



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 04, n. 11, 389 p., maio/ago. 2019

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de  
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

## Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

## Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

## Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

## DIRETORIA REGIONAL

### Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

### Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

### Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

## Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

## Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

## CONSELHO FISCAL

### Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglioni Passos - UFSCar

### Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

### Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi –

UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

## Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

## CONSELHO EDITORIAL

**Andres Klaus Runge Peña** | Universidade de Antioquia | Colômbia

**Aneta Slowick** | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

**Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas** | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

**Antonia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Antonio Bolívar** | Universidad de Granada | Espanha

**Carmen Teresa Gabriel** | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

**Caterina Bonelli** | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

**César Augusto Castro** | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

**Christine Delory-Momberger** | Université de Paris 13 | França

**Christophe Niewiadomski** | Université de Lille 3 | França

**Christoph Wulf** | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

**Conceição Leal da Costa** | Universidade de Évora | Portugal

**Ecleide Cunico Furlanetto** | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Eliane Greice Davanço Nogueira** | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

**Elsa Lechner** | Universidade de Coimbra | Portugal

**Filomena Arruda Monteiro** | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

**Gaston Pineau** | Université de Tours | França

**Guilherme do Val Toledo Prado** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Henning Salling Olesen** | Aarhus Universitet | Dinamarca

**Hervé Breton** | Université de Tours | França

**Inês Assunção de Castro Teixeira** | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil  
**Inês Ferreira de Souza Bragança** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil  
**Jorge Luiz da Cunha** | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil  
**José Antonio Serrano Castañeda** | Universidad Pedagógica Nacional | México  
**José Contreras Domingo** | Universidad Barcelona | Espanha  
**Laura Formenti** | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália  
**Leonor Arfuch** | Universidade de Buenos Aires | Argentina  
**Linden West** | University of Cantubery – Inglaterra  
**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** | Universidade Federal de Pelotas | Brasil  
**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo** | Universidade Estadual Paulista | Brasil  
**Maria Stephanou** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil  
**Maria Teresa Santos Cunha** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil  
**Paula Perin Vicentini** | Universidade de São Paulo

| Brasil  
**Raimundo Martins** | Universidade Federal de Goiás | Brasil  
**Ricia Anne Chansky** | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico  
**Rosa María Torres Hernández Torres** | Universidad Pedagógica Nacional | México  
**Silvia Chaves** | Universidade Federal do Pará | Brasil  
**Sonia Krammer** | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil  
**Teresa Sarmento** | Universidade do Minho | Portugal  
**Terezinha Valim Oliver Gonçalves** | Universidade Federal do Pará | Brasil  
**Vera Lucia Gaspar da Silva** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil  
**Verbena Maria Rocha Cordeiro** | Universidade do Estado da Bahia | Brasil  
**Zeila de Brito Fabri Demartini** | Universidade de São Paulo | Brasil

---

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

---

Versão *on-line* / Online version:  
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

**Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading:** Maria Aparecida Vivian  
**Editoração eletrônica / Desktop publishing:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh  
**Versão para o inglês / English version:** Lorena Lustosa  
**Versão para o espanhol / Spanish version:** Ricardo Castaño  
**Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh  
E-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

---

**RBPAB**, v. 04, n. 11, 389 p., maio/ago. 2019

---

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral  
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

---

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

**Indexada em / Indexed in:**

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

## SUMÁRIO

422 Editorial

### DOSSIÊ

427 Narrativas LGBTQ

Minorias de gênero e sexualidade: explosão de narrativas, explosão de lugares  
Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn

434 As diferentes questões da cidadania sexual de acordo com a configuração geopolítica: uma análise comparativa entre Brasil e Estados- Unidos  
Barbara Andrade de Sousa

449 A filosofia narrativa de Judith Butler: uma teoria da identidade LGBTQ  
Nathanael Waddled

463 As figuras sociais do usuário PrEP sob o prisma da análise de testemunhos on-line  
Cécile Loriato

482 Entre linhas, redes e circuitos LGBTQ+: uma abordagem etnográfica dos estilos e padrões de uso de cocaína em São Paulo/Brasil  
Osvaldo Fernandez, Edward MacRae

504 Narrativas de experiências na não-binaridade: discutindo gênero, identidades e diferenças  
Neilton dos Reis, Roney Polato de Castro

521 Histórias de vida e relacionamento com a família de transgêneros wallisians e kanak na Nova Caledônia  
Maroua Marmouch

539 “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays  
Pedro Paulo Souza Rios, Alfrancio Ferreira Dias

558 Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas  
Juliane Costa da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

573 Narrativas trans\*: docência e prostituição  
Maria Rita de Assis César, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Amanda da Silva

590 Espetáculo LGBTQ Sofia -35: autobiografia e questões de gênero dentro e fora da cena  
Cleilson Queiroz Lopes

### ARTIGOS

612 Pedagogia da casa: memória e diálogo de saberes – primeiras notas  
Priscila de Oliveira Xavier Scudder

626 Um olhar sobre o diário de Alfredo José Eichel – Colônia Malhada entre 1946 e 1954  
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Eunice de Fátima Ryndack

642 Amélia Fernandes da Costa: trajetória biográfico-profissional  
Heloisa Helena Meirelles dos Santos

- 662 **Tânia Lima Ayer de Noronha e sua trajetória no Colégio Técnico da UFMG**  
Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo, Maria Laura Magalhães Gomes
- 680 **Uma carta para mim mesma três anos atrás: um olhar para o PNAIC a partir das narrativas de professoras**  
Everaldo Gomes Leandro, Lívia de Oliveira Vasconcelos
- 699 **Reinventando Sísifo: reflexões sobre a legitimação da ética na prática de pesquisas educacionais**  
Patricia Claudia Costa
- 714 **A interface sujeito-agência no campo curricular: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas?**  
Carmen Teresa Gabriel, Natália Rodrigues Mendes
- 729 **A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar**  
Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto
- 751 **Interface entre o saber técnico e o saber pedagógico: percepções na narrativa do professor**  
Maria Rita Barbosa de Sousa, Maria da Glória Carvalho Moura
- 768 **Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas**  
Heriédna Cardoso Guimarães, Eda Maria de Oliveira Henriques

### **RESUMO DE TESE/DISSERTAÇÃO**

- 787 **Formação para pesquisa de licenciandos em educação física: experiência (auto)formadora**  
Samara Moura Barreto de Abreu
- 792 **Escola em azul e rosa: narratividade em experiência de gênero na escola**  
Clément Reversé
- 798 **Instruções aos colaboradores**

# CONTENTS

422 Editorial

## DOSSIER

427 LGBTIQ Narratives

Minorities of gender and sexuality: explosion of narratives, explosion of places  
Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn

434 The different issues of sexual citizenship according to geopolitical array: a comparative analysis between Brazil and the United States  
Barbara Andrade de Sousa

449 The narrative philosophy of Judith Butler: a theory of LGBTIQ identity  
Nathanael Waddled

463 The social figures of the user PrEP under the prism of on-line witnesses analysis  
Cécile Loriato

482 Between the lines, networks and LGBT circuits: an ethnographic approach to the styles and patterns of cocaine use in São Paulo/Brazil  
Osvaldo Fernandez, Edward MacRae

504 Narratives of experiences in non-binarity: discussing gender, identities and differences  
Neilton dos Reis, Roney Polato de Castro

521 Stories of life and relationship to the Family of transgender wallisians and kanak in New Caledonia  
Maroua Marmouch

539 “Then I was classified as a strange person”: between narratives in the construction of the strange in the body of gay professors  
Pedro Paulo Souza Rios, Alfrancio Ferreira Dias

558 Young gays in school: masculinities, childhood and narrative  
Juliane Costa da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

573 Trans\*’s narratives: teaching and prostitution  
Maria Rita de Assis César, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Amanda da Silva

590 Spectacle LGBTIQ Sofia -35: autobiography and gender issues on and off the scene  
Cleilson Queiroz Lopes

## ARTICLES

612 Pedagogy of the house: memory and dialogue of knowledge – first notes  
Priscila de Oliveira Xavier Scudder

626 A look at the diary by Alfredo José Eichel – Colônia Malhada between 1946 and 1954  
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Eunice de Fátima Ryndack

642 Amélia Fernandes da Costa: biographical - professional trajectory  
Heloisa Helena Meirelles dos Santos

- 662 **Tânia Lima Ayer de Noronha and her trajectory in Colégio Técnico – UFMG**  
Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo, Maria Laura Magalhães Gomes
- 680 **A letter to myself three years ago: a look at the PNAIC from the teachers' narratives**  
Everaldo Gomes Leandro, Lívia de Oliveira Vasconcelos
- 699 **Reinventing Sísifo: reflections about legitimacy of ethics in the practice of educational researches**  
Patricia Claudia Costa
- 714 **The subject-agency interface in the curricular field: what contributions of (auto)biographical research?**  
Carmen Teresa Gabriel, Natália Rodrigues Mendes
- 729 **Relationship to knowledge in physical education from an (auto)biographical perspective**  
Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto
- 751 **Interface between technical knowledge and pedagogical knowledge: perceptions in the teacher's narrative**  
Maria Rita Barbosa de Sousa, Maria da Glória Carvalho Moura
- 768 **Narratives of graduates in physics about pedagogical disciplines**  
Heriédna Cardoso Guimarães, Eda Maria de Oliveira Henriques

### **ABSTRACT OF THESIS/DISSERTATION**

- 787 **Training for research of undergraduates in physical education: (self)trainer experience**  
Samara Moura Barreto de Abreu
- 792 **School in blue and pink: narrativity in gender experience at school**  
Clément Reversé

## SUMARIO

422 Editorial

### DOSSIER

427 Narrativa LGBTIQ

Minorías de género y sexualidad: explosión de narrativas, explosión de lugares  
Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn

434 Las diferentes cuestiones de la ciudadanía sexual de acuerdo con la configuración geopolítica: un análisis comparativo entre Brasil y Estados Unidos

Barbara Andrade de Sousa

449 La filosofía narrativa de Judith Butler: una teoría de la identidad LGBTIQ

Nathanael Waddled

463 Las figuras sociales del usuario PrEP bajo el prisma del análisis de testimonios en línea

Cécile Loriato

482 Entre líneas, redes y circuitos LGBTQ+: un enfoque etnográfico de los estilos y patrones de uso de cocaína en São Paulo/Brasil

Oswaldo Fernandez, Edward MacRae

504 Narrativas de experiencias en la no binaridad: discutiendo género, identidades y diferencias

Neilton dos Reis, Roney Polato de Castro

521 Historias de vida y relación con la familia de transgéneros wallisians y kanak en Nueva Caledonia

Maroua Marmouch

539 “Entonces me clasifican como extraño”: entre narrativas en la construcción del extranjero en el cuerpo de profesores gays

Pedro Paulo Souza Rios, Alfrancio Ferreira Dias

558 Jóvenes gays en la escuela: masculinidades, infancia y narrativas

Juliane Costa da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

573 Narrativas trans\*: docencia y prostitución

Maria Rita de Assis César, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Amanda da Silva

590 Espectáculo LGBTIQ Sofia -35: autobiografía y cuestiones de género dentro y fuera de la escena

Cleilson Queiroz Lopes

### ARTÍCULOS

612 Pedagogía de la casa: memoria y diálogo de saberes – primeras notas

Priscila de Oliveira Xavier Scudder

626 Una mirada sobre el diario de Alfredo José Eichel – Colônia Malhada entre 1946 y 1954

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Eunice de Fátima Ryndack

642 Amélia Fernandes da Costa: trayectoria biográfico-profesional

Heloisa Helena Meirelles dos Santos



- 662 **Tânia Lima Ayer de Noronha y su trayectoria em el Colegio Técnico de UFMG**  
Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo, Maria Laura Magalhães Gomes
- 680 **Una carta para mí misma hace tres años: uma mirada al PNAIC a partir de las narrativas de profesoras**  
Everaldo Gomes Leandro, Livia de Oliveira Vasconcelos
- 699 **Reinventando Sísifo: reflexiones sobre la legitimación de la ética en la práctica de investigaciones educativas**  
Patricia Claudia Costa
- 714 **La interfaz sujeto-agencia en el campo curricular: ¿cuáles son los aportes de las investigaciones (auto)biográficas?**  
Carmen Teresa Gabriel, Natália Rodrigues Mendes
- 729 **La relación con el saber en una perspectiva (auto)biográfica en educación física escolar**  
Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto
- 751 **Interfaz entre el conocimiento técnico y el conocimiento pedagógico: la percepción de la narrativa del maestro**  
Maria Rita Barbosa de Sousa, Maria da Glória Carvalho Moura
- 768 **Narrativas de los licenciados em física sobre las disciplinas pedagógicas**  
Heriédna Cardoso Guimarães, Eda Maria de Oliveira Henriques

## RESUMEN DE TESIS/DISERTACIÓN

- 787 **Formación para la investigación de estudiantes de profesorado en educación física: experiencia (auto)formadora**  
Samara Moura Barreto de Abreu
- 792 **Escuela en azul y rosa: narrativa en experiencia de género en la escuela**  
Clément Reversé

O melhor lugar do mundo  
É aqui e agora  
O melhor lugar do mundo  
É aqui e agora

Aqui onde indefinido  
Agora que é quase quando  
Quando ser leve ou pesado  
Deixa de fazer sentido

Gilberto Gil, 1977<sup>1</sup>

“O melhor lugar do mundo”, letra da canção de Gilberto Gil, é aqui utilizada como forma de protesto, de balbúrdia, como outro modo de cantar/dizer indefinidamente que sentidos são possíveis quando pensamos a vida diante do quadro atual da sociedade brasileira. Marcados por desigualdades estruturais e históricas, aprendemos, em lampejos e tempos remotos, que seria possível acreditar em uma vida democrática e na superação de diferenças, instabilidades e urdiduras políticas socializadas por *fake news*, que têm inscrito metanarrativas sobre o cotidiano, a vida política e, acentuadamente, sobre a ideologia e a identidade de gênero em nosso país.

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, ao publicar o dossiê *Narrativas LGBTQ+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Intersexos e Queer –*, organizado por Arnaud Alessandrin e Johanna Dagorn, da Universidade de Bordeaux, França, busca visibilizar questões sobre minorias de gênero e sexualidade, cruzando diversas narrativas, em múltiplos lugares – escola, família, sociedade, espaços clínicos e de assistência à saúde, artes – como uma das formas de dizer a vida e sobre a vida, de processos identitários, das condições como se

transformam identidades, como se aprende a viver com a diferença e a resistir, diante da intolerância e da discriminação sexual, ambas marcadas pela homofobia e a transfobia, em espaços sociais.

“O melhor lugar do mundo é aqui e agora” – acentua, também, a potência da pesquisa (auto)biográfica para a superação de traumas, pela escuta sensível das narrativas de pessoas LGBTQ+, especialmente, por considerarmos que as pesquisas sobre história de vida e narrativas feministas e de gênero tenham alcançado destaque na vida acadêmica, e, mais recentemente, os investimentos feitos em pesquisas sobre as narrativas LGBTQ+. O dossiê, ao reunir colaborações de pesquisadores europeus e brasileiros, investe na socialização de histórias, individuais e coletivas, centradas em análises de narrativas que problematizam discussões sobre a despatologização das diferenças, em narrativas (auto)biográficas forjadas na família, na escola, nos meios digitais, na mídia, na sociedade e nos espaços de atendimento à saúde.

A diversidade de abordagens e os modos próprios como os autores dialogam com histórias e narrativas de vida singulares evidenciam um capital biográfico, enquanto espaço epistêmico-político de narrativas que contribuem para que os sujeitos, quando narram suas histórias, possam superar marcas sociais, físicas e psicológicas, como estigmas que patologizam e discriminam, mas também afirmando vozes que se autorizam e gritam por respeito, aceitação, superação de vulnerabilidades e de apagamento social.

O campo da pesquisa (auto)biográfica permite, como método de pesquisa, acessar histórias individuais e coletivas de populações

<sup>1</sup> Gilberto Gil, *Aqui e agora*. Refavela, Rio de Janeiro, Warner Music Brasil, 1977.

diversas. Sendo ouvidas, de outro lugar e com outras sensibilidades, as narrativas LGBTIQ+ acionam modos textuais que revelam compreensões sobre as maneiras de dizer dos sujeitos que contam suas histórias, como superaram injunções sociais e institucionais, em seus cotidianos, reinventando a sua própria vida e as suas histórias.

A seção *Artigos* é constituída de dez textos que discutem memória, ancestralidade e narrativas pessoais, voltando-se, também, para a tematização da ética na pesquisa, as questões de formação e suas relações com a pesquisa (auto)biográfica, os saberes curriculares, os saberes técnico e pedagógico em diálogo com a pesquisa (auto)biográfica. Inicia a seção o artigo de Priscila de Oliveira Xavier Scudder, intitulado *Pedagogia da casa: memória e diálogo de saberes – primeiras notas*, que entrecruza memórias, experiências cotidianas e saberes ancestrais, internalizados no cotidiano de casas chefiadas por mulheres negras, pobres e de periferia. Noções de escrita e prática decolonial, em articulação com a teoria da complexidade e da interseccionalidade, possibilitam o diálogo de saberes e revelam a existência de uma pedagogia, no interior destas casas, como uma herança ancestral inscrita em atividades auto/otobiográficas.

Em *Um olhar sobre o diário de Alfredo José Eichel – Colônia Malhada entre 1946 e 1954*, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Eunice de Fátima Ryndack analisam, no contexto da história da educação matemática, os registros constantes do diário de Alfredo José Eichel, engenheiro civil e agrônomo nascido na Polônia que, aos trinta anos, veio ao Brasil como turista, mas que, devido à Revolução de 1930, não conseguiu retornar ao seu país de origem. O texto toma como centralidade a análise do diário de Alfredo José Eichel, escrito entre os anos de 1946 e 1954, no que se refere aos acontecimentos do seu cotidiano e da comunidade,

especialmente no que concerne ao uso cotidiano de saberes matemáticos elementares.

O artigo *Amélia Fernandes da Costa: trajetória biográfico-profissional*, de Heloisa Helena Meirelles dos Santos, apresenta a trajetória biográfico-profissional da professora primária Amélia Fernandes da Costa, ao situar questões de sua formação, na Escola Normal da Corte, e razões que levaram a ser selecionada, em 1890, dentre os demais professores primários públicos da capital do Brasil, para empreender viagem pedagógica à Europa, subsidiada pela Instrução Pública. Adota princípios do paradigma indiciário e fontes documentais para contribuir com discussões e superar lacunas biográficas da biografada.

O texto de Kelly Maria de Campos Forno Abreu de Lima Melillo e Maria Laura Magalhães Gomes, *Tânia Lima Ayer de Noronha e sua trajetória no Colégio Técnico da UFMG*, analisa aspectos concernentes ao percurso (auto) biográfico de Tânia Lima Ayer de Noronha, professora de Matemática no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG), no período de 1979 a 2002. As autoras adotam princípios da História Oral, entrevistas e documentos, objetivando demarcar relações entre a atuação da professora e as características da instituição escolar, destacando questões de gênero, relações com alunos e colegas, bem como representações e imagens da professora Tânia em sua vida profissional.

Em *Uma carta para mim mesma três anos atrás: um olhar para o PNAIC a partir das narrativas de professoras*, de autoria de Everaldo Gomes Leandro e Lívia de Oliveira Vasconcelos, apresentado em formato de carta, os autores narram, na condição de educadores matemáticos, ações voltadas às experiências com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), especialmente, nos três primeiros anos desse programa. A adoção da carta como dispositivo de formação continua-

da objetivou refletir sobre as ações do PNAIC, evidenciando indícios encontrados nas narrativas de professoras, que revelam aspectos da trajetória profissional, de resiliência docente, de diálogo entre os pares e de mudanças na forma de alfabetizar as crianças.

Patricia Claudia Costa, em *Reinventando Sísifo: reflexões sobre a legitimação da ética na prática de pesquisas educacionais*, discute alguns limites éticos de experiências de pesquisa no campo educacional. Analisa as experiências de suas pesquisas de Mestrado e Doutorado, que se utilizam da pesquisa autobiográfica e outros dispositivos e estratégias de pesquisa, ao problematizar exigências para a obtenção de Parecer emitido por Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e limites, apontando para a necessidade de reestruturação dos atuais critérios de aprovação de projetos de pesquisa na área de Humanidades, dos procedimentos para o cadastro na Plataforma Brasil, em função da aprovação dos projetos pelo Sistema CEP/CONEP.

No artigo – *A interface sujeito-agência no campo curricular: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas?* – Carmen Teresa Gabriel e Natália Rodrigues Mendes teorizam sobre a intensificação da inserção dos estudos narrativos e/ou (auto)biográficos no campo do currículo, nos últimos anos, objetivando refletir sobre a articulação sujeito-agência, nos estudos do campo curricular, a partir das contribuições teórico-metodológicas das pesquisas (auto)biográficas.

Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto, em *A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar*, analisam experiências de aprendizagem com a educação física escolar associadas a processos reflexivos de dois(duas) estagiários(as), através de experiência desenvolvida na disciplina “Estágio I – observação da realidade”, no curso de licenciatura em educação física da Universi-

dade Federal do Ceará, por meio de narrativas (auto)biográficas.

No artigo *Interface entre o saber técnico e o saber pedagógico: percepções na narrativa do professor*, Maria Rita Barbosa de Sousa e Maria da Glória Carvalho Moura analisam narrativas relacionadas aos saberes técnico e pedagógico de professores do Curso Técnico em Agropecuária, no que respeita à prática docente exitosa na educação profissional. As autoras evidenciam que a prática docente exitosa, no contexto da Educação Profissional, se desenvolve em espaço favorável, com instrumentos diversificados, propiciando a interação teórico-prática e despertando o interesse e a participação dos estudantes.

Finaliza a seção o artigo: *Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas*, de Heriédna Cardoso Guimarães e Eda Maria de Oliveira Henriques, objetivando compreender sentidos que estudantes atribuem às suas experiências com as disciplinas pedagógicas cursadas no processo de formação inicial, através da análise de narrativas de licenciandos em física de uma universidade federal do Estado do Rio de Janeiro.

O volume conclui-se com a publicação de dois resumos de dissertações. No primeiro: *Formação para pesquisa de licenciandos em educação física: experiência (auto)formadora*, Samara Moura Barreto de Abreu discute a formação para a pesquisa em Educação Física (EF), no que se refere à relação dialética entre saberes e subjetividades, ao analisar experiências com o TCC no Curso de Licenciatura em Educação Física (CLEF), no IFCE de Canindé. No segundo, Clément Reversé, autor de *Escola em azul e rosa: narrativa em experiência de gênero na escola*, centra-se na análise das normas de gênero presentes no espaço escolar da região francesa de Nouvelle-Aquitaine, notadamente, no que se refere às expectativas de comportamento por parte dos professores

e às narrativas das transgressões, por parte dos alunos, jovens transexuais, sobre as normas de gênero, em um sistema educacional binário e cisgênero.

A diversidade de objetos e de análises apresentados neste número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica busca contribuir com outras reflexões e estudos sobre as narrativas LGBTQ+, mas, também, sobre questões voltadas para outras dimensões da pesquisa (auto)biográfica, seus modos de uso e as apropriações no campo educacional. Desejamos que o número possa ampliar debates, contribuir para outras possibilidades de estudos e em tempos

de apagamento de memórias e de histórias individuais, coletivas e sociais. “O melhor lugar do mundo é aqui e agora”! Que, em distintos lugares, possamos encontrar nos intervalos indefinidos melhores lugares do mundo, onde nossos sonhos, desejos, utopias e vida democrática sejam potentes e possíveis, manifestando cotidianamente enfrentamentos a qualquer forma de discriminação, preconceito e superação de ações homofóbicas e transfobias.

Salvador, outono de 2019  
Elizeu Clementino de Souza  
Editor RBPAB

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



## Apresentação – Minorias de gênero e sexualidade: explosão de narrativas, explosão de lugares

“A homossexualidade neste mundo é possível desde que não falemos sobre isso”

Hervé Guibert (1990, p. 34)<sup>2</sup>

“Não importa se você não acorda sozinho se ao seu lado está um cara e que do seu olho escorre uma lágrima”.

Eddy de Pretto (2017)<sup>3</sup>

Primeiramente, desejamos agradecer à Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica por ter aceito nossa proposta de coordenar este dossiê, reunindo pesquisas sobre narrativas LGBTIQ<sup>4</sup>, e parabenizar os editores por esta decisão, face às repercussões desta temática no atual contexto político brasileiro.

A chegada de Bolsonaro ao poder, no início do ano de 2019, foi acompanhada de uma série de proposições homofóbicas, tanto por parte do Presidente brasileiro quanto de seu governo. Para lembrar apenas alguns exemplos, dentre outros, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, declarou, em janeiro de 2019, que as “meninas vestem rosa” e os “meninos vestem azul”, como forma de marcar sua posição a favor da diferença entre os dois sexos e da negação da identidade de gênero. Em maio de 2019, a referida ministra denunciaria o desenho ani-

mado “Frozen”, pela propaganda homossexual, seguindo assim os passos do Presidente que, algumas semanas antes, contestara a ideia do Brasil se tornar um “paraíso para turistas gays”. Os contextos de vida não se limitam aos contextos políticos, a arena jurídica brasileira avança com certos progressos contra as fobias LGBT. No dia 23 de maio de 2019, seis dos onze juízes da Corte Suprema do Brasil pronunciaram-se pela classificação da homofobia e da transfobia como crimes específicos nos mesmos termos que o racismo. O Supremo Tribunal Federal estimou que não incluir as discriminações homofóbicas e transfóbicas nas leis antidiscriminatórias seria um ato contrário à Constituição, o que mostra o quanto as temáticas LGBTIQ, à semelhança dos direitos das minorias, estão constantemente ameaçadas. Essas primeiras palavras estariam destinadas, então, a agradecer à revista e seus diretores e diretoras, por terem aceitado levar adiante nossa proposição.

Ainda que os estudos sobre narrativas tenham, desde um certo tempo, convivido com os estudos feministas e de gênero (DIENGOTT, 1988<sup>5</sup>; LANSER, 1986<sup>6</sup>; DE LAURETIS, 1984<sup>7</sup>; HOMANS, 1984)<sup>8</sup>; foi necessário esperar esses últimos anos para que as pesquisas biográficas

1 Texto traduzido por Camila Aloisio Alves.

2 GUIBERT, Hervé. **A l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie**. Paris: Gallimard, 1990, p. 34.

3 DE PRETTO, Eddy. “Grave”, Album Kid, 2017.

4 Lesbiennes, Gays, Bisexuelles, Transgenres, Intersexes et Queer.

5 DIENGOTT, Nilli. Narratology and feminism. **Style**, n. 22, p. 42-51, 1988.

6 LANSER Susan. Toward a feminist narratology. **Style**, n. 20, p. 341-363, 1986.

7 DE LAURETIS, Teresa. **Alice doesn't: feminism, semiotics, cinema**. Bloomington: Indiana UP, 1984.

8 HOMANS, Margaret. Feminist fictions and feminist theories of narrative. **Narrative**, n. 2, p. 3-16, 1984.

explorassem as vozes e as narratividades LGBTIQ (MENSAH, 2017<sup>9</sup>; LORENZI, 2017<sup>10</sup>; SOUZA, 2015<sup>11</sup>; BRADFORD 2011)<sup>12</sup>. As tendências à despatologização dos discursos (especialmente autobiográficos), ao aumento das narrativas e depoimentos e à complexificação das narrações já está posta (ROSENBERG, 2017)<sup>13</sup>, o que é enfatizado particularmente pelas pesquisas sobre as narrativas digitais de LGBTIQ, no âmbito dos *cultural studies* (BREDA; BOURDAA, 2019<sup>14</sup>; PUGH, 2018<sup>15</sup>; YOURD, 2014<sup>16</sup>; LÉVY; DUMAS; CHAMBERLAND; CHICOINE, 2013)<sup>17</sup>.

