de fuga são nelas embrionadas na instauração de formas – e não fôrmas!¹⁸ – outras de narrar uma pandemia: por meio da força da vida, do desejo, da potência e da luta, mesmo em momentos de esgotamento. Com elas, nos infectamos rizomaticamente com a possibilidade de imbricar na educação em ciências e biologia, em gestos ativos de instaurar fissuras. Coloco-me, dessa forma, em movimentos incessantes de procurar – e criar

17 Discuto também acerca destas tensões entre desejo e medo, vida e morte, saúde e doença, atravessadas pela aids enquanto um dispositivo, no ensaio *A aids como dispositivo: linhas, te(n)sões e educações entre vida, morte, saúde e doença* (SALES, 2022b).

18 Inspirado no potente e sensível texto *Por um Ensino de Biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores*, de Sandra Bastos (2020b, p. 43, grifos meus), e nas seguintes provocações: “Por isso, provooco meus alunos (futuros professores de Ciências e Biologia) a pensarem e planejarem suas aulas como eventos calorosos que proporcionem bons encontros. Encontros alegres que os inspirem a sonhar e colocar em prática *outras formas (nunca fôrmas!)* de nos construir professores. Formas que nos forcem a pensar que a docência se trama na rua, no pátio, nas praças, no supermercado, no dia a dia, no mundo lá fora... lá onde o vento faz a curva...”

– possíveis em meio à(s) pandemia(s) – de HIV/aids e covid-19 – para não sufocar.

A partir dos filmes proliferam possibilidades de mobilizar educações menores em HIV/aids, fugindo dos discursos biomédicos, incidindo fraturas nas imagens moralistas e estigmatizantes em torno das relações humano-vírus, do corpo e do prazer, do tesão, do desejo e da vida. Eles são, mais do que objetos, a materialização de alguns caminhos possíveis, mas não os únicos. Existem múltiplos trajetos por vir e ferramentas a serem utilizadas.

As narrativas aqui tangenciadas traçam pedagogias do desejo, da luta pela vida, da potência que habita no coletivo. A força de tais ações coletivas-militantes fissa tramas hegemônicas, instaurando minoridades. Nelas habitam as possibilidades de engendrar educações menores que confrontem os dispositivos imbricados em torno do corpo, do desejo, da vida, associados à sexualidade e, também, à aids. Forjam-se educações militantes, políticas e coletivas – logo, menores –, em defesa e afirmação da vida, ativamente se posicionando no combate ao estigma em torno do HIV e da aids, na desconstrução de pré-conceitos, na possibilidade de experimentar-se, de agenciar bons encontros e com eles aprender, de mobilizar pelo corpo os desejos, de dar vazão aos fluxos, de vibrar intensamente.

Os filmes e as escritas presentes nas Cenas 1, 2 e 3, ao infectarem diferentes espaços, movimentam tais fissuras, agenciam formas outras de narrar uma pandemia e de nos relacionarmos com os vírus, em possíveis convivências que, como percebemos, são inevitáveis ao habitarmos o mundo. Resta a nós, educadores/as em ciências e biologia e saúde e... nas salas de aula, nos museus, nos cinemas, nas praças, nas ruas, nas escritas, nos hospitais, nos livros, nos caminhos múltiplos da vida, e... e... e... a contínua tarefa de cultivarmos a sensível, potente e sutil capacidade de estarmos atentos/as às afecções possíveis a partir de tais encontros, de manter o nosso corpo vibrátil (ROLNIK, 2016) poroso e em movimento, de articularmos

possibilidades de nos contagiarmos com tais produções, mobilizando-as, dentro de nossas caixas de ferramentas¹⁹ (FOUCAULT; DELEUZE, 2019) da docência-vida, em nossos cotidianos e práticas educativas, de criar modos outros de ensinarmos e de nos educarmos com e a partir dos trajetos audiovisuais.

Ao mobilizarmos as questões em torno do HIV, da aids e da educação, os caminhos não estão prontos, demandam serem construídos, no enfrentamento do estigma, no questionamento dos dispositivos (bio)médicos, do preconceito, das linhas que descarrilam em mortes, das tensões que cerceiam o desejo – questões que, mais uma vez, reforço: são fortemente produzidas e atualizadas no ensino de ciências e biologia, mas não precisam assim continuar sendo: é possível criar outras relações e traçar diferentes caminhos, abrir “brechas, fissuras e possibilidades de escapes no Ensino de Biologia” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 165) em práticas de educações menores. Habitar os territórios pandêmicos não é algo simples, demanda-nos muita força e atenção para agenciar bons encontros, mesmo quando a vida, em risco, parece estar próxima do fim²⁰.