Duas tendências nos interessam particularmente: de um lado, a especialização das pesquisas em temáticas variadas e, de outro lado, a autonomização de cartas que usam a abreviação LGBTIQ, a partir da emergência das pesquisas e estudos “trans” e “intersexos”.

A primeira tendência mostra uma exploração das temáticas dos campos nos quais as questões LGBTIQ podem emergir. Enfatizaremos, por exemplo, a explosão das pesquisas em torno da escola (RICHARD, 2015<sup>18</sup>; DAGORN; ALESSANDRIN, 2015<sup>19</sup>; PETER; CHAMBERLAND, 2015<sup>20</sup>; REYGAN, 2015)<sup>21</sup> e outras mais marginais, em torno das questões de família (VECHO; SCHNEIDER, 2015<sup>22</sup>; WEEKS; HEAPHY; DONOVAN, 2001<sup>23</sup>) ou de saúde (SENTIS, 2019<sup>24</sup>; RAIL et al, 2009)<sup>25</sup>. Esse transbordamento dos espaços do gênero e da sexualidade para outras instâncias da vida aponta para uma abertura não negligenciável nas narrações LGBTIQ.

A segunda tendência salienta mais a segmentação de subpopulações LGBTIQ. Assim, as lésbicas (QUEMENER, 2014<sup>26</sup>; CHETCUTI, 2014<sup>27</sup>), os gays, os(as) bissexuais, as pessoas trans

9 MENSAH, Maria Nengeh et al. Militer par le témoignage public: défis et retombées pour les communautés sexuelles et de genres. **Reflets: revue d'intervention communautaire et sociale**, n. 23, p. 82-118, 2017.

10 LORENZI, Marie-Émilie. « « Queer », « transpédégouine », « torduEs », entre adaptation et réappropriation, les dynamiques de traduction au cœur des créations langagières de l'activisme féministe queer », **GLAD! [En ligne]**, 02 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 13 juin 2019. URL: <https://www.revue-glad.org/462>

11 SOUZA, Elizeu Clementino de. Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 20, p.198-220, 2015.

12 BRADFORD, Simon Bradford; CLARK, Marilyn. “Stigma Narratives: LGBT Transitions and Identities in Malta”. **International Journal of Adolescence and Youth**. n.16, p.179-200, 2011.

13 ROSENBERG, Shoshana. Coming in: queer narratives of sexual self-discovery. **Journal of homosexuality**, v. 65, n. 13, p. 1788-1816, 2017.

14 BREDA, Helene; BOURDAA, Mélanie. Transidentités et séries télévisées. In: ALESSANDRIN, Arnaud (Orgs.). **Actualité des trans studies**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2019. p. 101-108.

15 PUGH, Tison. « The Queer Narrativity of the Hero's Journey in Nintendo's The Legend of Zelda Video Games ». **Journal of Narrative Theory**, v. 48, p. 225-251, 2018.

16 YOURD, Melody. Education, community, narrative voices: the internet as a queer storytelling platform. **Gender Studies Research**, v. 2, p. 5-15, 2014.

17 LÉVY, Joseph; DUMAS, Jean; CHAMBERLAND, Line; CHICOINE, Braithwaite Yannick. Usages sociaux d'Internet-santé et stratégies de communication dans la population LGBT canadienne. **Communiquer**, n. 10, p. 45-66, 2013.

18 RICHARD, Gabrielle. Taire ou exposer la diversité sexuelle? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. **Genre, sexualité et société**, n. 13, [on-line], 2015.

19 DAGORN, Johanna; ALESSANDRIN, Arnaud. Être une fille, un gay, une lesbienne ou une trans au collège et au lycée. **Le sujet dans la cité**, v. 6, n. 2, p. 140-149, 2015.

20 PETER, Taylor; CHAMBERLAND, Line. A queer day in Canada: examining canadian high school students homophobia in two large-scale studies. **Journal of Homosexuality**, v. 62, n. 2, p. 186-206, 2015.

21 REYGAN, Francis. Emotions and pedagogies of discomfort: teachers' responses to sexual and gender diversity in the free state, South Africa. **Education as Change**, v. 19, n. 1, p. 101-119, 2015.

22 VECHO, Olivier; BENOIT, Schneider. Homoparentalité et développement de l'enfant. Réponse à Maurice Berger. **Le Débat**, v. 183, n. 2, p. 150-156, 2015.

23 WEEKS, Jeffrey; HEAPHY, Brian; DONOVAN, Catherine. **Same sex intimacies families of choice and other life experiments**. Londres: Routledge, 2001.

24 SENTIS, Isabelle. Nos corps peints et tatoués - nous-mêmes: des expériences en santé communautaire menées par et pour des personnes LGBTIQ. In: ALESSANDRIN, Arnaud; DAGORN, Johanna et al. (Orgs.). **Santé LGBTI**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2019. p. 84-91.

25 RAIL, Geneviève et al. Communauté LGBTI et cancer: besoins de soutien et ressources. In: ALESSANDRIN, Arnaud; DAGORN, Johanna et al. (Orgs.). **Santé LGBTI**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2019. p. 57-65.

26 QUEMENER, Nelly. Plus gouine la vie, **Miroir / Miroirs**, v.4, 2014.

27 CHETCUTI, Natacha. Autonomisation lesbienne avec les réseaux numériques. **Hermès**, v. 69, n. 2, p. 39-41, 2014.



(PRECIADO, 2008)<sup>28</sup> ou intersexos (PLUMEY; DELORY-MOMBERGER, 2016)<sup>29</sup> e, mais recentemente, as pessoas de gênero fluido – para não citar somente elas – beneficiam-se de análises voltadas para suas contribuições biográficas e seus espaços de narração independentes a fim de (se) contar (poderemos também incluir as práticas sexuais no interior das comunidades LGBTIQ já exploradas, especialmente, através do BDSM<sup>30</sup>).

Essas múltiplas abordagens, que se situam próximas da fala, da narrativa de si e das biografias, nos encorajam a seguir a via de um esclarecimento pragmático nos estudos LGBTIQ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Intersexos e Queer – com vistas a uma melhor compreensão das maneiras de fazer e de contar as dificuldades e as experiências quotidianas LGBTIQ, em diferentes e múltiplos contextos. A análise das narrativas biográficas não deve, portanto, limitar-se às injunções destacadas pelas sociedades contemporâneas, no que diz respeito à biografia e à narrativa de si. Trata-se também de analisar as experiências reflexivas dos discursos, das construções narrativas, assim como os lugares, os contextos de sua produção e recepção, pois, insistimos, as narrativas singulares nunca são plenamente desconectadas das narrativas disponíveis em uma dada sociedade. As populações LGBTIQ não são exceção à regra. Contudo, se nossas sociedades dispõem de um estoque de narrações (MARTUCELLI, 2019)<sup>31</sup> é possível tornar inteligível o real, religar as experiências pouco concordantes ou realmente destruídas, articular nossas representações e nossas ações, para que se possa compreender que os indivíduos

não estão desprovidos de uma capacidade inventiva em suas vidas.

Esta chamada de artigos visou, portanto, proposições que se inscrevem simultaneamente em uma dimensão microssociológica e macrossociológica, ou seja, textos que não limitam os desafios, as narrativas e as experiências LGBTIQ a uma unidade teórica dominante e que excluem as características políticas e sociais dos contextos evocados. A multiplicidade das temáticas LGBTIQ, a dimensão internacional desta chamada e a profusão destes estudos nos obrigaram a favorecer textos não somente originais, mas igualmente produções exploratórias, inovadoras, frutos de pesquisas de campo qualitativas. O aspecto emergente de certas dimensões narrativas LGBTIQ foi particularmente apreciado.

De maneira não exaustiva, as questões da saúde, da escolaridade, do espaço público, das relações de trabalho e de família ou ainda as experiências intracomunitárias nos interessaram particularmente. Todas não puderam ser privilegiadas. Podemos mesmo pensar, por exemplo, nas imbricações entre as questões LGBTIQ e feministas, ou então entre minorias sexuais/de gênero e migrações.

No mais, as narrativas LGBTIQ contemporâneas são novamente interrogadas quando integram novas identidades de gênero ou de sexualidade que abalam as narrativas biográficas clássicas (“gender fluids people”; “gender creativ kids”; “pansexuality” ...). Esses elementos faziam parte de nossas interrogações iniciais, assim como as questões relativas às tecnologias digitais e seus usos: aparecimento de fãs LGBTIQ, depoimentos digitais etc. Enfim, as dimensões relativas às emoções, às narrativas discretas, sensíveis, emergentes e incertas, e a tudo que a literatura não soube ainda apreender, foi olhado com atenção no presente dossiê.

O presente dossiê totaliza dez artigos. O inventário das temáticas listadas não se encon-

28 PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**: sexe, drogue et biopolitique. Paris: Grasset, 2008.

29 PLUMEY, Claudette; DELORY-MOMBERGER, Christine. **La trace**: dits et récits d'une hermaphrodite, travailleuse du sexe. Paris: Téraèdre, 2016.

30 Sujeição e sadomasoquismo.

31 MARTUCELLI, Danilo. Les matrices narratives du sujet contemporain. **Le sujet dans la cité**, v. 9, p. 21-33, 2019.

tra necessariamente nos textos publicados e lamentamos os vazios, as ausências, em especial no que diz respeito às lésbicas, aos idosos LGBTIQ, exemplos seriados ou de artes. Contudo, não duvidamos que outras revistas, livros e artigos contemplarão este trabalho já iniciado.

“Narrativas LGBTIQ” começa com o texto de Barbara Andrade de Sousa, intitulado “*Os diferentes desafios da cidadania sexual segundo a configuração geopolítica: uma análise comparativa entre o Brasil e os Estados Unidos*”. Inscrito em uma dinâmica comparativa própria à dimensão internacional da revista, o artigo divide-se em duas análises complementares. A primeira examina as diferenças entre a tentativa de construção da cidadania sexual nos Estados Unidos e no Brasil. A exposição espelhada das demandas e dos movimentos sociais dos gays e das lésbicas entre os dois países permite evidenciar cada um dos contextos sociais e políticos no que eles produzem em termos de busca por uma cidadania sexual distinta. Na sequência, o artigo concentra-se no Brasil, interrogando-se sobre a possibilidade de se conquistar uma cidadania sexual em um país com taxas alarmantes de violência contra a população LGBT. Dada a ausência de análises sobre o tema, o artigo busca elucidar tal relação (cidadania sexual *versus* violências LGBT), mobilizando os estudos que situam o feminicídio e o racismo como barreiras de acesso à plena cidadania. Esse paralelo de critérios de discriminação, sob o olhar da noção de cidadania sexual, define o cenário de sociedades punitivas ou restritivas, no que diz respeito às minorias sexuais.

A leitura do dossiê segue com o texto de Nathanael Wadbled, que faz uma análise em torno da “*Filosofia narrativa de Judith Butler*” e interroga “*uma teoria da identidade LGBTIQ*”. Para o autor, “Judith Butler constrói seu conceito de gênero de maneira narrativa, mas não dá suas características definidas sob a forma de

um diagrama ou imagem estática e definitiva. A autora retoma diferentes histórias que toma emprestado da tradição filosófica e psicanalítica”. Essas narrativas levam em conta vários processos de subjetivação que traduzem trajetórias de aceitação de gênero. “Inscrevendo-se em uma herança metodológica tanto hegeliana, quanto foucaultiana, Butler define o conceito de gênero como o movimento desse processo e o descreve contanto a história daquilo que o conceitualiza”. Para Nathanael Wadbled, Butler responde ao imperativo de reconhecer a experiência das pessoas LGBTIQ sem tornar os sujeitos anormais. Retomando as palavras do autor, “o gênero é assim definido de forma dinâmica, quase... sem definição, ficções plausíveis” de forma.

Dissemos na introdução que as questões da saúde têm seu lugar na análise biográfica. Cécile Loriato apresenta sua contribuição, no artigo “*As figuras sociais do usuário da PrEP sob o prisma da análise de depoimentos na internet*”. Tomando por objeto a análise de testemunhos na internet, esta contribuição propõe elucidar as figuras sociais do usuário da PrEP, novo recurso de prevenção do HIV, a fim de questionar as representações da sexualidade gay, tais como aparecem nas interações entre os participantes de um grupo de discussão do Facebook dedicado à PrEP. Os depoimentos foram analisados em uma perspectiva diacrônica, no âmbito de uma etnografia on-line, para a qual foram mobilizados diferentes métodos: observação e análise do dispositivo sociotécnico, entrevistas semidiretivas, assim como uma análise quantitativa da participação. A análise das narrativas, enquanto objetos submetidos a um dispositivo sociotécnico, institucionalizado e mutável, da interação, permitiu evidenciar as figuras sociais do usuário da PrEP que se constituem a partir do cruzamento entre a natureza do comportamento (conforme e não conforme à norma) e as reações suscitadas (ou seja, em

função da percepção dos participantes do grupo). Assim, a figura do “prepeur racional” pôde emergir, bem como aquela do “bom prepeur”, em oposição à figura do “mau prepeur”, além da figura do “prepeur responsável”.

As questões em torno da saúde continuam nos estudos da sociologia do desvio graças ao texto de Osvaldo Fernandez e Edward MacRae, intitulado *“Entre carreiras, redes e circuitos LGBT: uma abordagem etnográfica dos estudos e dos modelos de consumo de cocaína em São Paulo”*. Este artigo é o resultado de longas pesquisas etnográficas realizadas na cidade de São Paulo junto a usuários de cocaína situados em diferentes territórios e circuitos, em particular de consumidores LGBTQ + da região central da capital. A pesquisa foi construída a partir de observações diretas e o emprego de “informantes-chave”, interrogados que contaram tanto sobre seu consumo, quanto sobre as redes de amizade, evidenciando dois momentos diferentes: 1994 e 2006. Esta pesquisa buscou compreender o aprendizado do uso de drogas ilícitas (cocaína), mostrando o papel assumido pela mesma em diferentes contextos socioculturais, especialmente o uso da cocaína em contextos sexuais e homoeróticos.

Entre os textos recebidos, muitos abordaram a temática das transidentidades, além da questão da não binaridade ou da fluidez de gênero que, por vezes, parece prevalecer em investigações recentes, que mostram a emergência desta temática (ALESSANDRIN, 2018)<sup>32</sup>. Neste dossiê, o artigo sobre as *“Narrações da experiência não binária”*, de Neilton dos Reis e de Roney Polato de Castro, aborda a questão. Baseados em uma pesquisa do domínio da educação, os autores abordam as questões ligadas ao gênero, à binaridade e à não binaridade de gênero, a partir de extratos da narrativa de três jovens que se identificam

como pessoas não binárias; as narrativas são construídas a partir de entrevistas realizadas ao longo dos anos de 2016 e 2017. Em narrativas selecionadas, foi analisada a maneira dos sujeitos se posicionarem e equilibrarem as identidades e diferenças, levando em conta parâmetros como os mecanismos instituídos pelas normas binárias de gênero (assim como as potenciais sanções). Como os sujeitos da narrativa expressam seus corpos? Como se efetua a identificação e a diferenciação em relação à matriz de inteligibilidade binária de gênero? De qual maneira, as experiências de desconforto e violência vividas pelos sujeitos, que negociam suas maneiras de ser, agir, sentir e refletir, repercutem sobre as relações com os outros? Essas e outras são questões que o artigo busca responder.

Seguindo a abordagem biográfica das questões trans, o artigo de Maoua Marmouch interessa-se pelas *“Narrativas biográficas transgêneros wallisiennes e kanak na Nova Caledônia”*. Neste arquipélago situado na Melanésia, no Pacífico Sul, as mulheres transgêneros pertencem a todos os grupos étnicos (wallisianos, tahitianos, kanaks...) com uma predominância na comunidade wallisiana imigrada para o centro urbano de Nouméa. Nos kanak, a população autóctone, a presença transgênero é, ao contrário, negada e muito pouco visível. A visibilidade das pessoas transgênero wallisianas, em Nouméa, leva a pensar, em um primeiro momento, que elas seriam mais toleradas, até mesmo aceitas por suas famílias que aquelas de origem kanak. Contudo, as narrativas de vida dos transgêneros wallisianos e kanak, analisadas na tese da autora, contrapõem-se às formas conhecidas de estigmatização, de rejeição e de negociação, no longo prazo, no seio das famílias e da comunidade em geral. Neste artigo, a partir de quatro narrativas coletadas junto a quatro transgêneros, dois de origem wallisiana e dois kanaks, a pesquisa-

32 ALESSANDRIN, Arnaud. **Sociologie des transidentités**. Paris: Cavalier Bleu, 2018.

dora descreve a forma como é vivida e negociada a feminilidade transgênero em relação à família, na Kanaky ou Nova Caledônia.

Pedro Paulo Souza Rios e Alfrâncio Ferreira Dias inscrevem-se também no mundo da educação, com o artigo intitulado *“Então eu era classificado como uma pessoa estranha: entre as narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays”*. O objetivo deste trabalho é examinar, segundo os próprios termos dos autores, os meios de construir o “estranho” no corpo e no discurso de professores homossexuais na região do semiárido da Bahia, considerando os processos de construção de gênero e da sexualidade, em suas trajetórias de vida, formação universitária e profissional. O trabalho analítico permitiu deduzir como os processos de produção do “estranho” agem sobre o corpo dos participantes graças a um mecanismo de vigilância e de sanções, em vigor em diferentes instituições, dentre as quais a escola. Assim, os autores analisaram as estratégias implementadas com vistas a confrontar um modelo heteronormativo, erigido sobre uma única norma de experiência das sexualidades e subjetividades de gênero. A fim de produzir sob o signo do “estranho” tudo aquilo que, de uma certa maneira, desafia este modelo, os autores dão visibilidade à fala dos corpos que são tomados tanto pela instituição, quanto por suas singularidades.

Juliane Costa da Silva e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios situam-se ao lado da sociologia da educação, com um artigo sobre *“Jovens gays na escola”* e *“A masculinidade, a infância e suas narrativas”*. O artigo apresenta histórias de alunos gays, marcados na infância por interrogações relativas à masculinidade, vividas nos espaços de formação da escola e da família. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cuja opção metodológica foi inspirada pelos estudos das histórias orais, utilizando entrevistas narrativas como meio de coleta das

histórias de vida. Seis alunos gays do ensino médio de uma escola pública situada na Bahia foram entrevistados pelas pesquisadoras. Este estudo salienta que os jovens homossexuais reconstroem suas histórias e suas trajetórias escolares através de um processo de autoinvestigação, ampliando suas percepções sobre sua infância, a partir das relações fundadas na família e reforçadas pelas relações interpessoais com colegas de turma. A questão dos apelidos pejorativos e da obrigação de se encontrar entre pares é abordada. No total, retomando os autores, as narrativas dão a sensação de que *“a masculinidade hegemônica acaba violentando o corpo das crianças gays”*.

Maria Rita de Assis César, conhecida por seus trabalhos sobre gênero, acompanhada de Dayana Brunetto Carlin dos Santos e Amanda da Silva dão continuidade ao dossiê com o artigo intitulado *“Narrativas trans: ensino e prostituição”*. Neste artigo, buscam analisar as experiências de professores trans que trabalham na educação primária no Estado do Paraná, assim como suas relações com a prostituição. A pesquisa é fruto de um questionamento sobre a profissionalização dos professores trans\*, em diálogo com seus processos de dupla constituição de si, ou seja, enquanto professoras e profissionais do sexo. Por meio de entrevistas narrativas com seis mulheres trans\*, professoras das redes de educação pública municipal, foi possível perceber que as experiências de ensino dessas pessoas trans\* podem não somente constituir um movimento de resistência às normas de gênero rígidas e impostas no meio escolar, mas, paralelamente, a presença de seus corpos neste ambiente suscita um novo questionamento das pessoas que gravitam em torno delas. Em quais condições? É o que o artigo analisa.

O artigo de Cleilson Queiroz Lopez, intitulado *“Espetáculo LGBTIQ Sofia -35: desafios da autobiografia e do gênero em cena”* finaliza

este dossiê. Totalmente inscrito na abordagem da pesquisa (auto)biográfica, o autor ocupa o lugar de artista-pesquisador. Seu objetivo principal é analisar a criação dramática do espetáculo “LGBTIQ Sofia -35”, um monólogo no qual o autor, enquanto ator e dramaturgo homossexual, desconstrói(-se) e reconstrói(-se), ao longo da peça, para buscar compreender como a realidade e a ficção se reportam à construção do personagem Sofia. A partir de discussões contemporâneas sobre gênero, o artigo aborda questões como migração, saúde pública, educação e direitos das comunidades LGBTIQ. O autor utiliza assim uma livre expressão fundamentada pela pesquisa bibliográfica e narrativas pessoais. A narrativa autobiográfica do espetáculo Sofia -35 desmantela os discursos heteronormativos dominantes através da arte e enfatiza o espaço distinto e poroso da ilusão e da realidade. Nesse sentido, as cenas LGBTIQ, fruto da estética teatral autobiográfica, permitem ao espectador reelaborar realidades possíveis.

Na seção “memórias” da revista, o resumo da dissertação de Clément Réserve aborda a temática LGBTIQ em uma síntese do seu trabalho de conclusão de estudo sobre menores trans e sua (não) inclusão no sistema educativo francês. Diante da leitura deste dossiê, nós não podemos deixar de fazer um paralelo com nossas pesquisas atuais. Em uma investigação recente sobre as discriminações vividas pelas pessoas LGBTIQ, no espaço público, uma soma importante de depoimentos chegou até nós. O que eles dizem? Que falar da experiência LGBTIQ é sempre falar um pouco de uma experiência discriminatória ou de sua ameaça. É falar igualmente das modalidades de gestão do risco, a fim de afrontar a potencialidade do risco homofóbico ou transfóbico. É dizer assim que os apoios, os amigos, as redes tornam-se mais fortes nas relações, como nas representações, essas séries, filmes, livros que inspiram e dão

à narrativa uma textura assumida. Escrever, contar-se, é também fugir, contar os desafios, as dúvidas, as hesitações, os silêncios que fazem parte destas histórias. É também narrar as lutas, as lembranças que atravessam as comunidades LGBTIQ, em testemunho. É enfim expressar os equilíbrios, as incertezas, aquilo que parece certo, robusto e que se desmorona: uma amizade, uma crença. Esse cotidiano, coletivo e singular, os LGBTIQ terão que contar e (re)contar ainda mais, para que as metanarrativas políticas e sociais não as enterrem.

Bordeaux, primavera de 2019

Arnaud Alessandrin  
Johanna Dagorn<sup>33</sup>  
Université de Bordeaux

<sup>33</sup> Os autores são sociólogos na Université de Bordeaux (França), pesquisadores associados ao LACES (Laboratório Culturas, Educação, Sociedades) e codiretores da Revista “Les cahiers de la LCD – Lutte Contre les Discriminations”. Johanna Dagorn e Arnaud Alessandrin dirigiram as pesquisas “Santé LGBTI” (DILCRAH, 2017) e “Ville et LGBT-Phobie” (Mairie de Bordeaux, 2018).

# LES DIFFÉRENTS ENJEUX DE LA CITOYENNETÉ SEXUELLE SELON LA CONFIGURATION GÉOPOLITIQUE: UNE ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LE BRÉSIL ET LES ÉTATS-UNIS

■ BARBARA ANDRADE DE SOUSA

Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

L'article se divise en deux analyses complémentaires. La première examine les différences entre la tentative de la construction de la citoyenneté sexuelle aux États-Unis et au Brésil. L'exposition comparative des demandes des mouvements sociaux des gays et des lesbiennes des deux pays permet la mise en évidence que chaque contexte social et politique génère des enjeux distincts et que, par conséquent, la quête de la construction de la citoyenneté sexuelle ne peut se faire de la même manière. Par la suite, l'article se concentre sur le Brésil et s'interroge sur la possibilité d'avoir une citoyenneté sexuelle réussie dans un pays qui présente des taux alarmants de violence contre la population LGBT. Étant donné la pénurie d'analyses sur ce sujet, l'article cherche à élucider telle relation en mobilisant les études qui traitent du lien entre la violence et la démocratie, ainsi que ceux qui placent le féminicide et le racisme comme barrières d'accès à la pleine citoyenneté.

**Mots-clés:** Citoyenneté sexuelle. LGBTQ. Violence.

## ABSTRACT

### THE DIFFERENT ISSUES OF SEXUAL CITIZENSHIP ACCORDING TO GEOPOLITICAL ARRAY: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL AND THE UNITED STATES

This article is divided into two complementary analysis. The first one aims to appraise the dissimilarities in the attempt of constructing a sexual citizenship in Brazil's and the US's context. The comparative exposition of civil movements championed by gays and lesbians in both societies brings to light that each particular geographic and political context stems its own demands and thus the formation of the sexual citizenship occurs disparately. Following that, the article focus on Brazil and inquires whether it is feasible for a sexual citizenship to be actually formed in a country that displays alarming rates

of violence towards the LGBTQ community. As studies on such topic are rare, the present article aspires to shed light into the matter by means of analysis of articles that dwell on the connection between violence and democracy as well as those that place femicide and racism as barriers for a full access to citizenship.

**Keywords:** Sexual citizenship. LGBTQ. Violence.

## RESUMO AS DIFERENTES QUESTÕES DA CIDADANIA SEXUAL DE ACORDO COM A CONFIGURAÇÃO GEOPOLÍTICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E ESTADOS-UNIDOS

O artigo divide-se em duas análises complementares. A primeira busca examinar as diferenças, na tentativa de construção da cidadania sexual, no contexto do Brasil e dos Estados Unidos. A exposição comparativa das lutas dos movimentos sociais de gays e lésbicas dessas duas sociedades permite evidenciar que cada contexto geográfico e político específico gera reivindicações distintas e, conseqüentemente, a busca da construção da cidadania sexual não acontece da mesma maneira. Em seguida, o artigo concentra-se no Brasil e questiona a possibilidade da existência de uma cidadania sexual nesse país que apresenta índices alarmantes de violência contra as pessoas LGBTQ. Sendo raros os estudos sobre a temática, o artigo procura elucidar tal relação utilizando as análises que tratam do nexo entre violência e democracia, assim como as que colocam o feminicídio e o racismo como barreiras para o acesso à cidadania plena.

**Palavras-chave:** Cidadania sexual. LGBT. Violência.

### Introduction

La citoyenneté a longtemps été considérée comme un instrument de la loi. Depuis le travail de Marshall (1950), qui a établi un pont entre la citoyenneté et la sociologie, les études sur la citoyenneté se sont multipliées. Ce champ d'études comporte de multiples ramifications, la citoyenneté sexuelle en étant une. Le « sexuel » a toujours été considéré comme appartenant au domaine de la vie privée, tandis que la citoyenneté faisait partie de la sphère publique. Le développement de ce domaine d'études a défié la séparation clas-

sique existante entre ces deux sphères, qui a toujours constitué la base de la citoyenneté (LISTER, 2002). Le terme « citoyenneté sexuelle » est un parapluie qui abrite différents aspects à l'intérieur du thème plus large du corps et de la sexualité. Autrement dit, il y a des études qui s'inscrivent dans le champ de la citoyenneté sexuelle et qui analysent le droit à l'avortement, le rapport entre les genres, l'accès que les personnes homosexuelles ont aux droits civils de base, etc. (LISTER, 2002). Cet article se concentre sur les aspects de la citoyenneté

sexuelle relatifs aux personnes de la diversité sexuelle.

Principalement analysé dans les contextes du Nord global, ce concept semble ne pas rendre compte des spécificités auxquelles sont confrontées les personnes de la diversité sexuelle qui habitent dans les pays du Sud global. En effet, nous remarquons qu'il y a de plus en plus de recherches récentes qui ont constaté cette pénurie d'analyses et s'interrogent sur la construction de la citoyenneté sexuelle dans d'autres contextes (RICHARDSON, 2017; PLUMMER, 2005). Le présent travail cherche donc à combler cette lacune par le biais d'une analyse comparative entre le contexte états-unien et celui brésilien à travers laquelle nous démontrons la différence en ce qui concerne la construction de la citoyenneté sexuelle dans ces deux pays.

La pertinence de la prise en compte d'autres contextes pour l'analyse de la citoyenneté sexuelle réside dans la découverte de nouveaux aspects qui y sont liés. Dans le cas du Brésil, la violence commise contre les personnes LGBT peut être considérée comme étant une barrière qui empêche le vécu de la citoyenneté par cette partie de la population. L'apport de cet article réside dans l'investigation de la relation entre citoyenneté sexuelle et violence, une relation qui a été mise en exergue avec la violence faite aux femmes et aux personnes noires, mais rien n'a été trouvé sur la citoyenneté et la violence exercée à l'endroit des personnes de la diversité sexuelle dans les pays qui possèdent un haut niveau de crime de haine contre cette partie de la population.

## De la citoyenneté à la citoyenneté sexuelle

Le point de départ de la relation entre la sociologie et la citoyenneté est souvent retra-

cé dans l'œuvre de T.H. Marshall, sociologue britannique qui, en 1950, a écrit « *Citizenship and Social Class* ». Dans ce livre, qui s'avère centré sur la situation de son pays d'origine, Marshall identifie trois dimensions de la citoyenneté, chacune composée des institutions de la société moderne : la dimension civile, qui est constituée des systèmes légaux; la dimension politique représentée par le gouvernement démocratique et la dimension sociale composée du système de protection sociale (Roche, 2002). Dans le cadre de cet article, la dimension qui nous intéresse est surtout celle sociale. Il est donc important de préciser que pour Marshall, cette dimension s'étend du droit à un minimum de bien-être économique et social au droit de vivre de manière civilisée, conformément aux normes en vigueur dans la société.

Depuis l'étude de Marshall, la sociologie de la citoyenneté a connu de nombreuses œuvres remarquables. Le concept de citoyenneté fut décortiqué en plusieurs aspects qui n'ont pas été analysés par Marshall, mais qui s'inspirent du caractère dynamique qu'il a attribué à la citoyenneté. Par exemple, le livre de Isin et Turner (2002) sur les études sur la citoyenneté compte huit chapitres qui décrivent l'analyse de différentes formes de citoyenneté comme la culturelle, l'environnementale, la religieuse et la sexuelle, pour ne pas toutes les nommer. Ces études démontrent l'existence de certains individus qui ont le statut légal de citoyens, mais qui ne disposent pas d'une citoyenneté sociale complète. L'intérêt de la sociologie en ce qui a trait à l'étude de la citoyenneté réside dans le processus social à travers lequel des barrières entravent, pour certains individus, le plein vécu de leur citoyenneté (GLENN, 2011).

Selon Hall et Held (1989), l'analyse des formes contemporaines de la citoyenneté doit prendre en compte le rôle des mouvements sociaux dans l'expansion des revendications des



droits et privilèges à de nouveaux domaines sociaux, comme les droits des femmes, la lutte contre le racisme et la xénophobie, etc. Les auteurs défendent l'idée que, pour obtenir une compréhension actuelle de la citoyenneté, on doit se pencher sur l'imbrication des multiples identités et des identifications existantes au sein de la société moderne, sur le rôle de la citoyenneté vis-à-vis ces enjeux identitaires complexes ainsi que sur les différentes formes de participation à la vie sociale.

Le *Gay Liberation*, mouvement social des années soixante-dix, dont les protagonistes étaient les hommes gays américains, visait à renverser l'ordre existant (D'EMILIO, 1998; SOUSA, 2016). L'orientation sexuelle devrait être motif de fierté, et non pas de honte, donc leur slogan disait « gay is ok ». Auparavant, être gay était synonyme d'anonymat, de vie privée. L'objectif du *Gay Liberation* était d'amener la discussion dans le domaine public et, pour ce faire, ils ont réclamé la sortie du placard des homosexuels et lesbiennes américains, dans le but de montrer leur nombre et leur insatisfaction en lien avec la répression policière. Ce mouvement social a consolidé sa capacité de mobilisation collective au fil des années et a constitué un puissant groupe de lutte pour les droits des gays et lesbiennes américains (DUGGAN, 2004). C'est dans cet axe identitaire que se situe le champ de la citoyenneté sexuelle.

La théorie sur la citoyenneté sexuelle a pris son essor dans les années quatre-vingt-dix (EVANS, 1993; PLUMMER, 1995; RICHARDSON, 1998; WEEKS, 1998). La théoricienne britannique Diane Richardson est une des spécialistes de l'étude de la citoyenneté sexuelle, ayant écrit plusieurs articles sur le sujet. Dans l'un de ses articles, Richardson (2000) divise les analyses de la citoyenneté sexuelle en deux domaines différents. D'abord, on trouve les études sur les droits liés à la sexualité et la lutte pour leur acquisition qui désignent les droits sexuels

accordés ou refusés à divers groupes sociaux. Pour les gays et lesbiennes du Nord global, les luttes plus emblématiques concernaient le droit à l'union civile et le droit de servir dans l'armée, un droit qui, dans la plupart des législations au monde, est intrinsèquement lié à la citoyenneté : seuls les citoyens peuvent y servir. Ensuite, il y a les analyses qui se penchent plus amplement sur la société et les implications théoriques de l'accès ou de l'exclusion de certains droits fondés sur la sexualité et qui démontrent comment les différentes formes du statut de citoyen dépendent de la sexualité de l'individu.

Comme mentionné ci-dessus, l'essor de ces études a eu lieu dans les années quatre-vingt-dix, époque où la majorité des pays du Nord global n'avaient pas encore accordé le droit à l'union civile aux personnes du même sexe. Or, l'acquisition de ce droit et aussi du droit de servir dans l'armée n'a pas mis fin aux études sur la citoyenneté sexuelle, comme le démontre un autre article de Richardson (2017) où, encore une fois, l'auteure révisé la littérature sur ce sujet. Cette fois-ci, elle disserte sur d'autres domaines qui se sont développés à l'intérieur de la théorie sur la citoyenneté sexuelle au long des années. Dans la conclusion de cet article, Richardson soulève la question de la construction de la citoyenneté sexuelle à travers différents contextes géopolitiques. Nous voyons alors que ce champ d'études demeure effervescent, et ce travail cherche à élargir la discussion au Sud global, plus précisément au contexte brésilien.

Si, comme le défendent Hall et Held (1989), l'analyse des formes contemporaines de la citoyenneté doit être réalisée dans une perspective qui examine le rôle des mouvements sociaux dans l'expansion des revendications des droits et privilèges à de nouveaux domaines, nous postulons que le contexte géopolitique est sans doute déterminant en ce qui concerne

les revendications portées par un groupe donné. L'une des principales demandes des mouvements des gays et des lesbiennes américains et canadiens a été la décriminalisation de l'homosexualité (CARTER, 2005; D'EMILIO, 1998; DEMCZUK, 1998; HIGGINS, 2011). Or, au Brésil, depuis 1830, les références à la sodomie ne font plus partie du Code pénal (FACCHINI et ASSIS, 2009). D'autres facteurs ont alors guidé les revendications de ce groupe, comme l'on verra plus tard.

Il y a de plus en plus de chercheurs et de chercheuses qui problématisent l'approche colonisatrice et impérialiste du transfert de savoir du Nord au Sud (REA et AMANCIO, 2018; PELUCIO, 2012; PEREIRA, 2015; SPIVAK, 2009). D'autres s'interrogent à savoir si certaines théories produites et pensées au Nord peuvent être applicables au Sud, sans qu'il n'y ait une imposition de connaissance qui annihile les contextes locaux (RICHARDSON, 2017; PLUMMER, 2005; MIÑOSO, 2015; EL TAYEB, 2011). Sans nous attarder à la littérature sur ce sujet qui est vaste, nous voulons simplement attirer l'attention sur l'importance d'une production académique qui valorise la réflexion sur la prise en compte des facteurs et des connaissances locales dans l'analyse d'un phénomène donné, sans pour autant imposer un cadre théorique qui ne peut pas rendre compte des spécificités locales.

Ainsi, ce travail propose une analyse comparative entre le contexte du Brésil et du Nord global, en ce qui concerne une pleine participation à la citoyenneté des personnes de la diversité sexuelle. Autrement dit, quelles sont, selon les contextes géopolitiques, les barrières qui limitent ou qui empêchent l'accès à certains droits en raison de l'orientation sexuelle des citoyens? Pour réaliser cette comparaison, nous nous inspirons de certaines questions soulevées par les auteurs qui ont travaillé sur ce sujet (RICHARDSON, 2017; PLUMMER, 2005),

soit la construction de la citoyenneté sexuelle dans le Sud global. Le but n'est pas de savoir si le concept de la citoyenneté sexuelle telle que pensée dans le Nord est applicable au Sud, mais plutôt de nous baser sur ce concept pour analyser la construction de cette catégorie au Brésil, sans pour autant imposer ce qui a déjà été analysé dans un contexte qui n'est pas le même.

## Méthodologie

La démonstration de la construction de la citoyenneté sexuelle au Brésil ne peut pas être faite sans une analyse sociohistorique des facteurs qui ont stimulé et modelé les demandes du mouvement des gays et lesbiennes dans ce pays. Après avoir dressé le portrait de ce mouvement social, nous montrerons si leurs demandes ont été adressées, si la construction de la citoyenneté sexuelle s'est faite exclusivement à partir de ces demandes ou s'il y a d'autres facteurs qui empêchent ou limitent l'adhésion à la société dans laquelle ils vivent et aux droits et privilèges qui sont accordés aux Brésiliens hétérosexuels.

Comme cet article a aussi comme objectif de valider la construction d'une catégorie analytique qui a été conçue au Nord global dans le Sud global, une comparaison sera établie entre la situation américaine et celle du Brésil. Le choix des États-Unis comme unité d'analyse se justifie par le fait que la littérature sur la citoyenneté sexuelle dans le contexte américain est très riche et que ceci est un travail comparatif qui est basé sur la documentation existante. Le manque de littérature sur la question dans d'autres pays constitue l'une des limites de ce type d'analyse.

Pour répondre aux questions posées par cet article, quelques étapes ont été suivies, telles que préconisées par des auteurs qui se sont penchés sur la méthode d'analyse com-

parative en sciences sociales. Nous combinons des éléments de la méthode d'histoire comparative avec ceux de l'étude de cas, qui comportent certaines ressemblances (RAGIN, 2014; RITTER, 2014), pour clarifier le phénomène analysé. L'étude comparative de cas fournit « une base pour examiner la manière dont les conditions se combinent de différentes manières et dans différents contextes pour produire des résultats différents » (Ragins, 2014 : p.45), tandis que l'analyse d'histoire comparative propose une méthodologie qui priorise une explication historiquement contextualisée et qui retrace l'émergence du phénomène considéré (RITTER, 2014).

Bien que l'analyse comparative entre les deux pays ne soit pas notre point central, d'autres travaux ont déjà démontré (CaNABARRO, 2013; IRINEU, 2014; ROSENEIL et STOILOVA, 2011) l'importance de cette contextualisation dans la compréhension du cheminement entrepris par le mouvement des gays et lesbiennes pour aboutir à la construction d'une citoyenneté sexuelle. Pour cette raison, la période analysée ne sera pas exhaustive. Nous allons réparer les principales revendications et accomplissements de ces mouvements sociaux depuis les années soixante-dix, époque où s'amorcent les premières tentatives de vivre l'homosexualité dans la sphère publique aux États-Unis (SOUSA, 2016). Au Brésil, c'est le moment où surgit le premier groupe de défense des droits des homosexuels. La comparaison sera effectuée pour démontrer la différence politique et sociale de ces contextes. Son objectif est de montrer que la construction de la citoyenneté sexuelle ne s'est pas faite de la même manière. Ensuite, on se penchera sur le contexte au Brésil qui n'a pas souvent été analysé.

Nous avons exploré la littérature existante sur la citoyenneté sexuelle dans les deux pays analysés et avons constaté une pénurie de littérature qui aborde ce thème au Brésil.

Malgré la rareté des études spécifiques sur ce concept, cela ne représente pas une limite parce qu'il y a une abondance de textes sur le mouvement des gays et lesbiennes (CANABARRO, 2013; IRINEU, 2014; FACCHINI et SIMÕES, 2009; TREVISAN, 2000), ce qui nous permet de démontrer les revendications du mouvement et la construction de la catégorie visée par cet article.

## Une brève histoire du mouvement homosexuel au Brésil

C'est à la fin des années soixante-dix que l'on voit le premier groupe d'hommes gays se réunir pour penser l'homosexualité de façon politique. Le pays vivait encore sous la dictature militaire et l'idéologie du groupe était marquée par le contexte politique de l'époque. Ils misaient sur la contreculture, sur la contestation et ils étaient contre l'autoritarisme (CANABARRO, 2013; FACCHINI et SIMÕES, 2009). À l'instar de leur homologue états-unien, le regroupement brésilien *Somos* visait une transformation profonde dans la société et cherchait à se réapproprier et à mettre en valeur les termes utilisés de façon péjorative pour se référer aux gays et lesbiennes (FACCHINI et SIMÕES, 2009). L'écllosion de l'épidémie du SIDA dans les années quatre-vingt et l'affaiblissement du régime dictatorial changent inévitablement le caractère des revendications et le format de groupement du mouvement. Ainsi, dans cette décennie l'objectif de la militance devient le combat lié au SIDA et l'établissement d'un dialogue avec l'État qui se prépare à la réinstallation du régime démocratique.

À partir de cette époque, la militance du mouvement homosexuel<sup>1</sup> au Brésil s'organise

1 À cette époque, le mouvement s'appelait « homosexuel », mais il incluait les femmes lesbiennes et les travestis. L'appellation mouvement LGBT est beaucoup plus récente (GROSSI, 2017). Au Brésil, le mouvement utilise l'acronyme LGBT et non LGBTQ comme au Nord global. Nous nous alignons sur l'acronyme utilisé dans le pays.

de façon institutionnelle et leurs revendications portent sur l'amélioration du système de santé pour les séropositifs, sur les demandes de droits civils et sur la lutte contre la discrimination et la violence que subissent les homosexuels (IRINEU, 2014; FACCHINI et SIMÕES, 2009). L'une des premières conquêtes du mouvement fut le retrait de l'homosexualité de la classification de maladies par le Conseil fédéral de médecine en 1985, cinq ans avant le changement réalisé par l'Organisation mondiale de la Santé. Cela s'est concrétisé grâce à une campagne d'envergure nationale qui a réuni plus de 16 000 signataires (MOTT, 2005). Un an plus tard, on voit une tentative de dialogue entre le mouvement homosexuel et le pouvoir législatif pendant la période d'élaboration de la nouvelle constitution brésilienne. Certains groupes se sont mobilisés pour ajouter au texte constitutionnel l'interdiction de la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle, ce qui a été barré par certains politiciens d'inclination religieuse (CANABARRO, 2013; IRINEU, 2014; FACCHINI et SIMÕES, 2009, MOTT, 2005).

Depuis les années quatre-vingt-dix, plusieurs projets de loi en faveur des droits des homosexuels ont été soumis au pouvoir législatif, mais ceux approuvés demeurent rares. Parmi les projets rejetés, on retrouve celui intitulé « Partenariat civil enregistré » entre personnes du même sexe qui remonte à 1995 et qui n'a jamais été voté, ainsi que le projet 122 de 2006 qui vise à criminaliser la discrimination basée sur l'orientation sexuelle. Ce dernier a été reformulé maintes fois et finit par être rejeté en 2013, ce qui représente une autre réussite des parlementaires d'inclination religieuse. La plupart des conquêtes du mouvement homosexuel viennent du pouvoir judiciaire, la plus importante étant la reconnaissance de l'union civile entre personnes du même sexe par le Tribunal suprême fédéral<sup>2</sup> en 2011.

<sup>2</sup> La plus haute instance du pouvoir judiciaire brésilien.

Ce bref historique du mouvement homosexuel au Brésil expose leur inquiétude concernant la discrimination sociale et la violence que vivent les personnes de la diversité sexuelle au pays. Comme le défendent les sociologues Facchini et Simões (2009), l'activisme homosexuel brésilien insiste sur la dénonciation des violences spécifiques contre l'homosexualité. Les auteurs voient l'homophobie<sup>3</sup> « comme un point d'ancrage à partir duquel se structurent les entités collectives associées au mouvement et se légitiment les revendications dans le domaine des droits et de la politique » (FACCHINI et SIMÕES 2009, p. 27). Aux États-Unis, les revendications du mouvement gay ne sont pas centrées sur des enjeux liés à la violence homophobe, comme on le verra sans tarder.

## Une brève histoire du mouvement gay aux États-Unis

Une différence cruciale entre le contexte états-unien et le brésilien, c'est qu'aux États-Unis, l'homosexualité était criminalisée. Initialement, le mouvement gay se structure pour combattre la violence policière, et non celle de la société tout entière, comme cela est le cas au Brésil. Les émeutes à Stonewall sont considérées comme étant les déclencheurs du mouvement gay dans ce pays. Ces émeutes sont une réponse à la répression policière. En effet, depuis des années, le corps policier harcelait la clientèle du bar Stonewall, situé à New York. En juin 1969, au lieu d'accepter l'intervention policière et de quitter le bar, les habitués ont décidé de manifester contre l'arrestation, ce qui a déclenché une vague de manifestations

<sup>3</sup> Actuellement, des termes spécifiques sont utilisés pour parler de la violence exercée à l'endroit des personnes de la diversité sexuelle et de genre, comme : homophobie, lesbophobie, biphobie et transphobie. Dans le cadre de ce travail, afin d'alléger le texte, nous utilisons le terme « homophobie » comme parapluie aux violences subies par toutes les personnes appartenant à cette diversité.

devant le bar dans les jours qui suivirent (CARTER, 2005). C'était la première fois que les homosexuels contre-attaquaient et défiaient l'autorité institutionnelle ainsi que la répression de leur mode de vie.

Le mouvement connu sous le nom de *Gay Liberation* a pris son élan dans le climat soulevé par les émeutes de Stonewall. Ce mouvement, tout comme les autres<sup>4</sup> qui ont surgi aux États-Unis dans les années soixante-dix, cherchait à dénoncer les structures sociales existantes pour les déconstruire et renverser les valeurs dominantes. Au lieu d'être gay et d'avoir honte, l'orientation sexuelle devrait être motif de fierté. Pour cette raison, ils ont encouragé la sortie du placard, ce qui représentait un changement crucial dans la façon d'être gay (D'Emilio, 1998). Auparavant, être gay était synonyme d'anonymat et de vie privée. Le but du *Gay Liberation* était d'amener la discussion au domaine public et de franchir la ligne entre le privé et le public. Ils ont ainsi déclenché un mouvement politique d'affirmation de soi dans lequel plus les gens sortaient du placard, plus d'autres gens désiraient en sortir.

Encore une fois, l'épidémie du SIDA a une influence dans les demandes et l'organisation du mouvement. Dans les années quatre-vingt, la communauté gay s'organise pour demander au pouvoir public une mobilisation rapide et efficace dans le combat contre l'épidémie (ARMSTRONG, 2002). Au fil des années, après l'éclosion et la stabilisation de la situation liée au SIDA, le mouvement des gays et lesbiennes concentre son attention sur les demandes relatives au mariage entre personnes du même sexe et l'interdiction aux personnes homosexuelles de déclarer leur orientation sexuelle lorsqu'elles servent dans l'armée (DUGGAN, 2004).

4 Notamment le *woman liberation* qui dénonçait le patriarcat et voulait s'en libérer et le *Black Power* qui cherchait à inverser le stigmaté associé au fait d'être noir (D'EMILIO, 1983).

Institué en 1993, la politique sur la participation au service militaire des personnes de la diversité sexuelle, connue comme *Don't ask, don't tell*, prohibait le harcèlement dans l'armée de personnes homosexuelles ou bisexuelles qui ne divulguaient pas leur orientation sexuelle, tandis qu'elle interdisait à ceux et celles qui parlaient ouvertement de leur sexualité de rejoindre l'armée. Cette loi fut abrogée en 2011 et en 2015<sup>5</sup>, après la décision de la Cour suprême, tous les États des États-Unis ont passé à reconnaître le mariage entre personnes du même sexe.

## La relation entre violence interpersonnelle et citoyenneté sexuelle

Nous avons vu les principaux enjeux qui ont marqué la lutte pour une pleine citoyenneté des personnes de la diversité sexuelle dans les deux pays analysés. Si, au Brésil, l'une des préoccupations principales demeure l'homophobie que subit cette partie de la population, aux États-Unis, ce problème semble ne pas faire partie des demandes du mouvement. Les chiffres concernant les personnes décédées à cause de l'homophobie au Brésil sont éloquentes. Selon le rapport publié annuellement par le *Groupe Gay da Bahia*<sup>6</sup> (GGB), en 2017, 445 personnes sont décédées en raison de leur orientation sexuelle, de leur identité ou de leur expression de genre. Ce chiffre représente une augmentation de 30 % par rapport à 2016.

En vue des demandes de politiques publiques pour combattre l'homophobie au Brésil de la part des mouvements de gays et lesbiennes et des études qui démontrent l'hom-

5 Avant 2015, il y avait des États qui reconnaissaient le mariage gay. Pour plus d'informations, voir Paternotte et Tremblay (2015).

6 Association de défense des droits humains des homosexuels au Brésil qui publie depuis 1979 un rapport annuel des morts violentes des personnes LGBT dans le pays. Site web : <https://grupogaydabahia.com.br/>

phobie comme étant un composant indispensable dans la constitution du mouvement LGBT brésilien (FILHO, 2016; FACCHINI et SIMÕES 2009), nous proposons une analyse qui traite l'homophobie comme étant une barrière au plein vécu de la citoyenneté. D'autres études ont déjà montré que le féminicide (FRANZWAY, 2016; SORIANO, 2014) et le racisme (MITCHELL et WOOD, 1998; SMITH, 2015) constituent une barrière à l'exercice de la citoyenneté, mais aucune étude qui analyse la relation entre homophobie et citoyenneté n'a été trouvée. Pourtant, les demandes du mouvement et le rapport du GGB démontrent que les personnes LGBT au Brésil doivent composer avec une violence telle qu'un membre de leur communauté est tué toutes les 19 heures.

## La violence qui maintient les systèmes de pouvoir

Selon la sociologue britannique Walby (2009), bien que l'analyse de la violence et son influence par rapport au bien-être des personnes, aux régimes d'inégalité et dans d'autres domaines institutionnels soit importante, elle est sous-estimée dans la théorie sociale, qui la relègue la plupart du temps à la criminologie. L'auteure voit la violence comme un phénomène social qui constitue un système social, un domaine institutionnel fonctionnant en parallèle à l'économie, à la politique et à la société civile. Elle attire l'attention sur les formes de violence qui ne sont pas criminalisées, mais qui sont généralisées, et conséquemment admises par l'État, telles que la violence exercée contre les femmes et les groupes ethniques. Les types de violence qui sont acceptés par l'État varient selon le contexte géopolitique. Au Brésil, les attaques contre des groupes ethniques sont presque inexistantes, tandis que l'homophobie présente des taux élevés et n'est pas criminalisée.

Walby établit une relation entre la consistance du régime démocratique et le niveau de violence. Ainsi, les niveaux de violence plus élevés existeraient dans des pays avec un haut niveau d'inégalité sociale et une démocratie fragile. Le Brésil détient les deux caractéristiques mentionnées par la sociologue. Le régime démocratique a été rétabli depuis à peine trente-trois ans, les niveaux d'inégalité sociale qui étaient en baisse pendant les premières années de gouvernement du Parti des Travailleurs s'aggravent depuis les dernières années et les indices de violences sont accablants. Des données<sup>7</sup> démontrent notamment qu'en 2016, 62 517 homicides ont été commis au pays.

La sociologue rejette la théorie attribuant aux personnes défavorisées sur le plan socio-économique l'exécution de la plupart des crimes. Sa lecture de la violence est intersectionnelle. Les inégalités doivent être pensées de façon plus complexe, au-delà de la différence de classe. Ainsi, quand d'autres inégalités sont mises en évidence, les formes interposées de la violence interpersonnelle, surtout celles non criminalisées, deviennent plus significatives. Pour Walby, la violence est souvent utilisée par les groupes dominants comme une forme de pouvoir instrumental visant à maintenir les hiérarchies de genre, d'ethnie, raciales, nationales et sexuelles. L'implication de la violence dépend de sa réglementation et de la résilience des victimes potentielles.

## La violence faite aux personnes noires

Les chiffres démontrent que la violence au Brésil est un problème qui affecte l'ensemble de la société. Cependant, il est important de

<sup>7</sup> Information du « Atlas da Violência », site web coordonné par l'organisme gouvernemental brésilien IPEA – Institut de recherche économique et appliquée. <https://bit.ly/2yBW1V1>

souligner que certains types de violence sont dirigés vers un groupe spécifique de la population et sont socialement tolérés, justement pour le maintien de l'hégémonie, comme l'affirme Walby. C'est le cas du féminicide, de la violence raciale et de l'homophobie. Dans certaines circonstances, même l'État peut déployer une force excessive. Nous parlons notamment de la violence policière exercée à l'endroit des personnes noires aux États-Unis et au Brésil. Dans son article de 2015, l'anthropologue américaine Christen A. Smith se base sur les données de la violence policière faite aux personnes noires dans ces deux pays pour soutenir que la race, en tant que construction sociale, historique et politique, définit, encore de nos jours, l'expression de la citoyenneté, le type de citoyenneté qui est mise en pratique ainsi que la reconnaissance elle-même des sujets qui sont considérés en tant que citoyens.

Smith affirme qu'au Brésil et aux États-Unis, les personnes noires ne sont des citoyens qu'au *sensu stricto* (2015, p. 385). Pour constituer son argument, l'auteure a réalisé une analyse qualitative de l'expérience nationale. Le postulat que tous les citoyens bénéficient d'une protection égale en vertu de la loi ne s'applique pratiquement pas aux personnes noires de ces pays. L'inclusion existe en théorie, mais n'est pas mise en pratique par l'État. Pour l'auteure, ce qui prouve son argument est la manière indiscriminée dont les personnes noires sont traitées par les forces de l'ordre de l'État. En effet, les Noirs américains et brésiliens sont tués, battus, torturés et violés par ce dernier, et ce, en toute impunité. Parfois, même ceux qui sollicitent l'assistance de la police sont assassinés pour en avoir demandé. Bien que récent, son article fait écho à une recherche antérieure qui a démontré la même réalité au Brésil, et cela depuis au moins 1988 (MITCHELL et WOOD, 1999).

## Le féminicide

La violence faite aux femmes est une autre catégorie de violence qui est dirigée spécifiquement vers une partie de la population. Malheureusement, elle s'avère si répandue qu'elle a même un nom pour la définir : il s'agit du féminicide. La mission des États-nations consiste à exprimer la volonté de leurs citoyens et à défendre les intérêts de la nation (BRUBAKER, 1997). C'est dans ce présupposé que se tient l'exclusion de non-citoyens au suffrage universel. Or, dans plusieurs pays sur la planète, les femmes se sont battues pour avoir un tel droit. Si les premières étapes pour l'obtention d'une citoyenneté à part entière ont débuté par la lutte pour le droit de vote, actuellement, leurs droits continuent d'être lésés par la persistance de la violence perpétrée à leur égard (FRANZWAY, 2016).

L'analyse de Soriano (2014) fait écho à celle de Walby, car elle voit la violence faite aux femmes non seulement comme le résultat des inégalités et des discriminations auxquelles elles sont confrontées, mais avant tout comme un instrument pour maintenir, produire et reproduire ces inégalités et discriminations. Franzway (2016) s'aligne sur les autres auteures mentionnées. Elle démontre que la citoyenneté a toujours été définie et exercée en relation au genre et que cela fait partie de la politique sexuelle de la citoyenneté. Pour cette raison, l'auteure défend que la violence à l'égard des femmes pourrait diminuer si les femmes étaient des citoyennes placées sur un pied d'égalité avec les hommes, si elles avaient accès au pouvoir de l'État et aux droits politiques, sociaux et civils pour garantir des réponses efficaces et équitables aux violences qu'elles subissent. Dans ce même article, Franzway mobilise l'auteure Susan James (1992). Cette dernière défend que pour pouvoir participer à la démocratie, les citoyens doivent

être protégés contre les contraintes coercitives, les violences corporelles ou bien la menace à celle-ci.