19 O conceito de caixa de ferramentas é melhor explorado na tese de doutorado *Educações menores em HIV/aids: o que pode a educação em ciências e biologia em cartografias audiovisuais?* (SALES, 2022a) no segundo capítulo, intitulado de *Uma caixa de ferramentas*. No texto *Entre humanos e não-humanos: o que pode a Educação em Ciências?* (RIGUE; SALES, 2022), em parceria com Fernanda Rigue, mobilizamos a caixa de ferramentas como possibilidade de ensinar e de aprender ciências da natureza.

20 Recordo-me e inspiro-me nesta afirmação a partir das potentes mobilizações de Perlongher (1987, p. 87-88, grifos meus): “Envolvidos numa rede de encontros sociais, os corpos produzem intensidades. Por sinal, os afetos e repulsões entre os corpos, suas sensações, são eles próprios intensivos, isto é, modulam-se segundo limiares de intensidade, cuja produção transtorna e atravessa os próprios corpos, extremando ou subvertendo até a organização fisiológica do organismo. Daí que procuras muito fortes de intensidade, de êxtase nas sensações, possam tensionar o corpo até o limite de sua resistência, até as portas da morte e da desagregação. O desejo tenderia ao excesso, à desmesura, à fuga. Os caminhos são variáveis. A busca extrema de intensidade pode percorrer as vias da orgia, da perversão radical e sistemática, até a extenuação e a repetição apática dos gestos. Linha de fuga sempre fronteira, ela pode beirar o abismo da destruição ou da auto-destruição, desencadeando uma paixão de abolição. Tanto o perverso que perambula pelas bocas do perigo, quanto

“É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”²¹, já nos ensinaram Gilberto Gil, Caetano Veloso e Gal Costa. São “tempos difíceis, mas não impossíveis”, recorda Gallo (2019, p. 1). É necessário seguir, organizando encontros, articulando educações nas menoridades possíveis e nos movimentando, fazendo alianças com as ciências, as artes, as filosofias, na força do coletivo. As pistas para os trajetos por vir na produção de formas outras de educar em HIV/aids são muitas, os caminhos são múltiplos. Nada está acabado, tudo está em movimento. É possível agenciar diferentes rotas e, quiçá, formas outras de trilhar as antigas estradas. Uma potente pista, então, é estar aberto ao sutil e intenso contágio afectivo presente nas imagens, nos sons e nas escritas, ao mundo que nos circunda e que também constituímos, aos devires infectantes, ao desejo e à força transbordante da vida.

REFERÊNCIAS

120 BATIMENTOS por minuto. Direção: Robin Campillo. Produção: Robin Campillo. França: Sesc TV, 2017. 1 vídeo (143 min).

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Por um Ensino de Biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores. In: FERREIRA, Márcia Serra et al. (Orgs.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020b. p. 149-162.

BASTOS, Vinícius Colussi. **EDUCAÇÃO EM SAÚDE MENOR: análise de uma proposta de experimentação diante a epidemia de hiv e aids**. In: FALEIRO, Wender; SANTOS, Sandro Prado; SANGALLI, Andreia. **Ciências da Natureza para a diversidade**. Goiânia: Kelps, 2020a. cap. 9. p. 212-240.

o consumidor de drogas que se obstina na exacerbação até o impossível de uma vertigem frenética estariam mergulhando (ou naufragando?) nas areias movediças onde a intensificação do desejo roça a morte. No entanto, essa procura desenfreada não é estritamente suicida, embora o suicídio possa aparecer, à maneira de um acidente ou de uma tentação, na complexidade de seus meandros. *Essa demanda de intensidade é essencialmente afirmativa – afirma a vida tensionando-a e tensionando o corpo, via-jando na experimentação dos seus limites*”.