Si la violence perpétrée contre les personnes noires vient surtout de l'État (SMITH, 2015; MITCHELL et WOOD, 1999), celle faite aux femmes provient plus souvent d'un homme de leur entourage et bénéficie généralement de l'impunité (SORIANO, 2014). Malgré certaines variations sur la façon dont la violence est exercée, les analyses sur la violence raciale, sur le féminicide et sur leur relation avec l'exercice de la pleine citoyenneté qui ont été mentionnées démontrent que la différence de traitement que certaines personnes reçoivent de l'État est incompatible avec l'idée de citoyenneté universelle. L'homophobie est un type de violence spécifique qui correspond aux autres types de violence analysés. Il s'agit d'une violence interpersonnelle non criminalisée, destinée aux personnes de la diversité sexuelle et normalement commise en toute impunité.

## L'homophobie : une barrière au vécu citoyen

Nous pouvons dire que la motivation du féminicide vient en partie de ce qui stimule l'homophobie. Le féminicide est le résultat des modèles de pensée fondés sur l'idée que les femmes sont inférieures aux hommes, ce qui génère des attitudes machistes, dévalorisantes et la haine envers les femmes (PERES et al., 2018). Les racines de l'homophobie sont liées à la misogynie et au sexisme. Pour les hommes gays, c'est le manque d'une posture perçue comme étant masculine qui motive l'intimidation à caractère homophobe, c'est le rejet des traits considérés comme féminins chez les hommes (BORILLO, 2001; WELZER-LANG et al., 1995). Pour les femmes lesbiennes, c'est tout à fait le contraire. Dans ce cas, ce qui motive la haine est le rejet de ce qui est consi-

déré comme étant masculin chez les femmes. Les deux formes de violence se basent alors sur l'infériorisation des personnes selon leur identité de genre, leur expression de genre et pour l'homophobie, on ajoute l'orientation sexuelle.

L'ensemble des rapports sociaux et structures qui génèrent et supportent la croyance selon laquelle les personnes LGBTQ ont une orientation sexuelle et une expression de genre qui ne cadrent pas dans les normes existantes est connu comme l'hétéronormativité (BASTIEN CHARLEBOIS, 2011; CHAMBERLAND et PAQUIN, 2005). Il est socialement attendu que les personnes soient hétérosexuelles et que leur expression de genre se conforme à leur sexe assigné à la naissance. Autrement dit, une personne qui a été assignée comme homme à la naissance doit agir et posséder des caractéristiques masculines, et celles assignées comme femme à la naissance doivent avoir une allure féminine. Cette norme hétérosexuelle et cis-générée qui promeut l'hétérosexualité comme la seule orientation sexuelle socialement acceptable classe les autres orientations et les expressions de genre diverses comme secondaires. Or, l'idée qui vient d'emblée avec cette norme est que ceux qui ne la suivent pas sont secondaires, marginaux et inférieurs. Il appert que la violence homophobe entre dans la définition de Walby (2005), comme étant une forme de pouvoir instrumental visant à maintenir la hiérarchie des sexualités.

Un autre constat en lien avec Walby (2005) est le caractère socialement acceptable des violences non criminalisées. Des 445 crimes commis contre la population LGBT au Brésil en 2017, moins de 10% des cas ont eu une enquête policière menée (MOTT et al., 2018). À la lumière de ces statistiques, le postulat que tous les citoyens bénéficient d'une protection égale en vertu de la loi devient discutable et semble ne pas s'appliquer aux personnes de la diver-



sité sexuelle. Ce postulat a d'ailleurs été utilisé par Smith (2015) pour contester l'existence d'une réelle citoyenneté des personnes noires au Brésil et aux États-Unis.

Dans un article de 2010, Glenn défend que la citoyenneté, qui signifie l'appartenance à sa communauté, se réalise par la reconnaissance du membership de la part d'autres membres qui la constituent. L'auteure soutient que ce sont les membres de la communauté qui définissent les bénéficiaires des droits civils, politiques et sociaux, et cela se fait à travers l'accord ou le refus de la reconnaissance de ces bénéficiaires. Malgré les taux élevés de crime violent contre la population LGBT et les demandes de cette population pour la criminalisation de ce type de crime, les parlementaires brésiliens refusent d'approuver les projets de loi qui ont été élaborés à cet effet. À titre d'exemple, un projet de 2006<sup>8</sup> a été archivé et un autre projet de 2016<sup>9</sup> n'a pas encore été voté. Cela démontre que la société brésilienne ne voit pas les membres de la communauté LGBT sur un pied d'égalité, ils ne sont pas reconnus comme méritant les mêmes bénéfices que possèdent les citoyens hétérosexuels. Ils ne sont que citoyens partiels, car ils ne bénéficient pas de la citoyenneté civile, celle que Marshall a conceptualisée comme le droit à la justice (RICHARDSON, 1998).

Ainsi, un parallèle peut être établi entre le rôle de la violence homophobe, du féminicide et du racisme dans la construction de la citoyenneté. Nous ne faisons pas l'hypothèse selon laquelle les manifestations et les conséquences de ces trois types de violence sont les mêmes. Cependant, en ce qui a trait à la construction de la citoyenneté, ces violences produisent le même effet, soit la construction d'une barrière qui empêche l'accès au membership que la citoyenneté devrait garantir. Si la partici-

pation à la démocratie émane seulement des citoyens libres des contraintes coercitives, de violences corporelles ou bien de la menace à celle-ci (JAMES, 1992), les personnes soumises à un danger imminent, comme cela est le cas des LGBT, ne peuvent pas y participer. En nous alignant au processus de construction des hiérarchies raciales identifié par Smith (2015), nous appréhendons la construction de l'hétérosexualité comme la seule orientation acceptable et sa conséquence flagrante – l'homophobie – comme l'expression de la citoyenneté et la reconnaissance des sujets qui sont considérés en tant que citoyens.

## Conclusion

Ce travail a retracé les origines de l'étude de la citoyenneté depuis l'œuvre de Marshall et son rôle en tant que fondement sociologique dans la réflexion et l'analyse des multiples façons d'explorer la citoyenneté, parmi lesquelles on trouve la citoyenneté sexuelle. Après l'exposition du concept de citoyenneté sexuelle, nous avons démontré que celui-ci a été construit en ayant comme assise le contexte du Nord global. Deux hypothèses principales ont alors guidé l'élaboration de cet article. La première hypothèse postule que la construction de la citoyenneté sexuelle ne se fait pas de la même manière au Nord et au Sud globaux. La deuxième repose sur le fait que la violence homophobe dans le contexte brésilien est, par sa récurrence, un élément primordial dans l'analyse de cette catégorie dans ce pays. Ainsi, nous avons réalisé une brève exposition comparative des demandes des mouvements sociaux des gays et des lesbiennes aux États-Unis et au Brésil. La finalité de cette comparaison a été la mise en évidence que chaque contexte social et politique génère des demandes distinctes et que, par conséquent, la construction de la citoyenneté sexuelle ne peut se faire de la même manière.

8 PL 122

9 SUG 5/2016

Pour démontrer que l'homophobie empêche l'accès aux bénéfices qui font normalement partie du statut de citoyen, nous avons eu recours à des œuvres qui traitent de la relation entre la violence et la démocratie, ainsi qu'à des articles qui définissent le féminicide et le racisme comme barrières d'accès à la pleine citoyenneté. Finalement, nous avons établi un parallèle entre ces études et la violence homophobe, dans le but de prouver l'hypothèse de départ qui voit les enjeux de l'homophobie au Brésil comme une entrave au membership que la citoyenneté est censée garantir. Le manque d'études sur le cas brésilien qui mettent en exergue la violence homophobe et la citoyenneté sexuelle est problématique, vu la dimension de la violence et la négligence délibérée de la part des politiciens et du restant de la société civile. Si ce champ d'études semble saturé au Nord global, cela ne s'avère pas le cas pour les divers contextes des pays du Sud.

## Références

- AMMATURO, F. R. The 'Pink Agenda': questioning and challenging european homonationalist sexual citizenship. **Sociology**, v. 49, n. 6, p. 1151-1166, 2015.
- ARMSTRONG, E. **Forging gay identities: Organizing sexuality in San Francisco, 1950-1994**. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- BASTIEN CHARLEBOIS, J. Au-delà de la phobie de l'homo: quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéro-normativité. **Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire**, v. 17, n. 1, p. 112-149, 2011.
- BORRILLO, D. **L'homophobie: «Que sais-je?»**. France: Presses Universitaires de France, 2001.
- BRUBAKER, R. **Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne**. Paris: Paris Belin, 1997.
- CANABARRO, R. **História e direitos sexuais no Brasil: o movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL, 2., 2013. Passo Fundo, RS. **Anais eletrônicos...** Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2013.
- CARRARA, S. Anthropology and the Process of the Construction of Homosexual Citizenship in Brazil. **Cadernos Pagu**, n. 47, p. 445-482, 2016.
- CARTER, David. **Stonewall: The riots that sparked the gay revolution**. New York: St. Martin's Press, 2004.
- CHAMBERLAND, L.; PAQUIN, J. Penser le genre, penser l'hétérosexualité: un défi pour la troisième vague du féminisme. **Dialogues sur la troisième vague féministe, Montréal, Les éditions du remue-ménage**, p. 119-131, 2005.
- D'EMILIO, John. **Sexual politics, sexual communities**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- DEM CZUK, Irène; REMIGGI, Frank W. (Orgs.). **Sortir de l'ombre**. Histoires des communautés lesbienne et gaie de Montréal. Montréal: VLB Éditeur, 1998.
- DUGGAN, Lisa. **The twilight of equality?: neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy**. Boston: Beacon Press, 2004.
- EL-TAYEB, F. **European others: queering ethnicity in post-racial Europe**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.
- EVANS, D. T. **Sexual citizenship: the material construction of sexualities**. London: Routledge, 1993.
- FACCHINI, R.; SIMÕES, J. A. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.
- FERNANDES, E. Ativismo homossexual indígena: uma análise comparativa entre Brasil e América do Norte. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 1, p. 257-294, 2015.
- FILHO, R. E. Corpos brutalizados: conflitos e materializações nas mortes de LGBT. **Cadernos Pagu**, v. 0, n. 46, p. 311-340, 2016.
- FRANZWAY, S. The sexual politics of citizenship and violence. **Women's Studies International Forum**, v. 58, p. 18-24, 2016.
- GLENN, E. N. **Citizenship and Inequality: Historical**

- and Global Perspectives. **Social Problems**, v. 47, n. 1, p. 1-20, 2000.
- GLENN, E. N. Constructing citizenship: exclusion, subordination and resistance. **American Sociological Review**, v. 76, n. 1, p. 1-24, 2011.
- GROSSI, M. P. Aula 1: Teoria queer e questões trans. In: Curso de curta duração em gênero e feminismo. Florianópolis: UFSC, 2015.
- JAMES, S. The good-enough citizen: citizenship and independence. In: BOOKS, G.; JAMES, S. (Eds.). **Beyond equality and difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity**. London: Routledge, 1992. p. 47-67
- HALL, S.; HELD, D. Left and Rights. **Marxism Today**, p. 16-23, 1989.
- HIGGINS, R. La régulation sociale de l'homosexualité. De la répression policière à la normalisation. In: CORRIVEAU, Patrice; DAOUST, Valérie. (Eds.). **La régulation sociale des minorités sexuelles**. L'inquiétude de la différence. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011. p. 67-101.
- IRINEU, A. B. Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempos de neoliberalismo: dilemas e impasses às lutas por direitos sexuais no Brasil. **Revista em Pauta**, v. 12, n. 34, p. 155-178, 2014.
- ISIN, E. F.; TURNER, B. S. (Eds.). **Handbook of citizenship studies**. London: Sage, 2002.
- ISIN, E.; WOOD, P. **Citizenship and identity**. London: Sage, 1999.
- KAHLINA, K. Local histories, European LGBT designs: Sexual citizenship, nationalism, and "Europeanisation" in post-Yugoslav Croatia and Serbia. **Women's Studies International Forum**, v. 49, p. 73-83, 2015.
- LISTER, R. Sexual Citizenship. In: ISIN, E. F.; TURNER, B. S. (Eds.). **Handbook of citizenship studies**. London: Sage, 2002. p. 191-208.
- MARSHALL, T. H. **Citizenship and social class**. Cambridge: Univeristy Press, 1950.
- MCGEE, R. Power, Violence, Citizenship and Agency. **IDS Bulletin**, v. 45, n. 5, p. 36-47, 2014.
- MIÑOSO, Y. E. El futuro ya fue: una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genérica y queer identitarias en Abya Yala. In: FERRERA-BALANQUET, R. M. (Comp.). **Andar erótico decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015. p. 21-35.
- MITCHELL, M. J.; WOOD, C. H. Ironies of citizenship: skin color, police brutality, and the challenge to democracy in Brazil. **Social Forces**, v. 77, n. 3, p. 1001-1020, 1999.
- MOTT, L. A construção da cidadania homossexual no Brasil. **Democracia Viva**, v. 25, n. 99, p. 98-102, 2005.
- MOTT, L.; MICHELS, E.; PAULINHO. **Relatório 2017 Assassinos de LGBT no Brasil**. Bahia: Grupo Gay da Bahia – GGB, 2018.
- NOGUEIRA, C.; OLIVEIRA, J. M. de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010.
- OLIVEIRA, J. M. de. Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de "consolação" [Sexual citizenship under suspicion: a meditation on the homonormative and neoliberal foundations of a "consolation" citizenship]. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 68-78, 2013.
- PATERNOTTE, D.; TREMBLAY, M. **The Ashgate research companion to lesbian and gay activism [ressource électronique]**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2016.
- PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 395-418, 2012.
- PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.
- Peres, M. C. C.; SOARES, S. F.; DIAS, M. C. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil de 2014 a 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados Editora e Assessoria, 2018.

- PLUMMER, K. **Telling sexual stories: power, change and social worlds.** London: Routledge, 1995.
- PLUMMER, K. Intimate citizenship in an unjust world. In: ROMERO, M.; MARGOLIS, E. (Eds.). **The blackwell companion to social inequalities.** Malden: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p. 77-94.
- RAGIN, C. C. **The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies.** Oakland, California: University of California Press, 2014.
- REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Sexualidades dissidentes e teoria queer pós-colonial: o caso africano. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 145-165, mai. 2017.
- REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade: teoria queer of colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu**, n. 53, p. 1-38, 2018.
- RICHARDSON, D. Sexuality and citizenship. **Sociology**, v. 32, n. 1, p. 83-100, 1998.
- RICHARDSON, D. Constructing sexual citizenship: theorizing sexual rights. **Critical Social Policy**, v. 20, n. 1, p. 105-135, 2000.
- RICHARDSON, D. Rethinking sexual citizenship. **Sociology**, v. 51, n. 2, p. 208-224, 2017.
- RITTER, P. D. Comparative historical analysis. In: DELLA PORTA, D. (Ed.). **Methodological practices in social movement research.** United Kingdom: Oxford University Press, 2014. p. 97-116.
- ROCHE, M. Social Citizenship: grounds of social change. In: ISIN, E. F.; TURNER, B. S. (Eds.). **Handbook of citizenship studies.** London: Sage, 2002. p. 69-87.
- ROSENEIL, S.; STOILOVA, M. Heteronormativity, intimate citizenship and the regulation of same-sex sexualities in Bulgaria. In: KULPA, R.; MIZIELIÂNSKA, J. (Eds.) **De-centring western sexualities: Central and Eastern European perspectives.** Farnham: Ashgate, 2011. p. 167-190.
- SILVÉRIO TREVISAN, J. **Devassos no paraíso.** 3. ed. Rio de Janeiro; Sao Paulo: Record, 2000.
- SMITH, C. A. Blackness, citizenship, and the transnational vertigo of violence in the Americas. **American Anthropologist**, v. 117, n. 2, p. 384-387, 2015.
- SORIANO, M. Citoyenneté et formes de violence. La violence de genre en Amérique latine. **Caravelle**, p. 9-20, 2014.
- SOUSA, B. A. **De la clandestinité à la fierté: l'appropriation de l'espace urbain par la communauté gay.** 2016. 125 f. (Mestrado em Sociologia) – Maîtrise en sociologie avec mémoire, Université Laval, Québec, 2016.
- SPIVAK, G. C. **Les subalternes peuvent-elles parler?** Paris: Éditions Amsterdam, 2009.
- TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.
- WALBY, S. **Globalization and inequalities complexities and contested modernities.** Los Angeles: Sage 2009.
- WEEKS, Jeffrey. The sexual citizen. **Theory, Culture & Society**, Londres, v. 15, n. 3-4, p. 35-52, ago. 1998.
- WELZER-LANG, D.; DUTEY, P.-J.; DORAIS, M. **La peur de l'autre en soi: du sexisme à l'homophobie.** Montréal: Vlb éditeur, 1995.

Recebido em: 25/02/2019

Aprovado em: 22/05/2019

**Barbara Andrade de Sousa** Doutouranda em sociologia na Université du Québec à Montréal. Mestre em sociologia pela Université Laval, Québec. Graduação em Comunicação Social – UniCeub, Brasília. Auxiliar de pesquisa no projeto SAVIE-LGBTQ <https://savie-lgbtq.uqam.ca/> e-mail: [sousa.barbara\\_andrade@courrier.uqam.ca](mailto:sousa.barbara_andrade@courrier.uqam.ca)

4819, Montée Saint-Hubert, Saint-Hubert, QC, J3Y 1V4. Telephone: 1 (418) 261-7411

# LA PHILOSOPHIE NARRATIVE DE JUDITH BUTLER : UNE THEORIE DE L'IDENTITE LGBTIQ

■ NATHANAEL WADBLED

Université de Lorraine

## RÉSUMÉ

Judith Butler (2005) construit son concept de genre de manière narrative. Elle n'en donne pas les caractéristiques définies sous forme de diagramme ou d'image statique et définitive. Elle reprend plutôt différentes histoires qu'elle emprunte à la tradition philosophique et psychanalytique. Ces récits rendent compte de plusieurs processus de subjectivation qui expliquent comment cela se fait que les sujets assument un genre. S'inscrivant dans un héritage méthodologique à la fois hégélien et foucauldien, Butler définit le concept de genre comme le mouvement de ce processus et le décrit en racontant l'histoire de ce qu'il conceptualise. Cette manière d'écrire de la philosophie n'est pas le résultat d'un choix arbitraire ou d'un goût personnel. Il répond à l'impératif de reconnaître l'expérience des personnes LGBTIQ sans en faire des sujets anormaux. Si le genre comme un processus narratif que Butler (2002; 2004; 2005; 2009) caractérise comme sans sujet et indéfini, alors tout sujet est engagé dans un processus de constitution de son genre qui n'est par jamais achevée. Les personnes revendiquant une identité ne correspondant pas à des idéaux-types prédéfinis comme modèles ou comme buts à atteindre ne font qu'assumer cette situation. Il n'y a pas de différence de nature entre les personnes dites normales et les personnes LGBTIQ.

**Mots clés :** Butler. Conceptualisation. Philosophie. Théorie du genre.

## ABSTRACT

### THE NARRATIVE PHILOSOPHY OF JUDITH BUTLER: A THEORY OF LGBTIQ IDENTITY

Judith Butler (2005) constructs her concept of gender in a narrative way. It does not give its characteristics in a static and final diagram or image. Rather, Butler uses different stories from the philosophical and psychoanalytic tradition. These stories account for several processes of subjectivation, that explain how it happens that subjects have a gender. In a Hegelian and Foucaultian methodological heritage, Butler (2002; 2004; 2005; 2009) defines the concept of gender as the movement of this process and describes it by telling the story of what it conceptualizes. This way of writing philosophy is not

the result of an arbitrary choice or a personal taste. It meets the imperatives of recognizing the experience of LGBTIQ people without making them abnormal subjects. If gender is a narrative process that Butler characterizes as subjectless and indefinite, then every subject is engaged in a constitution process that is never completed. People claiming an identity that does not correspond to predefined models or goals standards just assume that situation. There is no difference in the nature of so-called normal gender and LGBTIQ identities.

**Keywords:** Butler. Conceptualisation. Philosophy. Genre theory.

## RESUMO **A FILOSOFIA NARRATIVA DE JUDITH BUTLER: UMA TEORIA DA IDENTIDADE LGBTIQ**

Judith Butler (2005) constrói seu conceito de gênero de maneira narrativa. Ela não dá características definidas sob a forma de um diagrama ou de uma imagem estática e definitiva. Em vez disso, ela usa diferentes histórias que retomam da tradição filosófica e psicanalítica. Tais narrativas evidenciam vários processos de subjetivação que explicam como as pessoas assumem um gênero. Inscrevendo-se numa herança metodológica, ao mesmo tempo hegeliana e foucaultiana, Butler (2002; 2004; 2005; 2009) define o conceito de gênero como esse movimento processual e o descreve contando a história do que ele conceptualiza. Esse modo de escrever filosofia não é o resultado de uma escolha arbitrária ou de um gosto pessoal. Ele corresponde ao imperativo do reconhecimento da experiência das pessoas LGBTIQ, sem fazer dessas experiências assuntos anormais. Se o gênero é um processo narrativo que Butler caracteriza como sem sujeito e indefinido, então cada sujeito está engajado num processo de constituição de gênero que não é jamais concluído. As pessoas que reivindicam uma identidade que não corresponde a tipos ideais, predefinidos como modelos ou metas a atingir, apenas assumem essa situação. Não há diferença de natureza entre as pessoas ditas normais e as pessoas LGBTIQ.

**Palavras-chave:** Butler. Conceptualização. Filosofia. Teoria de gênero.

## Introduction. L'esthétique de la pensée

Pour comprendre ce qu'est l'identité de genre, Judith Butler propose des récits narratifs qui décrivent des processus. Elle ne donne pas de définition des différents genres à travers

des caractères propres et clairement identifiés. Elle reprend des récits à la tradition philosophique : la dialectique hégélienne de la conscience malheureuse, l'interpellation

althussérienne, la mélancolie et la mauvaise conscience freudienne, me stade du miroir lacanien. Lorsqu'elle fait ainsi référence à l'histoire de la philosophie et de la psychanalyse, Butler les cite pour les utiliser dans le contexte de sa théorie du genre (BUTLER, 2002; 2004; 2005; 2009). Elle cherche à modéliser la manière dont se construit l'identité de genre grâce à ces récits dans lesquels elle reconnaît une occasion de répondre à différentes interrogations sur les processus qui permettent à cette identité de se composer. Chaque récit offre un point de vue sur la constitution de l'identité de genre et en éclaire un aspect. Si elle ne s'en explique pas de façon systématique, le choix de cette forme ne semble pas être dû au hasard ou à un goût personnel de l'autrice pour le fait de raconter des histoires. Lorsqu'elle répond à des accusations visant son style d'écriture jugé peu clair et déplaisant, Butler revendique une attention à la mise en adéquation de son écriture avec les idées qu'elle cherche à exprimer (BUTLER, 2005, p. 41-43; p. 46-48). Elle remet en cause la différence entre le fond et la forme.

Il ne s'agit pas simplement de rendre intelligible et immédiatement perceptible une idée dans la forme même du discours. L'adéquation entre la forme et le fond serait alors une décision conjoncturelle de l'autrice qui permet à une meilleure transmission de son propos. Elle ne serait pas indispensable. Butler revendique le fait que son écriture est adaptée à sa pensée car elle la rend pensable. Sans cet effort, il y aurait non seulement dissonance entre la forme et le contenu, mais surtout le contenu lui-même ne parviendrait pas à être exprimé adéquatement. Pour Butler, ce n'est pas une exigence communicationnelle, mais esthétique — au sens premier du terme qui signifie une manière d'apparaître. Chaque esthétique définit un apparaître. Elle appareille la perception (DEOTTE, 2004). C'est une surface d'inscription ou de présentation qui accepte

certain contenus et en exclut d'autres. Elle a une fonction stratégique conservatrice. Si ce qui n'a pas de forme adéquate pour être dit est travaillé et exprimé, cela ne pourra être perçu que comme incongru. Si réciproquement ce qui échappe au mode de présentation esthétique normal est exprimé dans une forme qui lui est adéquate, cela semblera être un mauvais style. Dans le premier cas, ce qui se présente apparaît comme aberrant, dans le second la forme d'expression semble de mauvais goût. Comme Butler écrit de la philosophie et met en avant la précision de sa pensée par rapport à sa littérature, elle choisit d'élaborer le style qui semble le plus adéquat à cette pensée. Cette forme est une surface d'inscription adaptée à sa conception du genre attentive à mettre en avant à la fois l'existence et la viabilité des personnes LGBTIQ. D'un côté, son style décrit la constitution du genre et non son ontologie, de sorte que les personnes LGBTIQ y trouvent naturellement leur place. D'un autre côté, il a pour ambition de rendre compte d'une situation concrète qui est celle des personnes LGBTIQ dont Butler fait partie.

## Construire narrativement le concept de genre

### Des récits narratifs indéfinis sans sujet

Lorsqu'elle utilise des récits narratifs, Butler expose comment l'identité de genre est un processus de subjectivation et non la caractéristique d'une subjectivité. Elle élabore des explications qui racontent en identifiant un ensemble de directives proposées aux individus afin qu'ils construisent eux-mêmes leur identité de genre. L'identité de genre est alors un jeu : « dire que je joue ne revient pas à affirmer que je ne le suis pas "réellement"; mieux vaudrait dire qu'en jouant cet être s'établit, s'institue, se meut et se confirme. » (BUTLER, [1991] 2002, p. 150) Le genre est un idéal régu-

lateur et non un idéal type : un mode d'emploi pour une action qui transforme les individus en des sujets genrés. Chaque genre est défini comme une série d'actions à effectuer et un ensemble de procédures qui permettent à chacun et chacune de devenir un homme ou une femme. Ces actions sont performatives, au sens où leur fonction stratégique est de produire un effet. En proposant des narrations, Butler rend compte du fait que les relations entre les actions performatives et l'identité de genre en jeu sont causales. L'intrigue établit la continuité d'un processus qui a la forme d'une succession temporelle où le moment suivant est expliqué par l'effet de celui qui précède (RICŒUR, 1983) qu'un sujet assume un genre particulier est le résultat des actions qu'il a effectuées. Ces relations caractérisent précisément un événement : quelque chose se met en place et advient à travers des moments qui se succèdent temporellement. La situation initiale n'est pas un contexte qui englobe, mais une activité située dans le temps et dépassée par une autre. La compréhension d'une situation n'est pas celle d'un contexte qui détermine une action. Si la situation précède souvent l'événement, cette antériorité n'est pas constitutive.

Dans les histoires qu'elle raconte, Butler décrit des mouvements définis par cette dynamique. Chaque personne devient un homme ou une femme en réalisant des actions prescrites, sans que soit précisé de manière normative ce que devrait être un homme ou une femme. Les différents genres ne caractérisent pas leur objet, mais décrivent une histoire et une suite de processus dont un récit narratif peut rendre compte. Cette situation a deux conséquences quant à la nature du récit narratif proposé. Il est sans sujet et est indéfini.

D'un côté, les histoires que raconte Butler n'ont pas de sujet qui assume la responsabilité de l'action. Ce sont des narrations sans sujet.

Ce style présente une situation où l'identité n'est pas la réalisation d'une intériorité ou d'une norme préalablement existante. Ce choix de Butler est à l'origine des critiques selon lesquelles son style est mauvais. Elle renonce largement à la structure propositionnelle sujet personnel/verbe actif/complément où le sujet apparaît en premier et agit pour produire un complément résultant de son action propre. Elle utilise souvent des structures de phrases passives ou des formules impersonnelles sans sujet grammatical. Dans son style d'écriture, Butler montre ainsi que le sujet ne procède pas de lui comme s'il était déjà là, que ce soit en tant qu'idéal type défini socialement ou en tant qu'intériorité définie psychologiquement. Les actions performatives ne sont pas le fait de sujets souverains responsables de l'action décrite. Elles ne sont pas le fruit d'une volonté souveraine donnée qui s'exercerait à travers des actions dont elle serait responsable. Les individus qui les effectuent sont pris dans un mouvement.

D'un autre côté, les récits narratifs proposés n'ont pas d'aboutissement. Ils ne se résolvent pas dans une identité définitivement assumée. Ils n'atteignent pas un objectif qui pourrait être défini et caractérisé en lui-même — que ce soit a priori ou a posteriori. Ils sont indéfinis, au sens où ils se répètent et se reproduisent indéfiniment. L'identité de genre n'est pas l'aboutissement du processus, il n'est pas un idéal prédéterminé à atteindre ou à réaliser. Pour Butler, le sujet ne devient jamais tel ou tel genre, car son genre est toujours en construction. Il doit continuellement reconduire les actions qui le constituent comme homme ou comme femme sans jamais parvenir à l'être. Elles mettent dans une disposition à assumer une identité. Cela signifie que celle-ci n'est pas immédiatement réalisée, mais que l'individu s'engage dans le processus de sa réalisation. Le sujet genré n'est pas quelque



chose d'achevé, mais ce qui se met constamment en place, de manière différée dans un processus de subjectivation indéfini. Chacun doit à chacun instant continuer à effectuer des séries d'actes pour se constituer comme sujet genré. Ce qu'est le genre est perpétuellement en devenir, ou plus exactement il est ce devenir indéfini.

### **Le genre comme concept dynamique sans définition**

Dans les narrations de Butler l'explication n'est pas ce qui justifie l'existence de quelque chose, mais la logique du concept lui-même. Expliquer comment le genre se constitue ne signifie pas pour elle justifier son existence, mais caractériser ce qu'il est. Sa logique propre est celle de sa dynamique. Butler a une manière hégélienne d'envisager le concept : il ne peut être défini que par le processus de l'avènement de son objet, non par une analyse logique et sémantique permettant de caractériser un objet indépendamment du mouvement de sa constitution. Dans la philosophie de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (HEGEL [1807], 2012 ; [1817], 1970), les concepts n'ont pas la forme de feuillets ou de diagrammes agençant des idées les unes à côté des autres pour les totaliser dans une image. Ce sont des histoires qui décrivent un mouvement de constitution et d'élaboration progressive. Son être est son histoire. Le mouvement de son avènement indéfini dont l'achèvement est constamment différé en caractérise la totalité de façon dynamique (Lebrun, 1972). Jean-Clément Martin parle à ce sujet de « roman philosophique » (MARTIN, 2009, p. 57). De plus, comme pour Hegel, la logique de ce mouvement est celle d'une *Aufhebung*<sup>1</sup> :

1 « Par *aufheben* nous entendons d'abord la même chose que par *hinwegräumen* (abroger), *negieren* (nier), et nous disons en conséquence, par exemple, qu'une loi, une disposition, etc., sont *aufgehoben* (abrogées). Mais, en outre, *aufheben* signifie aussi la même chose que *aufbewahren* (conserver), et nous disons en ce sens, que quelque chose est bien *wohl aufgehoben* (bien conservé). Cette ambiguïté dans

une succession de moments dont chacun porte ce qu'il cause. En devenant genré, le sujet dépasse ce qu'il est lorsqu'il effectue l'action qui le subjective, mais cette action porte la subjectivité qui se produit à travers elle et la subjectivité qui se constitue n'existe que dans la mesure où elle porte cette action. Sa définition ne peut être posée qu'au prix d'un arrêt artificiel du mouvement et est donc toujours provisoire et différée.

La manière dont Butler envisage le genre selon une forme narrative s'oppose à l'idée selon laquelle il serait une identité préalablement définie ou un objectif à réaliser — qu'il soit pensé comme un comportement social, comme dans les échanges sociaux ou comme une réalité naturelle. Il n'est pas possible de le caractériser de manière définitive aussi bien *a priori* qu'*a posteriori*. Butler utilise plusieurs métaphores négatives pour se distinguer d'une telle conception des genres. À plusieurs reprises, elle a dit clairement qu'on ne choisit pas son genre comme une tenue dans sa garde-robe (BUTLER, 2009, p. 12), que le genre n'est pas un rôle théâtral déjà écrit qu'il suffirait de jouer (BUTLER, 2009, p. 27) ou qu'il est une imitation sans original (BUTLER [1990] 2005, p. 261). Toutes ces formules s'opposent bien à l'idée selon laquelle le genre pourrait être caractérisé en lui-même par un ensemble d'éléments typiques précis et prédéterminés. Si l'individu ne se glisse pas dans une identité préétablie, alors le genre n'existe pas comme une chose en soi. Il n'est pas déjà constitué. Il ne se trouve pas virtuellement tout prêt et disponible pour être actualisé.

Dans une typologie identifiant des caractères fixes et déterminés dont Butler se dis-

l'usage de la langue, suivant laquelle le même mot a une signification négative et une signification positive, on ne peut la regarder comme accidentelle et l'on ne peut absolument pas faire à la langue le reproche de prêter à confusion, mais on a à reconnaître ici l'esprit spéculatif de notre langue, qui va au-delà du simple « ou bien-ou bien » propre à l'entendement. » (HEGEL [1817], 1970, p. 530)

tingue, la définition de ce qu'est un homme ou une femme serait un idéal type déjà là attendant d'être endossée. Elle serait alors constative plutôt que performative, de sorte qu'une définition qui dresse les spécificités objectives de chaque genre serait réalisable. S'inscrivant dans une vision structurale, ce que sont les différents genres serait indépendant des individus qui les assument. Ils ne feraient que se plier à une norme existant en elle-même et s'imposant aux individus. Les caractéristiques objectives ou les attributs constitutifs de chaque genre pourraient alors être observés. La norme de genre serait un ensemble de caractéristiques que prendrait chaque genre. Une telle perception permettrait d'élaborer un concept de genre sous forme de définition ou sous une forme analytique de rapport entre des significations ayant entre elles des rapports logiques stables. Le concept de genre serait totalisable dans une unité. Un tel concept pourrait être construit sous la forme d'un traité philosophique se déployant selon des modalités logiques plutôt que narratives. Si cette forme n'est pas adaptée pour décrire la constitution performative d'une identité, elle l'est pour présenter une identité définie comme une totalité.

### **Une description *queer* de l'identité LGBTIQ**

Cette conceptualisation narrative du genre détermine une esthétique qui fait en particulier apparaître les identités LGBTIQ d'une certaine manière, différente de ce que d'autres formes n'auraient pas pu permettre. Si le genre est un processus indéfini et sans sujet, aucun sujet ne réalise jamais exactement une norme de genre définie définitivement et statiquement. Le genre n'est pas un objectif à réaliser qui permettrait au sujet genré d'être complet ou de coïncider avec lui-même. Cette coïncidence n'arrive jamais. Aucun homme ni aucune femme n'est un homme ou une femme en tant

qu'archétype — que ce soit une place sociale ou symbolique prédéfinie, ou un objectif à réaliser. Lorsqu'il est identifié dans ou par un genre défini de manière statique, le sujet est toujours dans une situation de subversion par rapport à cette norme. Il ne la réalise jamais. Chacun en est une forme provisoire. En plus de ne jamais se réaliser et d'être un processus indéfini, Butler ajoute que la nécessité de répéter indéfiniment les actions performatives a pour conséquence qu'elles ne sont jamais réalisées parfaitement. Si la norme les prescrit, elles sont effectivement faites dans des contextes particuliers et par des individus particuliers qui ne suivent jamais exactement les prescriptions. Le genre d'un sujet est toujours en décalage avec l'histoire qui devrait être la sienne. L'idéal régulateur est toujours pris en défaut. Le sujet répète des actes identifiés comme correspondants à ce qui constitue un genre, mais il les réalise mal. Non seulement ce qui se construit est toujours différé, mais de plus les modalités de construction sont instables, de sorte qu'aucun sujet ne les suit scrupuleusement.

Il y a constitutivement une subversion de ce que serait une norme de genre définie de manière statique et définitive. Tout sujet est en un sens *queer*. Cette conception ouvre la voie aux identités LGBTIQ et il est possible de soutenir que toute construction de genre est LGBTIQ : si « Toute tentative de définir un critère définitif de ce qui est subversif est, et devrait être, vouée à l'échec » (BUTLER [1990] 2005, p. 45), il en va de même de toutes les tentatives de définir définitivement ce que sont les identités de genre assumées par les sujets. La différence entre un individu se reconnaissant comme personne LGBTIQ et un autre s'identifiant normativement comme homme ou femme ne se situent pas essentiellement dans la correspondance de son identité avec un idéal type normatif. Elle est dans la reconnaissance du

décalage. Le sujet LGBTIQ le revendique et le met en avant, alors que l'homme ou la femme normative a mauvaise conscience de ne pas incarner l'idéal type qu'il ou elle imagine devoir être. Dans ce dernier cas, le genre est alors perçu comme un idéal inapprochable. Cette situation vient de l'illusion selon laquelle il serait possible de le définir autrement qu'en en racontant narrativement l'histoire. Cette idée provient d'une confusion qui a pour fonction stratégique de maintenir une binarité : l'idéal régulateur est pris pour un idéal type. Ce qui est la production se fait passer pour l'imitation ou pour la recherche d'un original auquel il faudrait correspondre. (BUTLER, [1990] 2005, p. 261). C'est par rapport à cet idéal type que le genre assumé effectivement à un moment par un sujet est une parodie.

Cette conception s'oppose à une autre dans laquelle les identités de genre seraient par définition normatives et où toute identité en décalage serait exclue. Butler s'inscrit dans la perspective du discours *queer* en tant que « critique acerbe de certains effets du communautarisme gay des années 1980 » (HARVEY et LE BRUN-CORDIER, 2003, p. 2). Contrairement à celui de Butler, ce militantisme est identitaire au sens où il se fonde sur une définition de ce qui est ou devrait être le féminin. Dans cette perspective, les individus n'ayant pas les caractéristiques d'un genre ne peuvent être reconnus comme sujets genrés qu'à la condition de définir de nouveaux genres à côté de ceux reconnus. La reconnaissance des identités LGBTIQ appelle à une prolifération des genres possibles. À côté des identités d'homme ou de femme, d'autres peuvent être définies. C'est une telle perspective que Butler reconnaît par exemple dans la pensée de Monique Wittig pour qui les lesbiennes ont des caractéristiques différentes de celles qui permettent d'identifier une femme (BUTLER, 2009, p. 133). Elle affirme en ce sens que « les lesbiennes ne

sont pas des femmes ». La démarche LGBTIQ passe par l'action volontaire de définir de nouveaux genres : « Lesbienne » est sur le même plan que « femme » et l'a remplacée comme étant le genre du sujet. Dans la perspective de Wittig, avoir des pratiques non hétérosexuelles implique avoir certains comportements et avoir un certain corps érogène qui distinguent les lesbiennes. Si le genre est caractérisé par des comportements sociaux ou par une apparence du corps, alors il faut concevoir d'autres genres. S'ouvre la possibilité d'une prolifération des genres, corollaire d'un refus de considérer que certains corps/pratiques aient leur signifiant marqué comme féminin ou masculin déviant, ou comme ne devant pas exister. La contestation des catégories structurant l'identité de genre ne passe pas alors par celle de leur syntaxe. Il ne s'agit pas de transformer la signification de ce qu'est une femme, mais d'ajouter une catégorie. Le système des genres est toujours une taxinomie qui fonctionne selon le principe d'une typologie statique dont les différentes catégories sont clairement définies. La forme de la définition est toujours adaptée pour en rendre compte. Les identités LGBTIQ ne peuvent être dites véritablement *queer* puisqu'elles reproduisent l'ambition de poser une définition stable. Les personnes LGBTIQ s'intègrent alors dans l'ordre social normatif qui met chacun à la place qui doit être la sienne.

Butler considère qu'une telle conception prédétermine les possibilités politiques du féminisme et l'enferme. Elle y voit l'effet des structures politiques intéressées dans la reproduction de la norme qui fonctionne à la fois par la reproduction des identités normales et la sédimentation des anormalités dans des identités alternatives. De même que Michel Foucault considère que le dispositif normatif de la sexualité fonctionne en définissant de nouvelles identités permettant de réunir les

pervers en espèces identifiables (FOUCAULT, 1976), pour Butler la constitution d'identités LGBTIQ définies reconduit la logique de ce qu'il est possible d'appeler le dispositif normatif de genre. L'identité est un effet illusoire produit par un dispositif dont la fonction est d'organiser les individus en catégories ou en espèces (FOUCAULT, 1976). Penser une définition des genres qui ne serait pas dynamique signifie pour Butler reconduire des injonctions normatives, même si des genres alternatifs apparaissent. Si les valeurs données aux différents genres changent, ce qui leur donne leur valeur est reproduit : avoir une définition. Ils deviennent légitimes et peuvent prétendre à être reconnus dans cette mesure.

## Comprendre Philosophiquement L'expérience des personnes LGBTIQ

### Conceptualiser une expérience plutôt qu'une idée

Butler pense sa pratique philosophique en rapport avec l'existence concrète de son objet. De manière cohérente avec la conception hégélienne du concept qu'elle reprend, celui-ci se structure comme une histoire pouvant se raconter dans la mesure où il est lui-même historique. Sa forme narrative reflète celle de son objet qui se déploie concrètement et non seulement une ontologie indépendante de toute existence concrète. Pour reprendre une formule de Ferdinand Alquié, « la vérité philosophique n'a pas le caractère impersonnel de la vérité mathématique, car comprendre la géométrie d'Euclide, ce n'est pas comprendre Euclide. » (ALQUIÉ, 2005, p. 10). De la même manière, comprendre le genre, c'est comprendre l'expérience du genre et non ce qu'est le genre en soi. La philosophie a pour ambition de proposer des concepts qui permettent de rendre compte des situations

concrètes et non seulement des idées. Lorsqu'elle prend pour objet une réalité phénoménale, elle ne peut faire abstraction de la façon dont cet objet existe concrètement et peut être décrit.

Dans cette perspective, l'identité de genre n'est pas conceptualisée sous une forme narrative en vertu d'un goût ou d'une décision de l'autrice, abstraite de toute considération autre que spéculative. Lorsqu'elle dit qu'elle écrit en militante, Butler donne à ses récits un référent réel. Même si elle fait de la philosophie et utilise des récits repris dans l'histoire de la philosophie, le sujet dont elle parle rend compte de la réalité de l'expérience des individus genrés tels qu'ils existent concrètement. En un sens, elle produit une philosophie autofictionnelle où elle met en forme son expérience en recourant aux moyens de la philosophie plutôt que de la littérature (WADBLED, 2016). De même que le choix de présenter le concept de genre sous forme narrative est le plus pertinent pour rendre compte d'un processus, le choix de considérer le genre comme un processus vient du fait qu'il apparaît à Butler comme le plus pertinent et adéquat pour rendre compte de l'expérience des personnes LGBTIQ. Si elle se dit avant tout féministe, Butler se positionne comme héritière du militantisme lesbien, elle l'est d'une action revendicatrice par laquelle des individus minoritaires prennent la parole pour affirmer leur existence. C'est en tant que lesbienne qu'elle écrit une théorie de la formation de l'identité de genre qui permet de penser les identités LGBTIQ. Elle ne s'abrite pas derrière une forme philosophique pour échapper à la responsabilité sociale et culturelle qui est celle d'une autrice dont l'œuvre a été réappropriée politiquement. Butler reprend la démarche de Foucault pour qui la fonction de la philosophie est de rendre compte d'« une expérience de ce que nous sommes » (FOUCAULT, [1980] 1994, p. 44).

Lorsqu'elle justifie sa conception du genre, Butler déclare qu'il permet de rendre des vies possibles en repensant ce qui est reconnu comme possible (BUTLER, [1990] 2005, p. 43). Si elle ne s'explique pas sur ce point, le choix d'une forme narrative pour construire le concept de genre est indissociable d'une certaine manière d'envisager la valeur d'un concept. Sa pertinence n'est pas définie par sa nature propre en tant qu'élaboration intellectuelle permettant de comprendre des idées. Elle l'est par sa fonction en tant qu'il permet de comprendre une réalité concrète. La pertinence d'un concept tient à l'usage qui en est fait : comprendre un phénomène et agir sur lui. L'ambition militante de Butler est de proposer une manière de l'envisager qui répond à l'expérience qui en est faite et fondant la revendication des femmes et des personnes LGBTIQ à avoir d'autres genres non normés. Les femmes ne parviennent jamais à être des femmes parfaites. Elles tendent vers un idéal sans jamais le parachever. Les personnes LGBTIQ occupent des positions identitaires qui ne correspondent pas à une norme établie. Elles existent sans avoir besoin d'une définition statique ou définitive de qui elles sont. Le concept de genre doit permettre de comprendre à la fois pourquoi les sujets ne réalisent pas une identité de genre déterminée et comment l'opposition entre les bons et les mauvais genres sont contestables.

La forme narrative du concept de genre permet d'atteindre cet objectif. Au lieu de se demander la raison pour laquelle les personnes LGBTIQ ne parviennent pas à assumer un genre, Butler propose une redéfinition de ce que sont les genres. Plutôt que de supposer que les genres existent en les caractérisant et de chercher ce qui empêche certaines personnes de les réaliser parfaitement, elle repense ce qu'est le genre à partir du constat selon lequel ces personnes ne l'incarnent pas

parfaitement. Elle s'étonne de la situation telle qu'elle la constate et cherche à la comprendre en élaborant un concept qui en rende compte. Cette démarche fait écho à celle de Foucault lorsqu'il cherche à définir ce qu'est la folie (FOUCAULT, 1961). Elle inverse la démarche idéaliste qui élabore d'abord un concept puis se demande pourquoi il n'apparaît pas exactement. Le rôle de la philosophie consiste à identifier les formes intelligibles ou les choses en soi — que ce soit comme des réalités indépendantes ainsi que les pense Platon, comme des données naturelles dont Butler reprend la critique à Foucault ou comme des structures sociales naturalisées qui sont l'objet principal de la déconstruction de Butler dans *Trouble dans le Genre* — puis à constater et que ces idées sont corrompues quand elles se réalisent concrètement. La conséquence en est une symétrie entre la structure du concept et la description de l'objet qu'il conceptualise. La forme narrative du concept de genre n'est pas seulement la surface d'inscription adéquate à l'expression de la conception du genre de Butler, mais également celle qui est la plus à même de rendre compte de la manière dont le genre existe effectivement. La structure du concept doit reprendre les descriptions explicatives qui peuvent en être faites pour les expliciter et les totaliser. Ce qui est l'identification de mécanismes expliquant des observations dans un certain cadre de pensée devient la structure même du concept selon une certaine épistémè. Butler repense le concept de genre en le définissant comme processus dans une narration plutôt que comme idéal-type dans une image stable.

### **Des fictions vraisemblables**

Contrairement à Foucault, Butler ne construit cependant pas ses concepts à partir d'une description de la réalité qu'elle cherche à comprendre. Elle ne reprend pas les travaux des

sciences humaines sur le genre, mais des histoires prises dans l'histoire de la philosophie. Elle ne se fonde pas essentiellement sur les travaux des sciences humaines ou des témoignages. Elle ne le fait qu'à quelques occasions lorsqu'elle utilise des références psychanalytiques. Butler ne s'explique pas sur ce choix. Il est cependant possible de proposer une hypothèse qui ajoute également un argument pour justifier le choix d'une forme narrative. À part la psychanalyse qui cherche à modéliser la manière dont la subjectivité se construit, la plupart des études en sciences humaines sur le genre s'intéressent à la forme de son apparition. Elles décrivent et expliquent la façon dont les sujets assument cette identité. Elles montrent comment le genre se manifeste. Partir de telles descriptions pour construire un concept aurait sans doute amené celui-ci à avoir une forme de définition statique. Ces travaux n'expliquent pas ce qui fait que tout sujet a une identité de genre. Or Butler structure son concept autour d'un récit de cette émergence. Elle cherche à comprendre comment chaque sujet en est arrivé là à travers des processus de subjectivation qui échappent au regard des sciences humaines. Elle ne se fonde pas sur une explication qui montre comment un contexte social détermine les individus, mais sur un récit narratif.

La démarche philosophique se distingue que celle des sciences humaines. Le genre n'est pas pris comme une « catégorie utile l'analyse » (SCOTT, 1988, p. 125-153) qui vise à comprendre comment fonctionne une situation en identifiant notamment des rapports de pouvoir et des représentations. La question que Butler se pose est de savoir pourquoi il y a du genre. C'est une question épistémologique. Butler ne s'explique pas sur son rapport aux sciences humaines et ne dit pas pourquoi elle s'inscrit explicitement dans une tradition féministe plus théorique qu'anthropologique et sociologique.

Il est cependant possible d'y reconnaître une posture mise en avant Ferdinand Alquié. Pour lui, l'activité philosophique a pour origine une insatisfaction devant les explications scientifiques qui disent comment les choses sont plutôt que pourquoi elles sont : « on devient philosophe par une réaction contre tout savoir qui n'est pas philosophique. Car la philosophie n'est jamais un savoir au premier degré, c'est un savoir de savoir [...]; et l'on a envie de savoir ce qu'est le savoir que parce que l'on se trouve déjà au milieu d'un savoir au premier degré, qui n'apparaît pas comme pleinement satisfaisant » (ALQUIÉ, 2005, p. 76). La philosophie est une modélisation de la réalité au second degré : les sciences humaines proposent une explication à des situations et la philosophie définit ce qu'est cette situation et quelles problématiques engagent sa prise en considération. Les deux peuvent se faire en même temps lorsque le récit explicatif structure le concept.

Cette démarche est celle de Foucault lorsqu'il cherche à comprendre comment cela se fait qu'il y a de la folie ou de la prison. Il n'y voit pas l'expression d'une structure sociale, politique ou économique, mais le résultat de l'émergence d'une épistémè. Dans la mesure où il s'intéresse à un processus épistémique ayant eu lieu à un moment historiquement situé, un récit historique peut servir de trame à sa narration philosophique. Les concepts qu'il construit émergent à un moment donné. Au contraire, si elle pose une question épistémologique, Butler ne la traite cependant pas en épistémologue sur le modèle de Foucault. Elle ne cherche pas à décrire le contexte de son émergence historique et les cadres de pensée qui ont permis d'en faire une catégorie utile d'analyse. Elle s'inscrit plutôt dans une démarche ontologique en se demandant ce qui fait qu'un sujet est un genre. L'objet n'est pas le genre en tant que catégorie d'analyse, mais en tant que réalité dont les personnes font l'ex-

périence. L'objet de Butler est l'être même du sujet en tant qu'il se constitue comme généré. Si la psychanalyse propose des récits de cette constitution et ne se contente pas de constater l'existence de sujets générés comme le font les sciences humaines, ceux-ci peuvent sembler insuffisants. Butler doit élaborer le récit narratif sur lequel fonder son concept en recourant à d'autres moyens. Lorsqu'elle cherche à comprendre ce qui fait qu'il y a une identité de genre, Butler est dans une situation plus proche de celle de Jean-Jacques Rousseau se demandant ce qui justifie l'existence sociale de l'être humain (ROUSSEAU, [1755] 1959 – 95 ; [1762] 2011), que de celle de Foucault quand il s'interroge sur la prison.

Dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* et *Le contrat social*, Jean-Jacques Rousseau propose une fiction pensante (SALAÜN, 2013) pour montrer comment il est vraisemblable que les humains se soient mis en société. Il est insuffisant de définir les caractéristiques de l'humain en tant qu'animal social. Il faut également comprendre comment il l'advient. Dans la mesure où il est impossible de savoir comment cela s'est effectivement passé, les sciences humaines ne peuvent en rendre compte. Élaborer des fictions vraisemblables est une tâche relevant de la philosophie. Rousseau met explicitement son récit en parallèle avec ceux que proposent les sciences humaines. La philosophie explique ce qui ne leur apparaît pas directement, mais demande tout de même à être expliqué : « deux faits étant donnés comme réels à lier par une suite de faits intermédiaires, inconnus ou regardés comme tels, c'est à l'histoire, quand on l'a, de donner les faits qui les lient; c'est à la philosophie, à son défaut, de déterminer les faits semblables qui peuvent les lier » (ROUSSEAU, [1755] 1959 – 95, p. 162-163). Une narration est élaborée afin de comprendre comment un fait constaté a pu advenir.

Butler élabore plusieurs récits, de sorte que le concept qu'elle compose est pluriel. Il identifie différentes problématiques. À chaque fois une question est posée sur ce qu'est le genre d'un certain point de vue. Chaque récit est une réponse à l'une d'elles. Chacun possède un domaine de validité doublement limité : il n'est construit que pour rendre compte de certains phénomènes et n'est valable que pour un certain domaine d'étude. Les différentes narrations proposées par Judith Butler ne sont ainsi pas concurrentes, quand bien même elles seraient incompatibles entre elles ou engageraient des épistémologies différentes et incommensurables. Elles ne sont que divers points de vue qui éclairent et expliquent l'identité de genre depuis une perspective particulière qui ne prétend pas l'épuiser. C'est ce qui permet à Butler de les multiplier et surtout d'utiliser des références provenant de traditions absolument hétérogènes. Il n'y a pas de privilège épistémique de l'une des intrigues sur les autres. Les différents récits sont des modalités de ce qu'est le genre. Il est une totalité qui ne totalise pas et ne réduit pas cette multiplicité, de même qu'elle ne réduit pas les processus que chacun présente dans une forme stable. Il y a une isotopie qui les articule sans les subsumer dans une forme totale. Le sens de leur ensemble ne peut être appréhendé que dans la mesure où ils concernent le genre et où Butler parle à chaque fois du genre. Le nom propre désignant le concept a alors pour fonction non seulement de le nommer, mais aussi d'être un sème commun présent dans les différents éléments et qui ainsi signale formellement la liaison entre eux. L'œuvre de Butler — et sa lecture — se compose comme la découverte de cet agencement qui la sous-tend. Ce n'est pas tant une articulation puisque les différents récits n'ont pas de rapport entre eux au niveau de leur contenu. Ils sont indépendants. Ils sont côte à côte. Le lieu d'émergence du sens se si-

tue au niveau de cet agencement non totalisable.

Si Rousseau et Butler partagent cette démarche, la différence entre elles tient à la nature à la fois de l'objet analysé et du concept qui en est élaboré. Au niveau de son objet, Butler s'intéresse aux processus faisant que chaque individu devient un sujet genré alors que Rousseau s'intéresse à l'humain en tant qu'espèce. Les processus racontés par Butler ne se sont pas produits une seule fois. Ils continuent à être d'actualité à chaque fois qu'un individu particulier se constitue comme sujet genré. Au niveau conceptuel, Butler considère que l'explication constitue la structure du concept de genre alors que le récit de Rousseau ne définit qu'un concept de l'humain comme animal social. Il se contente de justifier son existence. Ce qu'il est peut être déterminé de manière statique une fois cette émergence actée. Pour Butler, ce qui explique l'existence d'un sujet genré est également ce qui définit structurellement ce qu'est le genre.

### ***L'usage des récits philosophiques***

Les travaux de Butler sont difficilement utilisables par les sciences humaines, car ils ne décrivent pas un processus observable directement, mais rendent compte de pourquoi *il y a du genre*. Si les récits de Butler expliquent ce qui fait que des sujets assument un genre, ils n'ont pas pour autant de prétention descriptive. Elle ne décrit pas des situations particulières comme le font les sciences humaines. Les structures que Butler met à jour dans ses récits ne peuvent être ni reconnues telles quelles dans des situations concrètes ni avoir une valeur prédictive. L'histoire que raconte Butler est celle du concept permettant de comprendre l'expérience des personnes concrètes. Ce n'est pas leur histoire.