21 Música *Divino, Maravilhoso*, de Gilberto Gil e Caetano Veloso, eternizada na voz de Gal Costa.

BOCCHETTI, André. Corpos, silêncios e disciplinas: sobre modos de confinamento e suas educações possíveis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0114>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tjkX5TtwfHPFkYgxLnbGBTs/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico: HIV/Aids 2022**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/especiais/2021/boletimepidemiologico-especial-hiv-aids-2021.pdf/view>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BUENOZ, Paulo Lima. CorpoCobaia e o Caderno das Contaminações. **Bagoas: Revista de Estudos Gays: Gênero e Sexualidades**, Natal, v. 3, n. 4, p. 233-270, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2305>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CARTA para além dos muros – HIV e Aids no Brasil #PrecisamosFalarSobreIsso. Direção: André Canto. Produção: Larissa Barbosa. São Paulo, 2019. 1 vídeo (84 min).

COMO sobreviver a uma praga (How to survive a plague). Direção: David France. Produção: Howard Gertler e David France. Estados Unidos: Public Square Films, 2012. 1 vídeo (110 min).

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, 2010. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CORRÊA, Guilherme; PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/652>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DANIEL, Herbert; PARKER, Richard. **AIDS: a terceira epidemia: ensaios e tentativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2019. (v. 1).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. DELIGNY, Fernand. Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários – educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. In: FOUCAULT, Michel (Org.). **Microfísicas do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 129-142.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. (Coleção Ditos & Escritos VI).

GALLO, Sílvio. “Tempos difíceis, mas não impossíveis”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-5, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-ed01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HLyNgV5FyThNw3GtZ3YjFvH/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GALLO, Sílvio. Em torno da educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 04 fev. 2021.

INÁCIO, Emerson da Cruz. Carga zerada: HIV/AIDS, discurso, desgaste, cultura. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 1, n. 29, p. 479-505, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i29.118885>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/118885>. Acesso em: 22 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia.

- In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.
- MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.
- MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, n. 1, p. 125-157, 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- PERLONGHER, Néstor. **O que é AIDS**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Teresa. O ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-grafia**, Bogotá, v. 9, n. 16, p. 77-86, 2016. DOI: 10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia77.86. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4500>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Estar vivo: aprender. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 3, p. 130, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i3.6354>. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6354>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral. Entre Humanos e Não-Humanos: o que pode a Educação em Ciências? In: SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. **Gêneros e Sexualidades em Redes: conversas com/na educação em ciências e biologia**. Uberlândia: Culturatrix, 2022. P. 99-110.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.
- SALES, Tiago Amaral. A Aids como Dispositivo: linhas, te(n)sões e educações entre vida, morte, saúde e doença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 1-28, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/4Z9RTFM6sdgQ8KtHFrj7Btp/>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- SALES, Tiago Amaral; CARVALHO, Daniela Franco. “The Aids Memorial”: histórias de amor, perdas e lembranças em pedagogias de afetos. **Textura - Ulbra**, Canoas, v. 23, n. 56, p. 168-196, 2021. <http://dx.doi.org/10.29327/227811.23.56-9>.
- SALES, Tiago Amaral. **Educações menores em HIV/aids: o que pode a educação em ciências e biologia em cartografias audiovisuais?** 2022a. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.468>
- SALES, Tiago Amaral. Mesclando imagens, criando narrativas outras: educações menores em HIV/aids e(m) filmes. **Estudios LGBTIQ+, Comunicación y Cultura**, v. 3, n. 1, p. 35-46, 6 jul.2023 <https://doi.org/10.5209/eslg.88085>.
- SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-24, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01>.
- SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; MARTINS, Matheus Moura. Educação em biologia menor. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 382-398, 30 jun. 2021. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33778>.
- SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de Biologia e transsexualidade. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 147-172, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n1a2019-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno.** Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VILELA, Mariana; SELLES, Sandra. Corpo humano e saúde nos currículos escolares: quando as

abordagens socioculturais interpelam a hegemonia biomédica e higienista. **Bio-grafía**, Bogotá, v. 8, n. 15, p. 112.121, 2015. DOI: 10.17227/20271034.vol.8num.15bio-grafia112.121. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4247>. Acesso em: 17 fev. 2023.

Recebido em: 31/08/2023

Aprovado em: 10/10/2023

Artigo revisado por Larissa Martins Freitas



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
73	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia) Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)	31/08/2023	01/01/2024

DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
73	INTERNACIONALIZATION AND EDUCATION Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia) Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)	08/31/2023	01/01/2024

ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
73	INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Augusto César Rios Leiro (Universidade do Estado da Bahia) Mônica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina)	31/08/2023	01/01/2024

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Editoras Científicas: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com;

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resumen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) **Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) **E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) **Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) **Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) **Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Articles must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

Reviews can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: enonato@uneb.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>