La démarche de la philosophie qui élabore des fictions vraisemblables est différente de

celle d'une philosophie qui se construit à partir d'un travail de sciences humaines. Elle se situe au niveau de la nature des personnages mis en scènes. Foucault articule par exemple des faits historiques ou sociologiques plutôt que des fictions. Au contraire, Butler et Rousseau mettent en scène des figures stylisées qui ont la forme de types. Comme dans les œuvres de Rousseau, celles de Butler sont marquées par un degré de fictionnalité et d'abstraction supplémentaire. Il y a une abstraction qui se produit par le déplacement du phénomène sociétal singulier vers le phénomène symbolique générique. Il s'agit d'une classe de situations particulières, plutôt que d'une multitude de situations. Cette différence est celle que Ricœur fait entre les objets de premiers ordres qui composent les récits historiques et les objets de second ordre qui ont une nature épistémologique (RICŒUR, 1983, p. 358-362). En reprenant le geste rousseauiste, d'une certaine manière Butler radicalise la démarche entamée par Foucault. Ce dernier construit ses concepts comme des processus mettant en scène des faits historiques semblables à ceux de l'historiographie. La fiction non fictive de Foucault est différente de la fiction vraisemblable de Rousseau ou de Butler. L'œuvre de Butler invite à reconsidérer la notion même de vérité référentielle : « il ne faudrait pas [en] réduire la définition à une factualité et à une événementialité trop stricte, mais en élargir le sens au contraire à une distinction entre un référentiel réel et un référentiel fictif, entre un référentiel objectif et un référentiel subjectif » (VILAIN, 2009, p. 33).

Cela évite la tentation d'identifier les récits philosophiques de Butler à des situations concrètes. S'ils permettent de comprendre l'expérience que les femmes et les personnes LGBTIQ font de leur identité de genre, ils ne sont pas destinés à les décrire. L'apparente abstraction de ses récits vient du fait qu'elle ne fait pas



référence à des individus nommément identifiables. Contrairement aux récits proposés par Foucault qui sont immédiatement référentiels et susceptibles d'être perçus comme des descriptions de la réalité, cette forme interdit explicitement toute fascination pour les représentations qu'elle produit. Il n'est pas possible de lui reprocher comme à Foucault de mal faire des sciences humaines. S'il prétend faire de la philosophie et non de l'histoire, la forme de ses travaux permet cette confusion, car des personnages ou des quasi-personnages historiques y sont présents. Les narrations proposées par Butler n'ont au contraire pas l'apparence des descriptions explicatives proposées par les sciences humaines : elles n'ont pas l'apparence de descriptions explicatives de la réalité. Elles se présentent immédiatement comme des constructions conceptuelles. Elles ne risquent pas d'être prises pour des simulacres au sens platonicien du terme (PLATON, 2002). Contrairement aux simulacres qui donnent l'impression fautive d'une présence réelle, ce ne sont pas des représentations d'être confondues avec la réalité. Elles sont marquées et s'identifient comme des représentations philosophiques et non comme des descriptions.

## Conclusion ; une philosophie narrative plutôt qu'une narration philosophique

Butler propose des récits narratifs dans la mesure où elle s'inscrit dans une conception de la philosophie héritée à la fois de Hegel, de Foucault et de Rousseau. Elle reprend à chacun un élément de sa méthode philosophique et les agence d'une manière propre. Elle les réinvestit sans pour autant les trahir afin de constituer sa démarche. Si elle dit sa dette envers Hegel et Foucault, elle le fait en utilisant leurs concepts et non en citant leur rapport à la philosophie. Rousseau n'est quant à lui jamais

citée dans ses travaux sur le genre. Butler ne revendique pas cette filiation. Elle apparaît dans la manière dont Butler pratique la philosophie comme l'élaboration d'un concept narratif qui explique pourquoi une réalité concrète existe en en racontant l'histoire à travers une fiction vraisemblable.

Ce faisant, Butler propose une philosophie narrative plutôt qu'une narration philosophique. Sa démarche se distingue de celle des fictions narratives théoriques qui jalonnent l'écriture féministe, comme celles par exemple de Virginie Despentes, Wendy Delorme ou Beatriz Preciado (LANDY, 2013). Chacune à leur façon, ces autrices racontent des histoires où des personnages vivent leur identité de genre. Ce que Butler montre de manière conceptuelle, les fictions théoriques l'écrivent de manière littéraire. Il ne s'agit pas de construire un concept en racontant une histoire, mais de présenter une fable sous forme romanesque ou poétique comme matière à penser. Utilisant les ressources de l'imaginaire, la pensée se déploie à l'intérieur même du récit littéraire : « la représentation du Soi telle que mise en scène par l'autrice/narratrice/personnage des textes fictifs autofictionnels est à même d'incarner une application des théories constituant elles-mêmes le récit » (LANDRY, 2013, p. 19).

## Bibliographie

- ALQUIÉ, Ferdinand. **Qu'est-ce que comprendre un philosophe**. Paris: La Table Ronde, 2005.
- BUTLER, Judith. **La vie psychique du pouvoir**. Paris: Leo Scheer, 2002.
- BUTLER, Judith. **Le pouvoir des mots. Politique du performatif**. Paris: Amsterdam, 2004.
- BUTLER, Judith [1990]. **Trouble dans le genre: le féminisme et la subversion de l'identité**. Paris: La Découverte, 2005.
- BUTLER, Judith. **Ces corps qui comptent: de la maté-**

rialité et des limites discursives du "sexe". Paris: Ed. Amsterdam, 2009.

DELEUZE, Gilles. Les intellectuels et le pouvoir. Entretien entre M. Foucault et G. Deleuze. **L'Arc**, n. 49, p. 3-10, 1972.

DÉOTTE, Jean-Louis. **L'Époque des appareils**. Paris: Léo Scheer, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris: Gallimard, 1961.

FOUCAULT, Michel. **La volonté de savoir**. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel [1980]. Entretiens avec Michel Foucault. In: \_\_\_\_ . **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994. p. 41-95.

HEGEL, Friedrich [1807]. **La phénoménologie de l'esprit**. Paris: Flammarion, 2012.

HEGEL, Friedrich [1817]. **Encyclopédie des sciences philosophiques**. Paris: *Vrin*, 1970.

HARVEY, Robert; LE BRUN-CORDIER, Pascal. (Dirs.). **Repenser les identités**. Paris: P.U.F., 2003.

LEBRUN, Gérard. **La patience du concept**. Essai sur le discours hégélien. Paris: Gallimard, 1972.

LANDRY, Vincent. **L'autofiction théorique chez Virginia Despentes, Wendy Delorme et Beatriz Preciado: un genre trouble**. Mémoire de maîtrise Maître es Art (études françaises). Québec (Canada): Université de Sherbrooke, 2013.

MARTIN, Jean-Clément. **Une intrigue criminelle de la**

**philosophie**: lire la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel. Paris: Éditions Les Empêcheurs de Penser en Rond; La Découverte, 2009.

PLATON. **La République**. Paris: Flammarion, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1755]. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. In: \_\_\_\_ . **Œuvres complètes de la Pléiade**, tome III. Paris: Gallimard 1959-95. p. 162-190.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1762]. **Le contrat social**. Paris: Flammarion, 2011.

RICŒUR, Paul. **Temps et récit**: l'intrigue et le récit historique, tome 1. Paris: Seuil, 1983.

SALAÜN, Frank. **Besoin de fiction**: sur l'expérience littéraire de la pensée et le concept de fiction pensante. Paris: Hermann, 2013.

SCOTT, Joan. Genre: une catégorie utile d'analyse historique. **Le genre de l'histoire, Les cahiers du GRIF**, p. 37-38, 1988.

VILAIN, Philippe. **L'Autofiction en théorie**. Paris: Les Éditions de la Transparence, 2009.

WADBLEED, Nathanaël. Dire quelque chose de soi: la théorie du genre de Judith Butler comme autofiction philosophique. In: GUENON, Arnaud; GRELL, Isabelle. (Dirs.). **Lisières de l'autofiction**. Enjeux géographiques, artistiques et politiques. Lyon: PUL, 2016. p. 259-276.

Recebido em: 28/02/2019

Aprovado em: 08/06/2019

**Nathanael Wadbled** Chercheur correspondant à l'Université de Lorraine-CREM. e-mail: [n.wadbled@yahoo.com](mailto:n.wadbled@yahoo.com)

5 rue Lambert, 75018, Paris. Téléphone: 0614661006

# LES FIGURES SOCIALES DE L'USAGER DE LA PrEP AU PRISME DE L'ANALYSE DE TMOIGNAGES EN LIGNE

■ CÉCILE LORIATO

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne

## RÉSUMÉ

En prenant pour objet d'analyse le témoignage en ligne, cette contribution propose d'éclairer les figures sociales de l'utilisateur de la PrEP, nouvel outil de prévention du VIH, afin de questionner les représentations de la sexualité gay, telles qu'elles apparaissent dans les interactions entre les participants à un groupe de discussion Facebook dédié à la PrEP. Les témoignages ont été analysés dans une perspective diachronique dans le cadre d'une ethnographie en ligne pour laquelle ont été mobilisées plusieurs méthodes : l'observation et l'analyse du dispositif sociotechnique, des entretiens semi-directifs, une analyse qualitative des interactions, ainsi qu'une analyse quantitative de la participation. L'analyse des récits de soi, en tant qu'objets contraints par un dispositif sociotechnique institutionnalisé et mouvants dans l'interaction, a permis de mettre en évidence des figures sociales de l'utilisateur de la PrEP, qui se constituent par le croisement de la nature du comportement (conforme ou non-conforme à la norme) avec les réactions qu'il suscite (c'est-à-dire en fonction de la perception qu'en ont les participants au groupe). Ainsi, ont émergé la figure du "prepeur raisonnable", celle du "bon prepeur" en opposition à la figure du "mauvais prepeur", puis celle du "prepeur responsable".

**Mots clés** : Témoignage en ligne. Prévention du VIH. Homosexualité. PrEP

## ABSTRACT

### THE SOCIAL FIGURES OF THE USER PrEP UNDER THE PRISM OF ON-LINE WITNESSES ANALYSIS

By taking as an object of analysis the online testimony, this contribution suggests enlightening social figures of the user of PrEP, a new mean of HIV prevention, in order to question the representations of gay sexuality such as they appear in the interactions between participants to a Facebook group dedicated to PrEP. The testimonies were analyzed in a diachronic perspective using an online ethnography

for which several methods have been mobilized: the observation and the sociotechnique analysis of the Facebook group, semi-directive interviews, a qualitative analysis of the interactions, as well as a quantitative analysis of the participation. The analysis of self-stories, as objects compelled by an institutionalized apparatus and moving along with the interactions, was useful to identify social figures of the PrEP user, which are formed by the meeting of the behavior (consistent or not with the norm) with the reactions it induces (i.e., based on the perception of the others participants). Thus, have emerged the figure of the “reasonable PrEP user”, the one of the “good PrEP user” in opposition to the “bad PrEP user”, and then the figure of the “responsible PrEP user”.

**Keywords:** Online testimony. HIV prevention. Homosexuality. PrEP.

## RESUMO AS FIGURAS SOCIAIS DO USUÁRIO PrEP SOB O PRISMA DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS ON-LINE

Tomando como objeto de análise o testemunho on-line, esta contribuição propõe focalizar as figuras sociais do usuário da PrEP – uma nova ferramenta de prevenção do HIV – a fim de questionar as representações da sexualidade gay, tal como elas aparecem nas interações entre os participantes de um grupo de discussão num *facebook* dedicado à PrEP. Os testemunhos foram analisados numa perspectiva diacrônica, no contexto de uma etnografia on-line, mobilizando-se vários métodos: observação e análise do dispositivo sociotécnico, entrevistas semiestruturadas, análise qualitativa das interações, assim como uma análise quantitativa da participação. A análise das narrativas de si, consideradas como objetos produzidos por um dispositivo sociotécnico institucionalizado e movimentos na interação, permitiu destacar figuras sociais do usuário da PrEP, que se constituem pelo entrecruzamento da natureza do comportamento (de acordo ou não com a norma) e das reações que ele suscita (isto é, em função da percepção que têm os participantes do grupo). Assim, emergiram a figura do “preper razoável”, a do “bom preper”, em oposição à figura do “mau preper” e ainda a do “preper responsável”.

**Palavras-chave:** Testemunho online. Prevenção do HIV. Homossexualidade. PrEP.

*« Dans la sérophobie c'est souvent les gens qui ont peur de se faire contaminer. Du coup ils rejettent. La prépopobie je suis pas sûr que ce soit la peur. Le terme est peut-être pas très bien choisi. Je pense que c'est plus un jugement mo-*

*ral sur le choix des gens qui prennent la PrEP. Et souvent ces gens là n'ont pas de doute sur l'efficacité de la PrEP. S'ils sont contre la PrEP ils le sont souvent pour plein d'autres raisons. Je pense que ça les renvoie à une sexualité hors*

*contrôle. Je pense qu'ils ont peur de la perte de contrôle de leur propre sexualité. Et du coup ils rejettent le fait que certains puissent être complètement libérés des freins qui les empêchent de s'épanouir sexuellement. Il y a plein de gens pour qui la PrEP c'est la porte ouverte à n'importe quoi. Sauf que ça veut dire quoi « faire n'importe quoi » ? C'est du jugement moral de base. Pour moi c'est la même chose que les gens qui rejettent les gays efféminés ou la gaypride, qui pensent que l'homosexualité sera plus acceptée si on était tout propre, tout gentil, et qu'on rentrait dans un espèce de moule hétéronormé, monogame, etc. Du coup la PrEP c'est une façon d'avoir une sexualité sans préservatif, donc ça renvoie aux partouzes, etc. Ce qui n'est pas forcément vrai. Il y a plein de gens qui prennent la PrEP et qui ne sont pas comme ça. »*

*Entretien avec un membre de PrEP'Dial, janvier 2018.*

## Introduction

En septembre 2015, AIDES, une des associations les plus importantes de lutte contre le VIH/sida, crée un groupe de discussion numérique, au moyen de la plateforme Facebook. Ce groupe, nommé PrEP'Dial, est dédié à un nouvel outil de prévention du VIH, la prophylaxie pré-exposition (PrEP). C'est une bithérapie<sup>1</sup> sous forme de comprimé de Truvada® ou, depuis 2017, d'un générique, qui peut être pris en continu, c'est-à-dire quotidiennement, ou à la demande, avant et après un rapport sexuel à risque. Cet outil est recommandé pour les personnes séronégatives à fort risque d'acquisition du VIH par voie sexuelle, soit les hommes ayant des rapports sexuels avec des hommes (HSH) et les personnes trans<sup>2</sup>. Le groupe PrEP'Dial permet d'une part de faire connaître la PrEP à des individus qui pourraient en avoir

besoin, d'autre part de mettre à disposition de toute personne intéressée par ce nouvel outil un espace d'échange et de partage des expériences individuelles de prévention et, plus particulièrement, de l'utilisation de la PrEP. Ainsi, le témoignage est une forme importante de participation dans PrEP'Dial. Comme tout récit de soi, le témoignage en ligne est

« [...] pris dans une tension entre assujettissement et subjectivation, entre *bio-politique* comme gouvernement des corps et de la vie, comme pouvoir de « conduire les conduites » (Foucault), et *auto-bio-graphie* comme effort du sujet de se constituer lui-même et de donner une forme à son expérience. » (NIEWIADOMSKI et Delory-MOMBERGER, 2013, p. 45)

Cette ambivalence se manifeste par un dispositif sociotechnique contraignant tout en offrant au participant la possibilité de se raconter. L'exposition de soi sur les réseaux sociaux est liée à une demande de reconnaissance par autrui d'une singularité identitaire (GRANJON, 2012). Le témoignage, comme mise en scène de soi, résulte de « pratiques de soi-même », qui favorisent le processus de réalisation individuelle, et de « pratiques de soi à travers autrui », qui s'organisent par « le prisme de procédures de reconnaissance » (DENOUEL, 2011). Que ce soit en ligne ou hors ligne, le témoin oriente et développe son récit selon la perception qu'il a du contexte, de ses interlocuteurs : il témoigne conjointement pour lui-même et pour l'autre, il « prend à témoin » (CORDONNIER, 2015, p. 11). Le témoignage sur un groupe de discussion en ligne a ceci de particulier que le travail sur soi se fait dans l'interaction avec les autres, cadrée par le dispositif sociotechnique, qui impose en quelque sorte un contrat tacite entre les participants. L'asynchronicité et la persistance des messages, la structure des échanges, ainsi que le rôle de AIDES en tant qu'animatrice et modératrice du groupe

1 C'est-à-dire une combinaison de deux antirétroviraux hautement actifs contre le VIH, le Ténofovir et l'Emtricitabine.

2 Source : <http://ansm.sante.fr/S-informer/Points-d-information-Points-d-information/L-ANSM-etablit-la-R-TU-de-Truvada-dans-la-prophylaxie-pre-exposition-au-VIH-Point-d-information> (Consulté le 23 janvier 2016)

conditionnent la production et la réception du récit, créant une sorte de dépendance au dispositif. Celle-ci s'observe plus particulièrement dans la double réflexivité du témoin : celle, assumée, dont il fait preuve en écrivant son témoignage et celle, subie, qui s'impose dans les interactions cadrées par le dispositif, le menant parfois à la modification de son récit. Dans notre recherche doctorale en cours sur l'appropriation de la PrEP, nous nous intéressons au témoignage au sein de PrEP'Dial en ce qu'il publicise des manières de voir et des manières de faire individuelles, mais aussi des problèmes de société plus généraux, par exemple la stigmatisation des pratiques sexuelles non protégées par un préservatif et, plus particulièrement, la stigmatisation d'un certain mode de vie attribué à des hommes homosexuels. En effet, la PrEP arrive dans un contexte fortement marqué par une recrudescence des comportements à risque et une baisse de l'utilisation du préservatif, notamment chez les HSH (VELTER et al., 2011). Ainsi, dès le recrutement pour l'essai ANRS Ipergay<sup>3</sup> débuté en 2012, il est admis que la PrEP n'est pas destinée à toute la population, mais à un public d'« hommes faillibles », selon les termes de P. Ricœur (TRACHMAN et GIRARD, 2018, p. 22), soit « d'individus à la fois incapables de se protéger et capables de suivre un schéma de traitement complexe et de rationaliser leur sexualité » (TRACHMAN et GIRARD, 2018, p. 22). Tout en étant significative de la diversification des moyens de prévention, l'utilisation de la PrEP s'inscrit donc dans des débats moraux autour de l'homosexualité, du VIH et du risque (GIRARD, 2016), ravivant des controverses sur la désinhibition sexuelle et les prises de risque délibérées, comme le

*bareback* dans les années 1990. Ce terme anglais signifiant « monter à cheval sans selle » est utilisé par les homosexuels pour désigner des pratiques sexuelles non protégées (GIRARD, 2013). Ces débats mettent en opposition les « bons » homosexuels, qui se protègent mais rencontrent parfois des difficultés à utiliser un préservatif, et les « mauvais » homosexuels, qui ne se protègent pas, de manière délibérée. Ainsi, bien que la PrEP ait été autorisée en 2016 dans le cadre d'une recommandation temporaire d'utilisation (RTU) puis qu'elle ait fait l'objet d'une autorisation de mise sur le marché (AMM) en 2017, son introduction a pu paraître complexe à articuler avec d'autres stratégies de prévention institutionnalisées et notamment, la norme de l'utilisation du préservatif. Dans une perspective interactionniste (MEAD, 1963; GOFFMAN, 1974, 1987, 1991; BECKER, 1985), on considère que les témoignages qui circulent au sein de PrEP'Dial permettent un échange de significations entre des participants réflexifs dont les interactions vont permettre une relecture des normes de prévention, et du monde social de manière générale, à travers « des interprétations mutuelles suscitant un ajustement des acteurs les uns par rapport aux autres » (LE BRETON, 2016 (2004)). En prenant pour objet d'analyse le témoignage en ligne, cette contribution propose d'éclairer les figures sociales de l'utilisateur de la PrEP afin de questionner les représentations de la sexualité gay, entre déviance et normativité, telles qu'elles apparaissent dans les interactions entre les participants à PrEP'Dial. La déviance est entendue ici comme l'ensemble des « comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution » (BECKER, 1985, p. 9). En premier lieu, on présentera la méthodologie, puis on s'attachera à caractériser le groupe de discussion ainsi que la dynamique de la participation. On exposera ensuite les différentes

<sup>3</sup> L'essai ANRS Ipergay débute en 2012 en France et au Québec. En 2015, il prouve l'efficacité de la PrEP à la demande (c'est-à-dire avant et après un rapport sexuel) pour les hommes ayant des rapports sexuels avec d'autres hommes (HSH).

fonctions du témoignage sur PrEP'Dial avant de décrire les figures sociales de l'utilisateur de la PrEP.

## Méthodologie : une ethnographie d'un espace de discussion en ligne sur la prévention du VIH/sida

Ces récits de soi ont été recueillis à partir d'une ethnographie du groupe de discussion Facebook PrEP'Dial, inspirée de méthodes d'analyse du web (AKRICH et MEADEL, 2007, 2009 ; PASTINELLI, 2011 ; AKRICH, 2012 ; JOUËT et LE CAROFF, 2013 ; HINE, 2015 ; LE CAROFF, 2015 ; MARCOCCIA, 2016), réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale en cours. La démarche ethnographique ne conçoit pas le terrain d'enquête uniquement comme un réservoir de données mais également comme l'objet de la recherche. L'ethnographie en ligne est « fondée sur l'étude descriptive et analytique des écrits numériques des internautes, qui demeurent invisibles dans le cours de leurs interactions » (JOUËT et LE CAROFF, 2013, p. 147). Pour comprendre le sens que donnent les acteurs à ce qu'ils disent faire de leur prévention, il faut donc également s'intéresser à d'autres données que celles contenues dans les écrits. Pour réaliser cette ethnographie, nous avons eu recours à plusieurs méthodes : l'observation, l'élaboration d'une grille d'observation du dispositif sociotechnique inspirée de celle de J. Jouët et C. Le Caroff (2013), ainsi que des entretiens semi-directifs menés avec douze membres du groupe qui se sont portés volontaires. Nous avons également effectué une analyse quantitative de la participation à partir de méthodes manuelles et de tableurs Excel afin d'établir une typologie des contributeurs et d'observer la dynamique de participation. Enfin, nous avons effectué une analyse thématique et qualitative des interactions afin de saisir les justifications des membres

de PrEP'Dial quant à leur prévention. Au total, nous avons sélectionné et analysé 349 publications et 6417 commentaires, publiés par 755 participants actifs sur un nombre de membres s'élevant à 8834 à la clôture de notre échantillon. La période d'analyse s'étend de la création du groupe en septembre 2015 à novembre 2017, soit 27 mois. Dans une perspective diachronique, les données ont ensuite été analysées en relation avec trois séquences temporelles : celle se situant avant la RTU (septembre 2015-décembre 2015), celle de la RTU (janvier 2016-décembre 2016) et celle commençant avec l'AMM jusqu'à la clôture de l'échantillon (janvier 2017-novembre 2017).

## PrEP'Dial, une arène semi-publique de discussion sur la prévention du VIH/sida

PrEP'Dial est un groupe support. Il a pour objectif d'accompagner le développement de la PrEP par, pour et avec les utilisateurs de la PrEP. Un groupe de support virtuel est un espace en ligne de discussion et d'échange d'expériences et d'informations rassemblant des individus partageant un intérêt commun pour le sujet auquel le groupe est dédié (ROJAS CASTRO, 2009). Selon ses concepteurs associatifs, un tel espace, libéré des contraintes géographiques et horaires, permet à ces individus de parler de leur santé sexuelle, *a priori* sans crainte d'un jugement stigmatisant. Toutefois, l'observation du groupe a permis d'identifier des éléments de débat et de fonctionnement qui caractérisent en général une arène publique. Selon la définition de N. Dodier (1999, p. 109), une arène est

«[...] un dispositif visant à mettre en relation des locuteurs et des audiences auxquelles ils s'adressent. Quatre éléments la caractérisent : 1. Des conditions régissant l'entrée des locuteurs et ce sur quoi ils peuvent s'exprimer ; 2. Des

*conditions relatives au mode de confrontation entre locuteurs, ou entre locuteurs et audience ; 3. Des supports d'inscription des discours produits (papier, films, vidéos, supports électroniques, etc) ; 4. Des conditions d'accès pour les audiences (grand public, membres d'une organisation, spécialistes [...]) ».*

PrEP'Dial est caractérisé par ces quatre éléments. En premier lieu, le groupe est « fermé », c'est-à-dire qu'il n'est accessible qu'aux membres et l'acceptation au sein du groupe est à la discrétion des administrateurs. De plus, « chaque arène dispose de sa propre culture de débat, qui implique des manières spécifiques de mettre en discussion des sujets et de considérer comme valides les arguments échangés » (BADOUARD, MABI et MONNOYER-SMITH, 2016, p. 11). Dans une analyse de listes de discussion, M. Akrich et C. Méadel (2007, p. 146) remarquent la constitution d'une « philosophie » propre à chaque liste, délimitant un espace de débat dans lequel certaines questions peuvent être discutées et d'autres non. Ainsi, on constate que PrEP'Dial est une arène institutionnalisée par AIDES, qui cadre le débat de manière « philosophique » et technique. Les objectifs du groupe, tout comme ses règles de fonctionnement et de participation, sont définis dans une « charte », c'est-à-dire dans un texte visant à cadrer les interventions. De plus, la participation active de militants de AIDES à la diffusion d'informations et de documentation souvent élaborée par l'association contribue à la circulation d'une grammaire qui lui est spécifique. Cependant, PrEP'Dial ne vise pas particulièrement à mettre en relation des locuteurs et des audiences auxquelles ils s'adressent. Le groupe n'a pas vocation à publiciser un problème. Ainsi, il est loin de la définition que donne D. Céfaï (2016, p. 38) d'une arène publique « dont les acteurs visent des biens publics, se réfèrent à l'intérêt public, définissent leurs problèmes comme publics et

sentent, agissent et parlent en conséquence ». Le débat a lieu dans d'autres arènes, accessibles uniquement aux experts, aux institutions de santé publique et aux associations. Cependant, si PrEP'Dial n'a pas pour objectif principal la publicisation de la PrEP, le groupe donne à voir les difficultés d'accès à ce nouvel outil (lenteur d'action des pouvoirs publics, manque d'écoute et de compréhension des professionnels de santé, manque d'information, stigmatisation, etc), qui font l'objet de discussions.

Par ailleurs, les discussions révèlent des manières de voir différentes, c'est-à-dire des grilles de perception et de modes d'interprétation des événements différentes (CARBOU, 2015), qui se manifestent en particulier dans des récits personnels, quotidiens et intimes qui circulent au sein du groupe. En cela, PrEP'Dial s'apparente à un espace privé / public, défini par D. Mehl (2003, p. 501) dans une analyse de la télévision de l'intimité contemporaine comme

«[...] un espace de monstration d'une diversité d'expériences singulières, essentiellement sur le mode du témoignage personnel, cette dynamique de publicisation ouvrant à des délibérations reformulées dans le cadre de colloques privés. Il ne signe ni la mort de l'espace public, ni l'aphonie de l'espace privé, mais une articulation particulière où le pluralisme des témoignages se présente comme le garant virtuel de l'énoncé de points de vue discordants et donc de l'hypothèse d'un débat [...] ».

Toutefois, le format du groupe Facebook de discussion étant différent à bien des égards de celui d'une émission de télévision, il convient de relativiser ce rapprochement pour l'analyse de PrEP'Dial. Par exemple, le participant d'un show télévisuel est recruté alors que celui de PrEP'Dial, bien que son acceptation ait été soumise à la validation des administrateurs, peut faire part de son expérience sans y être spé-



cifiquement invité – de fait, son acceptation au sein du groupe constitue une invitation à témoigner. Cependant, D. Mehl montre que se noue une collaboration tacite entre l'émetteur du témoignage et le spectateur qui le reçoit : le premier publicise son cas particulier qui devient général en permettant au second de se l'approprier. Sur PrEP'Dial, le spectateur est un participant passif, qui endosse simplement le rôle de lecteur, mais peut être également actif, en choisissant d'interagir avec le témoin en devenant, souvent, témoin à son tour.

## Esquisse d'une typologie des participants

Au cours de notre recherche doctorale, nous avons réalisé une typologie des participants, à partir de plusieurs critères de participation : le nombre de contributions, la régularité de la participation, la durée d'inscription au groupe et le type de contribution. Ont ainsi émergé six catégories de participants : les hyperactifs, les assidus, les intermittents, les éphémères, les discrets, les invisibles. Les contributeurs « hyperactifs » (HYPE) représentent moins de 1% de l'échantillon. Ils ont une participation très élevée et très régulière. Ce sont tous des membres de AIDES, salariés et/ou volontaires, inscrits depuis la création du groupe. Leur participation consiste à diffuser de l'information, à proposer des actions, ainsi qu'à répondre aux questions pratiques et techniques sur la PrEP. Ils utilisent le témoignage de leurs expériences en tant qu'utilisateur de la PrEP et/ou militant pour promouvoir ce nouvel outil ainsi que pour répondre à des besoins d'information. Cependant, davantage disposés à soutenir les autres participants qu'à se mettre en avant, ils ne font pas du témoignage un usage privilégié. Les contributeurs « assidus » (ASSI) représentent moins de 3% de l'échantillon. Ils sont caractérisés par la régularité de leur participation,

tout en présentant un niveau de participation variable. De plus, ils sont toujours inscrits au groupe à la fermeture de l'échantillon. S'ils diffusent des informations, répondent aux questions techniques et pratiques sur la PrEP et émettent des propositions, le récit de leurs expériences est présent dans la plupart de leurs contributions, que ce soit de manière détaillée ou simplement pour illustrer un argument. La moitié appartient au milieu de la santé et/ou de la lutte contre le VIH/sida. Les contributeurs « intermittents » (INTE) représentent 4% de l'échantillon. Ils participent beaucoup mais de manière irrégulière, tout en restant inscrits au groupe même lorsqu'ils ne contribuent plus aux discussions. Les types de contribution sont divers, allant de l'appel au témoignage et de la demande d'information, à la réponse à des questions pratiques et techniques, en passant par une participation active aux débats sur la PrEP. Un tiers appartient au milieu de la santé et/ou de la lutte contre le VIH/sida. Les contributeurs « éphémères » (EPHE) représentent 10% de l'échantillon. Ils quittent le groupe peu de temps après s'y être inscrits, présentent un niveau de participation variable, et critiquent la PrEP ainsi que le fonctionnement du groupe. Leur recours au témoignage est moindre et semble davantage exprimer leur expérience du groupe que de la prévention. Ils sont généralement extérieurs au milieu de la santé et/ou de la lutte contre le VIH/sida et privilégient l'anonymat de leurs profils Facebook. Les contributeurs « discrets » (DISC) représentent 75% de l'échantillon. Ils participent peu, une unique fois ou de manière irrégulière, tout en restant inscrits durablement au groupe. De manière générale, ils socialisent, manifestent leur soutien et leur reconnaissance aux autres participants. Chez eux, le témoignage se manifeste généralement peu sous une forme détaillée, mais plutôt par des marques d'identification au récit de leur interlocuteur, telles

que « il m'est arrivé la même chose », parfois suivies de quelques détails sur la situation en question. La plupart sont extérieurs au milieu de la santé, mais 14% d'entre eux sont militants ou salariés chez AIDES, au sein d'autres organismes de lutte contre le VIH/sida ou sont des professionnels de la santé. Les participants « invisibles » (INVI) sont ceux dont on n'a aucune trace de la participation sur la période analysée. Ils sont inscrits au groupe mais n'y participent pas activement. Ainsi, à la fin du mois de novembre 2017, sur 8834 inscrits 2843 étaient actifs selon une estimation statistique fournie par Facebook, le terme « actif » comprenant tout participant ayant réagi au moins une fois à une publication au cours du mois. P. Flichy constate qu'au sein d'une communauté virtuelle « ceux qui s'expriment sont rares et que la grande majorité observe le débat (lit les messages) sans intervenir de façon active dans la discussion » (FLICHY, 2001, p. 111). D'autres encore sont membres mais ont fait le choix de ne pas recevoir de notifications et vont rarement lire les actualités du groupe. Ils ont été ajoutés par des amis ou ont fait une demande d'inscription par curiosité, ou parce qu'ils recherchaient une information à un moment donné, mais n'utilisent pas le groupe comme un support quotidien. Une catégorie « autres » (code: AUTR) regroupe les membres dont l'inscription proche de la clôture de notre échantillon ne permet pas de qualifier la participation. Par manque de place, nous ne pouvons développer davantage ici cette typologie. Elle n'en est pas moins importante pour l'analyse des témoignages car elle nous donne un aperçu de la dynamique de participation et de la socialisation des participants dans le milieu de la santé et de la lutte contre le VIH/sida. Si l'on considère que « lors de la production du témoignage, le témoin constitue et mobilise ses propres catégories d'interprétation du monde » (CORDONNIER, 2015, p. 14), alors cette

connaissance des participants, bien que partielle, aide à mieux comprendre qui écrit quoi.

## Les différentes fonctions du témoignage au sein de PrEP'Dial

« S'il tend à valoriser la singularité des subjectivités, le témoignage de l'expression citoyenne s'ouvre cependant à la montée en généralité. Il fait alors du récit qu'il porte et rend public une expérience possiblement partagée/partageable par d'autres » (DENOÛËL, 2011, p. 78).

Ainsi, le témoignage peut revêtir plusieurs fonctions. Nous en avons identifié trois au sein de PrEP'Dial : informer, sensibiliser et revendiquer. Le témoignage peut être une source d'information : participer au groupe de discussion « serait un moyen de s'informer au travers de l'expérience d'autres malades, de partager son vécu, de se rassurer sur son avenir » (PAGANELLI et CLAVIER, 2011, p. 43). Le témoignage peut alors servir à documenter des situations, des cas de figure. Il s'agit de recueillir des expériences dans un but personnel – un individu souhaitant comparer son expérience à celles des autres utilisateurs –, ou avec un objectif collectif – par exemple recueillir les expériences des utilisateurs pour améliorer les services de consultation ou documenter les différents effets secondaires. Ensuite, le témoignage peut également sensibiliser à l'utilisation de la PrEP. Il peut s'agir de liens hypertextes vers des dispositifs de communication ou des dispositifs médiatiques. Ils mettent en scène des utilisateurs de la PrEP, membres de PrEP'Dial, qui font le récit de leurs expériences à une audience plus large et plus composite que celle du groupe, dans un cadre institutionnel comme un reportage dans un journal télévisé ou encore un support de communication produit par AIDES. Ce témoignage sert en premier lieu à attirer l'attention sur la PrEP à l'extérieur du groupe. Au sein du groupe, ces témoignages

légitimés par le dispositif qui les diffuse font échos aux expériences personnelles des autres participants. De plus, le récit de soi peut également revêtir cette fonction de sensibilisation lorsqu'il s'agit d'attirer l'attention sur un problème systémique, par exemple le manque d'information des personnels médicaux. Enfin, le témoignage peut servir de revendication. Il peut s'agir de revendiquer le droit d'accéder à la PrEP gratuitement et en toute sécurité, comme avant la RTU et l'AMM. Ce type de témoignage vise à interpeller les décideurs. Il est, en général, intégré dans un dispositif médiatique. Il apparaît sur PrEP'Dial sous forme de lien vers le dispositif en question. Ainsi, il n'est pas le fruit du groupe mais permet de diffuser les actions menées en faveur de la PrEP. Par exemple, en octobre 2015, un administrateur publie un lien vers une tribune publiée sur yagg.com, un média LGBT en ligne, écrite par un journaliste revendiquant l'autorisation de la PrEP. Ce dernier justifie sa réclamation en faisant le récit de ses expériences sexuelles<sup>4</sup>. Il peut également s'agir de témoignages revendiquant l'utilisation de la PrEP, qui ont souvent une visée militante. Ils peuvent prendre plusieurs formes, notamment celle de photos mettant en scène le contributeur prenant son comprimé, ou encore de textes expliquant le choix de l'utilisation de la PrEP, dénonçant souvent les discriminations à l'égard de ses utilisateurs et plus largement, des personnes vivant avec le VIH (PVVIH). Ce type de témoignage a pour but de libérer la parole sur la PrEP et d'encourager les utilisateurs à affirmer leurs choix de prévention, sans en avoir honte.

Quelle que soit leur fonction première, ces témoignages présentent des degrés de singularité des subjectivités différents. Ils peuvent être sobres et aller à l'essentiel, tout comme

ils peuvent être chargés d'émotion et riches en détails. Le témoignage est alors la mise en scène de soi par excellence pour certains participants, qui semblent considérer PrEP'Dial comme un espace personnel au sein duquel ils feraient part de leurs états d'âme, de leurs expériences et de leurs opinions à un public d'internautes, sur le modèle du blog par exemple (PAGANELLI et CLAVIER, 2011, p. 48). Le témoignage revêt alors une forte valeur identificatoire, dont témoignent les réactions d'approbation souvent suivies du récit des expériences des interlocuteurs : ainsi les interactions valident et légitiment le vécu. Si ces témoignages sont utiles aux participants au groupe, ils constituent également une source d'information pour AIDES, qui peut ainsi identifier certains besoins et améliorer ses services.

## Essai de typologie des figures sociales de l'utilisateur de la PrEP

À partir de six fils de discussion extraits de PrEP'Dial, il s'agit ici, dans une perspective diachronique, d'observer comment les participants définissent leur utilisation de ce nouvel outil de prévention au cours des différentes séquences du processus de reconnaissance de la PrEP<sup>5</sup>.

### Avant la RTU, le « prepeur<sup>6</sup> » raisonnable

5 Guide de lecture des extraits de PrEP'Dial : les réponses à la publication sont alignées sous celle-ci, au même niveau. Les réponses à un commentaire sont situées à 1cm en retrait vers la droite au-dessous de celui-ci. Les points de suspension entre parenthèses signifient que d'autres commentaires complétaient le fil de discussion mais nous avons choisi de les couper, d'une part car ils nous semblaient peu pertinents pour la compréhension (il s'agissait en général de marques de socialisation), d'autre part par manque de place. Les participants sont anonymisés par un code indiquant le type de participant accompagné d'un numéro.

6 Le terme « prepeur » correspond à l'appellation que se donnent les usagers de la PrEP entre eux.

4 PATINIER Jérémie. Ceci est un appel d'urgence : je veux la PrEP parce que je veux rester séronégatif. **Yagg.com**, 14 octobre 2015, disponible sur <http://www.yagg.com>.

### Encadré 1 – Extrait de PrEP'Dial, septembre 2015

INTE001 QUESTION : *Et nous en France, à quand un collage d'affiches sauvage dans le Marais ??? (lien vers un article de pinknews.co.uk : « Shock poster campaign tells gays to « f\*\*\* raw – PrEP works ». Posters encouraging people to have sex without condoms have appeared in Melbourne »)*

HYPE001 *Je suis à fond pour un collage sauvage pro-PrEP dans le marais mais je suis pas sûr de la pertinence de ce message 😊 Inventons notre propre message !*

INTE001 *Il va de soi qu'en France, il y a des enjeux quant à l'accès à la PrEP... Il faut être prudent.*

[...]

DISC011 *et pourquoi pas une traduction littérale : « Vous pouvez baiser Bareback – la PrEP fonctionne – Stop au VIH »*

INTE001 *Non... je ne me considère pas comme un barebacker en étant utilisateur de PrEP ... et je pense que nous risquons dans ce cas de passer pour des terroristes....*

HYPE001 *Pareil je suis prepeur et fais du No Kpote souvent mais je ne me considère pas comme barebackeur.*

[...]

DISC011 *le terme raw est difficilement traduisible ...*

INTE001 *Oui, certains parlent de bio... Mais sous Truvada, j'avoue avoir du mal à me sentir viande bio ...*

[...]

INTE001 *Pour ma part, je sais que j'ai très peu d'activités militantes, mais qu'il me semble important de revendiquer dans les apps de rencontre que je suis sous prep. Ça suscite des interrogations, des peurs... Mais il me semble nécessaire d'investir l'espace public. Pour les autres, mais aussi pour nous, les prepeurs... Nous sommes, je trouve, parfois un peu seuls...*

HYPE001 *En même temps ce n'est pas à nous de dire comment baiser. On a tous ici souffert*

*de l'injonction à la capote obligatoire, ce n'est pas pour faire l'inverse et faire des injonctions à baiser sans capote (parfois ou tout le temps) il y a la PrEP pour se protéger du VIH...*

INTE003 *Je suis anglophone, donc je me sens obliger de parler de ces deux mots, raw et bareback. Pour clarifier, il faut que vous compreniez les origines de ces deux mots. Au début, « bareback » était un mot assez classe et noble qui signifiait les dames qui montent au cheval sans selle et plus tard, utilisé par les cowboys masculins et viriles dans les films et pendant les rodéos. C'était un mot qui a existé depuis des années. Le terme Raw est vulgaire, limite dégoutant. Raw c'est cru. Raw c'est une plaie ouverte. Pour moi, la prep est ni Bareback, ni Raw. La prep est une méthode en plus pour stopper la transmission du virus. Pour moi, bareback et raw sont des termes négatifs, qui correspondent à une époque où les seropos ont partagé le virus entre eux et ces deux mots étaient synonymes de plombage, terrorisme, la mort etc... Si vous voulez casser les stéréotypes, arrêtez d'utiliser ces mots. Parlez de la prévention, des effets positifs, et surtout de la responsabilité ! Je suis passionné au sujet de la prep, mais elle n'est pas une laisser passer pour faire n'importe quoi.*

[...]

INTE010 *Affiche qui ferait beaucoup polémique... Je pense qu'en France, à ce stade elle serait contre productive et pousserait certains décideurs vers plus de radicalité contre la PrEP, elle serait incomprise... Cependant si rien ne bouge en 2016 faudra y repenser...*

INTE001 *Je suis d'accord INTE010. La PrEP nous apprend aussi une certaine douceur... Et pour être plus précis je crois que nous sommes tous conscients que nous ne pratiquons pas du sexe brut du bbk. Ce n'est pas ça la PrEP*

[...]

INTE011 *Je ne suis pas sûr de comprendre votre discussion. Le « nous » c'est qui ? Tous les prepeurs ? Le « sexe brut du bbk » ça veut dire quoi ? Y aurait-il des bons barebackers et des mauvais barebackers ? Dans ce cas, quels sont les critères d'admission au sexe sans latex vertueux ? Je suis un peu perdu...*

INTE001 *On ne doit pas oublier – moi le premier – qu’au delà de la communication externe (auprès des autorités de santé, auprès des incrédules qui nous taxent d’irresponsables, auprès des financeurs qui rétorquent que nous allons dilapider l’argent public, auprès des moralisateurs qui nous traitent de Truvadawhores...), qu’au-delà de tout cela, il y a des personnes, il y a des situations. Il ne s’agit pas ici de juger. Néanmoins, INTE011, même si j’ai mis le « nous » là où j’aurais dû mettre le « je », je réitère simplement que sous PREP, \*\*je\*\* ne me considère pas comme pratiquant du bbk. Peut-être as-tu, ou d’autres, une position différente, et effectivement, ce serait bien d’en débattre/témoigner... Je n’émets, par ailleurs, je pense pas de jugement sur le bbk je suis bien placé pour savoir qu’on a la sexualité qu’on peut/veut.*

INTE011 *Intéressant. En effet, la définition du bareback est polysémique et éminemment subjective. Les articles de (nom d’un sociologue spécialiste de la lutte contre le VIH/sida) sur la question, très accessibles, méritent d’être par-tagés.*

[...]

La discussion ci-dessus a trait à la pertinence d’un message de promotion de la PrEP utilisé dans une campagne en Australie. Au début de celle-ci, les participants s’accordent pour dire qu’il serait « risqué » de tenir ce discours alors que les pouvoirs publics ne se sont pas encore positionnés sur l’accès à la PrEP. En effet, le « bareback » est connoté négativement, comme l’explique un des participants. Il renvoie à la peur du VIH et surtout du sida – et donc de la mort, comme au début de l’épidémie, ce dont témoignent les termes employés par INTE001 (« nous risquons de passer pour des terroristes ») et INTE003 (« plombage », « terrorisme », « la mort »). Il y a donc une volonté de différencier l’utilisation de la PrEP et le bareback. La PrEP « libère » de l’injonction à l’utilisation du préservatif car elle protège du VIH mais il ne faut pas pour autant qu’elle incite à ne plus en utiliser, à « faire n’importe

quoi ». Cette expression, qui exprime un jugement de valeur, est récurrente dans les discussions au sein de PrEP’Dial. Elle est liée à la crainte d’une désinhibition des comportements sexuels et d’un relâchement de la prévention par l’abandon du préservatif. Un des participants, INTE011, souligne le danger de stigmatisation qui découle des propos tenus dans la discussion en suggérant qu’ils supposent l’existence de pratiques sans préservatif qui seraient acceptables et d’autres qui le seraient moins. L’utilisation de l’adjectif « vertueux » témoigne de la coloration morale de ces discours, qui n’est autre que le résultat de l’intériorisation d’une norme (BERGER et LUCKMAN, 2012 (1966)). En effet, les années de lutte contre le VIH/sida ont, d’une part, mené à l’institutionnalisation de l’utilisation du préservatif comme norme de prévention et, d’autre part, à une injonction au contrôle de leur sexualité par les individus. Le sida, apparu au moment où les homosexuels commençaient à obtenir la reconnaissance de leurs droits, renvoie à une sexualité tabou, déviante et dangereuse dans un contexte épidémiologique marqué par une forte prévalence de l’épidémie au sein d’une population marginalisée pour son orientation sexuelle. L’interaction avec INTE011, activiste de la lutte contre le VIH/sida, permet à INTE001 de justifier et d’explicitier son témoignage en se défendant de tout jugement concernant les pratiques sexuelles. Son discours est pris dans deux sortes de cadres (GOFFMAN, 1991), dont il semble s’accommoder au vu de son dernier commentaire. Un premier cadre, primaire, qui correspond à l’expérience de la sexualité qu’a cet individu, participant à l’essai ANRS Ipergay dont l’inclusion exigeait des pratiques sexuelles à risque. Un deuxième cadre, transformé, qui correspond à son expérience de la société, qui témoigne de sa connaissance des normes et de ce qu’il est possible de dire sur la PrEP dans un contexte d’incertitude de sa

reconnaissance par les pouvoirs publics. La réponse de INTE011, sans approuver ou contredire les propos de INTE001, invite alors à la lecture de travaux scientifiques sur les différents sens que recouvre la définition du *bareback*. Par cette action, il propose des ressources validées socialement qui pourront permettre à celui qui s'y intéresse de s' « émanciper » des normes morales pesant sur la caractérisation de l'individu qui n'utilise pas de préservatif (BECKER, 1985, p. 97). De l'analyse de cet extrait émerge la figure sociale du « prepeur raisonnable », qui agit dans la mesure et qui est capable de maîtriser ses impulsions, conformément à la norme de prévention.

## Pendant la RTU : le « bon prepeur » et le « mauvais prepeur »

### Encadré 2 – Extrait de PrEP'Dial, janvier 2016

DISC086 [...] (Il explique qu'il va témoigner sur le déroulement de son premier rendez-vous à l'hôpital pour la PrEP). *Le rendez-vous s'est bien passé, la condition pour avoir la prep est d'avoir eu des rapports non protégés avec au moins deux partenaires dans les six derniers mois. J'étais assez déterminé, j'ai expliqué qu'il y avait beaucoup de « jeux » sans capotes avec mes partenaires et que j'avais déjà fait un tpe parce que mon pote avait pas prévenu qu'il allait jouir. [...] J'espère aussi pouvoir laisser mes partenaires jouir sans stresser grâce à la prep (c'est toujours difficile de profiter quand t'as peur en même temps que le mec se retire pas) et je pense continuer à utiliser la capote avec les potes que ça dérange pas ou qui le souhaitent, en bref alterner capote/sans capote. [...] Un acteur porno ricain dit sur son blog qu'il a été malade une semaine mais qu'après ça allait, par contre il dit aussi qu'il y a un peu un stigma social (les mecs qui prennent la prep sont mal considérés). [...]*

HYPE002 *Rassure toi, associer les Prepeurs à des « Truvada whores » est en train de disparaître parce que ces personnes prennent soin de leur santé et de leurs partenaires. [...]*

DISC081 *Attends, en lisant tous les commentaires, on peut pas avoir le traitement Truvada si on pratique pas des actes sexuels à risque ? [...]*

EPHE002 *C'est le médecin qui est à même d'estimer les besoins de prep ou non, c'est pas non plus une solution anodine, elle devrait selon moi arriver en dernier recours ou dans des cas bien précis (couples serodifférents, allergie au latex...) cela reste personnel mais ne banalisons pas non plus la prise de truvada !*

[...]

DISC081 *Pourquoi tu penses qu'il faut pas banaliser le Truvada ? Enfin je pense que c'est un choix personnel, quiconque veut se protéger de cette manière doit pouvoir prendre ce traitement je trouve. Après prendre Truvada pour moi n'est pas une raison de pratiquer le sexe sans protection. Si je le prenais, ça serait plus pour diminuer le risque au maximum.*

DISC086 [...] *après avoir été bénévole pendant un an à aides (et eu des dizaines d'entretiens avec des mecs quand je faisais les actions en saunas) je crois pouvoir dire que la capote ne marche définitivement pas pour tout le monde, puisque des mecs continuent d'avoir des rapports non protégés. Je suis d'accord, être sous traitement, ce n'est pas anodin, mais je suis pragmatique, de toutes évidences, prendre une pilule est plus facile pour tout le monde. Je crois qu'il y a une difficulté à se rendre compte de ses privilèges aussi : quand on a pas de difficultés avec la capote, on a l'impression que les autres font juste preuve de mauvaise volonté. À la base, j'avais pas de problème avec la capote, et puis après une chirurgie, mon anus a rétréci/est devenu hypersensible, au point que le lube sur les condoms me brûlait. Ce n'est qu'au bout de deux ans que j'ai repris des grosses bites, quand un de mes partenaires a commencé à me prendre sans capote [...]*

DISC086 *Et je n'ai pas abordé la notion de plaisir. J'ai la « chance » d'avoir eu des problèmes de santé qui rendent mon utilisation de la prep plutôt vertueuse. Mais (et là je sors du retour d'expérience, c'est juste mon opinion personnelle) un mec qui voudrait la prep juste pour pratiquer le bareback serait tout autant légitime à mes yeux : parce qu'être enculé, ça me rend*

heureux, et peut-être que faire revenir le sperme dans nos jeux sexuels, c'est aussi quelque chose qui nous permet de nous sentir mieux.

DISC081 [...] EPHE002 je sais pas ce que tu apporterai comme solution première, mais en prenant compte de la nature humaine et le besoin du plaisir, par exemple moi je pratique pas sodomie sans protection mais je pratique pas la fellation avec capote non plus, donc je pense pour ceux qui veulent, Truvada c'est une bonne solution actuellement. Et encore une fois je souligne que c'est pas pour moi une raison de baiser n'importe comment avec n'importe qui, mais effectivement pouvoir pratiquer le sexe sans capote pourrait être un bénéfice. [...]

[...]

### Encadré 3 – Extrait de PrEP'Dial, avril 2016

DISC140 Petite expérience hier avec un Docteur spécialiste des IST de l'hôpital (Nom de l'hôpital) à Paris. J'ai simplement posé la question de son avis sur la Prep. La réponse a été assez négative : « Nous (médecin) ne soutenons pas ce traitement », « rien de plus sûr que le préservatif », « suivi médical très lourd », « ceux qui prennent la Prep le fond dans l'objectif de ne plus utiliser le préservatif, donc risque important de contamination avec d'autres IST », « on la propose car imposé par la loi, mais on ne sait pas pour combien de temps ça ne va pas durer »... Précision, ce docteur ne connaît rien de mon parcours ou de ma sexualité. Juste une visite de routine et j'en ai profité pour me renseigner... Des commentaires, des expériences ? Merci !

[...]

HYPE003 Idem à (nom d'un hôpital). Le médecin m'avait dit « Dans votre cas, et je ne vous apprends rien, vous allez un jour vous contaminer au VIH, le mieux serait de vous faire tester tous les mois pour qu'on le sache au plus tôt. Ah, la PrEP ? Moi je n'y crois pas, on va avoir un service pour la prescrire, mais personnellement je suis contre, je ne leur adresserait personne ». Le médecin qui te préfère séropo...

[...]

### Encadré 4 – Extrait de PrEP'Dial, novembre 2016

DISC150 Pas un coup de gueule, juste une incompréhension. Maintenant la Prep mise en place, 2 mecs sur 3 sous Prep indiquent rechercher du bareback, no capotes, jus en bouche, etc... C'est ce que je constate dans les dials sur les apps en tout cas. Si j'ai bien appris ma leçon, la Prep vient en complément de la capote, et en dernier rempart lors de accidents rares et « oublis ». Pas en remplacement de la capote, pas comme pilule miracle anti VIH... Si j'ai bien compris l'enjeu, c'est que l'un des dangers que provoquerais le remplacement de la capote par la Prep, serait, entre autre, l'explosion prochaine des MST/IST déjà en forte hausse. Exemple sur Hornet : mettez le #prep et constatez le nombre de mecs qui indiquent #BBK ou le jus en emoticon... Sans parlez de ceux qui n'indiquent rien mais ne s'en privent pas. Hier, un mec me répond que grâce à la Prep, il peut désormais baiser sans capote avec des séro+. [...] Ok... Juste une incompréhension face au détournement flagrant de la mise sur le marché de ce nouvel et formidable outil complémentaire. Et si ce détournement au profit du bareback profitait aux MST / IST, pourrions-nous voir un jour des politiques remettre en question sa prise en charge par l'Etat... je ne le souhaite pas évidemment. Mais aujourd'hui, force est de constater que beaucoup voient en la Prep la possibilité enfin de baiser avec qui on veut sans capote, avaler son jus en bouche, se faire remplir avec... Ça me fait halluciner. C'est ce qu'on vous a expliqué à vous lors de votre rdv ? Parce que moi, le médecin ne m'a clairement pas vendu la Prep comme cela...

EPHE072 Moi je suis entièrement d'accord avec ce que tu dis c'est assez hallucinant et honnêtement ça fait peur... Et il n'y a pas que ceux sous prep il y a aussi ceux qui ne le sont pas encore sous prétexte que leur(s) partenaire(s) le sont ! Ça se développe de plus en plus un peu comme le sm qui se démocratise de plus en plus notamment chez les jeunes alors qu'ils n'y connaissent rien...

[...]

ASSI001 [...] En quoi le SM est mal mis à part que ce ne soit pas ton truc ? Ensuite pour être tout à fait honnête il y avait déjà des prises de risques

*avant prep... C'est d'ailleurs pour ça qu'il a fallu prep, et aujourd'hui les mecs s'assument et assument leur choix et leur responsabilités dans leur prévention... [...]*

[...]

*EPHE072 Ce que je disais c'est qu'en ce moment on voit tout et n'importe quoi sous prétexte que ya la prep sous prétexte que le monde évolue et qu'on peut tout se permettre...*

[...]

Partant du principe que l'utilisation d'un médicament ne doit pas être anodine certains participants élaborent des critères d'accès à la PrEP construits autour de raisons « acceptables » de ne pas utiliser de préservatif, comme par exemple une allergie au latex (encadré 2). Pour d'autres, elle doit être le « *derrière rempart lors de accidents rares et « oublis »* » (encadré 4). Le vocabulaire employé par ce participant s'inscrit dans le registre de l'apocalypse, avec la prédiction de « l'explosion des MST/IST » et les « dangers » de cette « pilule miracle ». On note chez ce participant une volonté d'interpeler en suscitant la peur par un discours alarmiste qui rappelle les premières années de l'épidémie et certaines campagnes de prévention axées sur le dégoût et la peur (PEZERIL, 2012), avec notamment une certaine méfiance vis-à-vis des PVVIH. Par ailleurs, dans la même discussion, un participant approuve ces propos et associe le fait de ne pas utiliser de préservatif à l'inexpérience sexuelle des jeunes et leur attrait qu'il a constaté pour le sadomasochisme. Si son propos est décevant, il est cependant révélateur de la représentation de l'abandon du préservatif comme une pratique déviante. Les commentaires qui suivent mettent en avant le fait que toutes les pratiques décrites existaient déjà avant la PrEP. Cette dernière permet de réduire le risque et non pas de développer des pratiques à risque. Utiliser la PrEP permet

d'assumer sa sexualité, quelles que soient ses pratiques, sans risquer d'acquérir le VIH. Ainsi, les discussions montrent les significations que donnent les utilisateurs à la PrEP : elle permet davantage de sérénité en éloignant le stress et la peur. De plus, selon DISC086 (encadré 2) l'utilisation du préservatif peut être contraignante et son abandon n'est pas le résultat de la mauvaise volonté de l'individu. Le récit de son expérience sur le terrain en tant que militant, dans un sauna gay, lui sert à valider son point de vue en livrant « une vision tout à la fois experte, subjective et singulière » (DENOUËL, 2011, p. 79) de la diversité des raisons de l'abandon du préservatif et de la diversité des manières d'utiliser la PrEP. Selon lui, les pratiques sexuelles doivent permettre de s'épanouir. Ces propos témoignent d'une interprétation de la sexualité qui va à l'encontre de la moralité, parce qu'elle convoque la notion de plaisir dans un cadre dominé par la peur du VIH. On observe également la mobilisation du médecin tantôt comme une figure d'autorité, tantôt comme un frein à l'accès à la PrEP. Ainsi, pour certains il est le seul juge des besoins en prévention de ses patients. Sa subjectivité est complètement reniée par le participant qui ne le voit plus que comme le grand détenteur de la vérité : ce qu'il affirme est incontestable, quand bien même il s'agirait de son point de vue (encadrés 2 et 4). Pour d'autres, le médecin doit être à l'écoute de ce qui convient le mieux au patient sans porter de jugement sur ses pratiques. Ainsi, des situations rapportées par des participants (encadré 3) montrent que certains médecins ne tiennent pas compte de la diversité des pratiques et des situations et perpétuent l'idée que le fait de ne pas utiliser de préservatif est une question de mauvaise volonté. Ainsi, il vont jusqu'à nier l'efficacité de la PrEP en proposant au patient un suivi dans l'attente de sa séroconversion au VIH. Ces situations sont rapportées de manière fréquente



pendant la RTU, qui n'était en quelque sorte qu'un prolongement de l'essai ANRS Ipergay ; elles sont moindres à partir de l'AMM car l'efficacité de la PrEP n'est alors plus discutable. De ces discussions émergent les figures sociales du « bon prepeur » et du « mauvais prepeur » qui se construisent autour de la norme de l'utilisation du préservatif. Ainsi, pour qu'on l'autorise à déroger à la norme de l'utilisation du préservatif, le « prepeur » doit être exemplaire. Le « bon prepeur », c'est celui qui dit utiliser la PrEP avec une observance irréprochable et toujours avec des préservatifs, pour réduire le risque d'acquisition ou de transmission d'autres IST, dont la PrEP ne protège pas. Pour lui la PrEP est davantage une sécurité supplémentaire, au cas où il y aurait un « accident » - oubli, rupture – de préservatif. À l'autre extrémité de l'axe, le « mauvais prepeur » est celui qui multiplie les expériences et les partenaires, sans utiliser de préservatif. Or, utiliser la PrEP c'est reconnaître que l'on prend des risques. Mais utiliser la PrEP c'est aussi faire en sorte de pallier ces prises de risque en faisant le choix d'un moyen de prévention au schéma d'utilisation pourtant complexe dont l'observance est la clé de l'efficacité.

## Après l'annonce de l'AMM : le « prepeur responsable »

### Encadré 5 – Extrait de PrEP'Dial, février 2017

ASSI001 *J'entends souvent des mecs qui s'interrogent sur La Prep et qui me disent : je sais pas, si je prend La prep j'ai peur de devenir une « Pute à jus », « Salope qui ne se respecte pas », « super grosse chienne »... et j'en passe. -1- et alors ?! Tu fais ce que tu veux, des putes des Salopes et des chiennes il y en a, et il y en aura toujours, mais toujours des BONNES putes, Salopes ou chiennes. -2- il va falloir que les polices des mœurs comprennent enfin que leur jugements ne font pas avancer la prévention : « Support ! Don't Punish » Soyez des sacs à foutre si*

*cela vous rend heureux, n'oubliez juste Pas de prendre soin de vous et de vos partenaires, le reste on s'en fou personne n'a à blâmer vos comportements et vos choix. Le principale : ASSUMONS NOS RESPONSABILITÉS*

DISC358 *Amen. De toute façon c'est pas parce qu'on est prepeur qu'on est obligé de changer sa sexualité, ça peut aider à être plus serein dans certaines pratiques après chacun fait ce qu'il veut*

[...]

INTE012 *La prévention n'a pas besoin de dames patronesses à la Boutin. La stigmatisation et la honte n'empêchent pas une contamination. Le bien être si.*

[...]

EPHE073 *moi on ma traité de pute à Truvada*

DISC384 *Oui moi On m'appelle trouvada c'est drôle et Ca me fait beaucoup rire. Surtout quand tu reçois des leçons de morale de gars qui critiquent la prep et son pas foutu d'aller faire un test de dépistage lol. La prévention Ca commence par le dépistage et tout le monde à Quand meme tendance à un peu oublier Ca*

[...]

### Encadré 6 – Extrait de PrEP'Dial, juin 2017

DISC497 *Ça y est 1<sup>er</sup> jour, un gros changement dans ma sexualité après 25 ans de kpot (il publie la photo d'une boîte de Truvada)*

DISC001 *Bravo ! Bienvenu parmi les prepeurs !! Mais tu envisages d'abandonner la capote totalement ?*

INTE023 *Enjoy bareback ! Ne sois juste pas anti-capote (vis à vis de ceux qui veulent en mettre)*

DISC497 *Non je n'abandonne pas la kpot évidemment mais les 2 vont vivre ensemble*

DISC001 *Je revis Lol Parce qu'il y a 2-3 posts assez chauds en ce moment sur le sujet où les débats font rage Lol. Ton choix est sage et responsable et je salue ta décision. La pilule bleue s'accorde plutôt bien du latex. Mais je confirme qu'on se sent plus léger.*

HYPE003 *Il n'y a pas un choix meilleur qu'un autre sur PrEP'Dial*

DISC001 *HYPE003 c'est ton avis, que je ne partage pas comme tu le sais*

HYPE003 *DISC001, c'est la charte du groupe. Alors si elle ne te convient pas, tu es libre de partir.*

[...]

INTE021 *Welcome to PrEPLAND. Ma sexualité s'est construite depuis mes « débuts » sous la coupe et le discours ambiant de « la kpote ou l'enfer » et ceci durant presque 30 ans... Je salue ta décision d'envisager la cohabitation de la PrEP et kpote... J'ai commencé y a un an la PrEP avec ces idéaux... imperceptiblement, le temps, des examens trimestriels bons et une confiance grandissante ont fait que...je délaisse de plus en plus la kpote... Je « vis » enfin sexuellement en compagnie de PrEP en continu. Quelque soit ton futur parcours, prends soins de toi et have fun.*

DISC001 *INTE021, je salue ton choix de faire cohabiter les 2 moyens de prévention. Cependant, je me dois de souligner que la Prep ne protège que du VIH et pas des autres IST. Dans mon cas, 1,5 mois avec une utilisation intermittente de la capote m'a offert la syphilis...*

[...]

DISC500 *C'est vrai que qd on a vécu depuis 40 ans avec la capote cest un sacré changement !!*

AUTR007 *Il faut voir la prep comme la pilule contraceptive des années 70 et la révolution sexuelle que cela a permis ! Marre des moralisateurs !!! On fait des bilans tous les 3 mois plus que ceux qui font des dépistages tous les 2 ans et qui se font sucer sans capote et transmettent des IST !*

ASSI013 *PrEPeur depuis 1 an j'ai connu le temps béni d'avant le SIDA. La capote à toujours été pour moi un outil de protection bien inconfortable lorsqu'il a fallu se protéger. Et au fil du temps je l'ai de moins en moins utilisée – ou de plus en plus « oubliée ». Puis l'ai abandonnée. J'ai eu la chance de ne RIEN attrapé pendant toutes ces années sans protection (disons 20 ans). Alors quand la PrEP à été proposée je me*

*suis renseigné j'ai pris rendez-vous et...le médecin rencontré n'a pas hésité 1 seconde pour me prescrire la pilule bleue. Juste pour dire que peut avoir des pratiques à risque... et être parfaitement conscient des conséquences possibles. Et tenter de les éviter.*

On constate l'émergence d'un discours montrant une nécessité, pour que la prévention soit efficace, de dépasser l'opposition entre les « bons » et les « mauvais prepeurs » vers une conception de l'utilisation de la PrEP comme un acte responsable. La responsabilité désigne le fait de se reconnaître comme l'auteur de ses propres actes mais « c'est d'autrui plutôt que du for intérieur, que l'injonction morale est dite procéder [...] On devient responsable du dommage, parce que, d'abord, on est responsable d'autrui » (RICŒUR, 1994, p. 43-44). Si l'on s'attache à cette définition, la responsabilité est entendue comme le fait de prendre soin de soi et de ses partenaires, ce que la PrEP permet, notamment avec les dépistages et le suivi régulier. De plus, la PrEP contribue au bonheur et à la sérénité dans la sexualité, ce qui participe au bien-être de l'individu, principe énoncé dans le Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé (OMS)<sup>7</sup>. L'utilisation de la PrEP est qualifiée de « *gros changement* » (encadré 6) dans la sexualité des participants car elle met à distance l'injonction à l'utilisation du préservatif qui était subie et entraînait la stigmatisation des individus qui ne s'y soumettaient pas. Certains commentaires s'inquiètent des risques d'IST et prônent l'utilisation combinée du préservatif comme meilleure prévention. Ces participants se basent sur leur expérience de découverte d'une IST pour ne pas avoir utilisé de préservatif avec la PrEP.

7 Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

Par exemple pour DISC001 (encadré 6), il n'y a qu'une seule manière d'être responsable, c'est d'utiliser la PrEP en plus du préservatif. Il est rappelé à l'ordre par HYPE003 pour manquement à la charte du groupe. On note donc ici un exemple du cadrage des discours par le dispositif et l'intériorisation des règles de fonctionnement par les participants. Enfin, l'intervention de INTE021 concernant la construction de sa sexualité autour de la norme de l'utilisation du préservatif montre bien que l'intériorisation de l'injonction au préservatif pouvait se faire en contradiction avec les capacités de l'individu à l'utiliser. Celui-ci entre alors dans un comportement déviant lorsqu'il ne parvient pas à la suivre. Si l'on constate la persistance de l'injonction à l'utilisation du préservatif, par exemple lorsque DISC497 (encadré 6) dit « *Non je n'abandonne pas la kpot évidemment* », les interactions avec des participants plus expérimentés comme INTE021 témoignent d'un apprentissage de la déviance. En effet, le récit de ce dernier montre que le choix de prévention ne doit pas se faire en fonction d'une norme pouvant être difficile à appliquer, mais qu'il se construit par l'expérience. Selon H. S. Becker (1985 : 38), la déviance est une propriété « de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte ». Pour lui, c'est par la sociabilisation et la réalisation de nouvelles expériences avec des déviants plus expérimentés que l'individu entre dans un mode de comportement déviant. Au sein de PrEP'Dial, chaque individu peut apprendre, par le partage d'expériences, les interactions avec les autres individus, à participer à certaines activités considérées comme déviantes par d'autres.

## Conclusion

L'objectif premier de cette contribution a été d'approcher une forme narrative particulière,

le témoignage en ligne, comme objet d'analyse des significations attachées à l'utilisation de la PrEP. L'analyse des récits de soi, en tant qu'objets contraints par un dispositif sociotechnique institutionnalisé et mouvants dans l'interaction, s'avère pertinente dans la mesure où elle a permis d'observer les variations dans la dimension normative attachée à la PrEP. De plus, l'appui sur les travaux de H. S. Becker a permis de mettre en évidence des figures sociales de l'usager de la PrEP, qui se constituent par le croisement de la nature du comportement (conforme ou non-conforme à la norme) avec les réactions qu'il suscite (c'est-à-dire en fonction de la perception qu'en ont les participants au groupe) (BECKER, 1985, p. 43-44), dans une approche séquentielle. Ainsi, ont émergé la figure du « prepeur raisonnable », celle du « bon prepeur » en opposition à la figure du « mauvais prepeur », puis celle du « prepeur responsable ». On a constaté que la construction et l'évolution de ces figures sont dépendantes d'un contexte politique relatif à l'autorisation de la PrEP et à sa prise en charge par l'État. L'analyse des témoignages et de leur dimension interactive a également mis en évidence un certain apprentissage de la déviance, dont il serait intéressant de prolonger l'analyse notamment par le concept de *carrière*, qui « désigne les facteurs dont dépend la mobilité d'une position à une autre, c'est-à-dire aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu » (BECKER, 1985, p. 47). Cela permettrait de caractériser les justifications menant un individu à s'approprier les messages de prévention, l'appropriation étant entendue comme « l'intégration du message dans un cadre de vie quotidien, quelle qu'en soit la forme, du changement de comportement incité par le message à l'ignorance délibérée du message » (KIVITS et al., 2014, p. 156).

## Bibliographie

- AKRICH, Madeleine. Les listes de discussion comme communautés en ligne: outils de description et méthodes d'analyse. **Papiers de recherche du CSI**, n. 25, p.1-101, 2012.
- AKRICH, Madeleine; MEADEL, Cécile. Les échanges entre patients sur l'internet, **La presse médicale**, v. 38, n. 10, p. 1484-1493, 2009.
- AKRICH, Madeleine; MEADEL, Cécile. De l'interaction à l'engagement: les collectifs électroniques, nouveaux militants de la santé. **Hermès, La Revue**, v. 1, n. 47, p. 145-153, 2007.
- BADOUARD, Romain; MABI, Clément; MONNOYER-SMITH, Laurence. Le débat et ses arènes: à propos de la matérialité des espaces de discussion. **Questions de communication**, n. 30, p. 7-23, 2016.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: études de sociologie de la déviance**. Paris: Métailié, 1985.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **La construction sociale de la réalité**. Paris: Armand Colin, 2012.
- CARBOU, Guillaume. Presse en ligne et communautés cognitives: les sections commentaires d'Atlantico.fr et de l'Humanité.fr durant "l'affaire DSK". **Réseaux**, n. 193, p. 193-223, 2015.
- CEFAÏ, Daniel. Publics, problèmes publics, arènes publiques... **Questions de communication**, n. 30, p. 25-64, 2016.
- CORDONNIER, Sarah. (Dir.). **Trajectoire et témoignage: pour une réflexion pluridisciplinaire**. France: Éditions des Archives Contemporaines, 2015.
- DENOÛËL, Julie. Production participative d'information sur internet: expression citoyenne, engagement civique et culture de soi. **Recherches en Communication**, n. 36, p. 71-84, 2011.
- DODIER, Nicolas. L'espace public de la recherche médicale. Autour de l'affaire de la ciclosporine, **Réseaux. Communication, technologie, société**, n° 95, p. 107-154, 1999.
- FLICHY, Patrice. **L'imaginaire d'internet**. Paris: La Découverte, 2001.
- GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Éditions de Minuit, 1974.
- GOFFMAN, Erving. **Façons de parler**. Paris: Éditions de Minuit, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Les cadres de l'expérience**. Paris: Éditions de Minuit, 1991.
- GRANJON, Fabien. **Reconnaissance et usages d'internet: une sociologie critique des pratiques informatiques connectées**. Paris: Éditions Transvalor; Presses des Mines, 2012.
- GIRARD, Gabriel. Les réseaux mis en contexte: une perspective comparative de la prise en charge du VIH en France et au Québec. In: BROSSARD, Baptiste; WHITE, Deena. (Dir.). **La santé en réseaux: explorations des approches relationnelles dans la recherche sociale au Québec**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2016. p. 169-190.
- GIRARD, Gabriel. **Les homosexuels et le risque du sida: individu, communauté et prévention**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- HINE, Christine. **Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday**. London: Bloomsbury, 2015.
- JOUËT, Josiane; LE CAROFF, Coralie. L'observation ethnographique en ligne. In: BARATS, Christine. (Dir.). **Manuel d'analyse du web**. Paris: Armand Colin, 2013. p. 147-165.
- KIVITS, Joëlle et al. L'appropriation de l'information médiatique au sujet de la prévention et du dépistage des cancers. **Le Temps des Médias**, v. 2, n. 23, p. 151-163, 2014.
- LE BRETON, David. **L'interactionnisme symbolique**. Paris: PUF, 2016.
- LE CAROFF, Coralie. Le genre et la prise de parole politique sur facebook. **Participations**, v. 2, n. 12, p. 109-137, 2015.
- MARCOCCIA, Michel. **Analyser la communication nu-**

**mérique écrite.** Paris: Armand Colin, 2016.

MEAD, George H. **L'esprit, le soi et la société.** Paris: PUF, 1963.

MEHL, Dominique. Le témoin, figure emblématique de l'espace privé/public. In: CEFAÏ, Daniel; PASQUIER, Dominique. (Dir.). **Les sens du public:** publics politiques, publics médiatiques. Paris: PUF, 2003. p. 489-502.

NIEWIADOMSKI, Christophe; DELORY-MOMBERGER, Christine. (Dir.). **La mise en récit de soi:** place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

PAGANELLI, Céline; CLAVIER, Viviane. Le forum de discussion: une ressource informationnelle hybride entre information grand public et information spécialisée. In: YASRI-LABRIQUE, Eléonore. (Dir.). **Les forums de discussion:** agoras du XXI<sup>e</sup> siècle? Théories, enjeux et pratiques discursives. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 39-54.

PASTINELLI, Madeleine. Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. **Anthropologie et Sociétés**, v. 35, n. 1-2, p. 35-52, 2011.

PEZERIL, Charlotte. Le dégoût dans les campagnes de lutte contre le sida. **Ethnologie française**, v. 41, p. 79-88, 2011.

RICŒUR, Paul. Le concept de responsabilité: essai d'analyse sémantique. **Revue Esprit**, p. 28-48, 1994.

ROJAS CASTRO, Daniela; LE GALL, Jean-Marie; JABLONSKI, Olivier. Améliorer la santé des personnes séropositives au VIH: seronet, un nouvel outil de l'approche communautaire, **Santé publique**, Hors-série, p. 129-141, 2009.

TRACHMAN, Mathieu; GIRARD, Gabriel. Le ciblage des hommes faillibles: stratégies de communication et enjeux moraux dans un essai de prophylaxie pré-exposition. In: OLLIVIER-YANIV, Caroline; COUDERC, Mathilde. (Dir.). **Recrutement-engagement dans des essais cliniques en prévention:** contextes, logiques sociales et médiations. Paris: ANRS, 2018. p. 21-35.

VELTER, Annie et al. Comportements sexuels entre hommes à l'ère de la prévention combinée: résultats de l'enquête presse gays et lesbiennes 2011. **Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire**, n. 39-40, p. 510-516, 2013.

Recebido em : 12/03/2019

Aprovado em : 18/05/2019

**Cécile Loriato** est doctorante en Sciences de l'information et de la communication (Section CNU: 71), Céditec – Centre d'Étude des Discours, Images, Textes, Écrits, Communications, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne. e-mail: [cecile.loriato@gmail.com](mailto:cecile.loriato@gmail.com)

61, avenue du Général de Gaulle, 94010 Créteil Cédex - Tel : 06 33 80 85 59

# BETWEEN THE LINES, NETWORKS AND LGBTQ+ CIRCUITS – AN ETHNOGRAPHIC APPROACH TO THE STYLES AND PATTERNS OF COCAINE USE IN SÃO PAULO/BRAZIL

■ OSVALDO FERNANDEZ  
Universidade do Estado da Bahia

■ EDWARD MACRAE  
Universidade Federal da Bahia

## ABSTRACT

This article is the result of long years of ethnographic research in the city of São Paulo with cocaine users in different territories and circuits, especially LGBTQ+ consumers in the central region of the state capital. The research was constructed with direct observations and with the employment of interviewed with 11 “key informants”, who narrates about their own consumption and the users of their networks of friendships, which they knew better in two different moments in 1994 and 2006. It makes a brief critical commentary on the “state of the art” in this field of study, with particular attention to the production of the social sciences. This research seeks to understand the learning about the use of illicit drugs (cocaine), the forms of user control, the rituals and patterns of use, as well as the life trajectories of cocaine users. Finally, it shows the role played by cocaine in different socio-cultural contexts, particularly the use of cocaine in sexual and homoerotic contexts.

**Keywords:** (Auto)biography. Cocaine. LGBTQ+. Gender. Sexuality. Urban ethnography.

## RESUMO

### ENTRE LINHAS, REDES E CIRCUITOS LGBTQ+: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DOS ESTILOS E PADRÕES DE USO DE COCAÍNA EM SÃO PAULO/BRASIL

Este artigo é fruto de longos anos de pesquisas etnográficas na cidade de São Paulo com consumidores de cocaína, em diferentes territórios e circuitos, especialmente consumidores LGBTQ+ da região central da capital paulista. A pesquisa foi construída em observações diretas e entrevistas com 11 “informantes-chave”, que narram sobre seu próprio consumo e dos usuários de suas redes de amizades, que

melhor conhecem, em dois momentos diferentes: 1994 e 2006. Faz um breve comentário crítico sobre o “estado da arte” nesse campo de estudo, com especial atenção para a produção das ciências sociais. Essa pesquisa busca compreender o aprendizado em torno do uso de drogas ilícitas (cocaína), as formas de controle dos usuários, os rituais e os padrões de uso, assim como as trajetórias de vida dos consumidores de cocaína. Por fim, mostra o papel desempenhado pela cocaína em diferentes contextos socioculturais, particularmente o uso de cocaína em contextos sexuais e homoeróticos.

**Palavras-chave:** (Auto)biografia. Cocaína. LGBTQ+. Gênero. Sexualidade. Etnografia urbana.

## RESUMEN **ENTRE LIENAS, REDES Y CIRCUITOS LGBTQ+: UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO DE LOS ESTILOS Y PATRONES DE USO DE COCAÍNA EN SÃO PAULO/BRASIL**

Este artículo es fruto de largos años de investigaciones etnográficas en la ciudad de São Paulo con consumidores de cocaína en diferentes territorios y circuitos, especialmente consumidores LGBTQ+ de la región central de la capital paulista. La investigación fue construida con observaciones directas y con el empleo de entrevistados con 11 “informantes clave”, que narra sobre su propio consumo y de los usuarios de sus redes de amistades, que mejor conocen en dos momentos diferentes en 1994 y 2006. un breve comentario crítico sobre el “estado del arte” en este campo de estudio, con especial atención a la producción de las ciencias sociales. Esta investigación busca comprender el aprendizaje en torno al uso de drogas ilícitas (cocaína), las formas de control de los usuarios, los rituales y los patrones de uso, así como las trayectorias de vida de los consumidores de cocaína. Por último, muestra el papel desempeñado por la cocaína en diferentes contextos socioculturales, particularmente el uso de cocaína en contextos sexuales y homoeróticos.

**Palabras clave:** (Auto)biografía. Cocaína. LGBTQ+. Género. Sexualidad. Etnografía urbana.

Scientific production in the field of “drug studies” includes numerous discourses, but maintains as its hegemonic reference the health sciences (psychiatry, pharmacology and epidemiology), operating under the umbrella and leadership of the World Health Organization (WHO). In Brazil, the production of knowledge

about the illicit use of psychoactive substances has been almost entirely directed towards studies of the “problematic user”, found in clinics and health services.

Historically, the Brazilian social sciences have given relatively little attention to the use of these substances, with the anthropol-

ogist Gilberto Velho standing out amongst the pioneers, with his dissertation “Nobles and Angels”, already presented at the USP in 1975. There, as he says, the question is dealt with “as part of a lifestyle and world view, in an effort not to reify it, seeking to understand it in its socio-cultural context” (VELHO, 1998, p. 8). Another pioneering study, already influenced by the work of Velho, was undertaken in 1982 by the anthropologist Janirza C. Rocha Lima, in Recife. She studied users of *Algafan*, an injectable drug, employing participant observation and open interviews as methods (ROCHA LIMA, 1990). Finally, we should also remember the important contribution made by the contextualization of marijuana use in historical, socio-cultural and medical terms, provided by the text “Diamba-sarabamba: a Brazilian collection of texts about marijuana”, organized by Anthony Henman and Osvaldo Pessoa Jr., published in 1986 and still an important source of references regarding the topic, including articles by authors from the first decades of the 20th century, such as Rodrigues Dória, and studies by renowned contemporary scientists such as Elisaldo Carlini and Luís Mott, in addition to Henman himself (HENMAN & PESSOA JR., 1986). The anthropologist and ethnobotanist Anthony Henman would come to play an important role as an informal intellectual mentor and source of inspiration for a whole generation of researchers who began to be interested at that time in a sociocultural approach to the question of drugs, such as the authors of the present article for example.

However, it was only from the 1990’s that there was an increase in interest in this type of research and a growing use of the ethnographic method in the field. Though this intellectual production is still largely restricted to a dialogue with medical discourse, the resulting knowledge also has an eminently “cultural” character, mainly in studies involv-

ing harm minimization and risk management programs related to HIV transmission between injectable drug users as well as the recreational consumption of cannabis and the ritual and religious use of entheogens. Another line of research is that which investigates the association of drugs with crime and violence.

A large number of these studies have been based on a biopsychosocial conception of the phenomenon of drugs, where three determinants need to be considered: the drug (the pharmacological aspect of the substance itself), the “set” (the attitude of the person at the moment of use, taking into account the structure of their personality) and the “setting” (the influence of the social and physical setting where use occurs). Of these, the “setting” is the one that has received least attention in research of a medical character, but has now become the main focus of social scientists (ZINBERG, 1984, p. 5).

It is frequently argued that one of the contributions of anthropological research into illicit drug use in Brazil has been that of allowing the voices of the “natives” to be heard, in this case, those involved in its production, distribution and consumption. In addition to its scientific character, such an approach is of significant political relevance, given that the subjects of these studies generally suffer from a series of institutional and legal curtailments that frequently extend to researchers in the field, limiting their freedom of action. Beyond encountering difficulties in contacting and gaining the trust of illicit drug users, these researchers are at times involved in dilemmas that are not even included in the codes of ethics of their professional associations (MACRAE & VIDAL, 2006). They remain divided for example between the need to maintain the anonymity of their research subjects to preserve their safety, and the need to give due recognition to the political actors, as well as to the importance of



their experimental findings regarding the use of psychoactive substances. We recall that in the current repressive and prohibitive context, it is common for numerous and serious violations of the rights of users to occur. On the other hand, the emphasis given to problematic users in research of a medical character, who are the ones who reach the attention of clinics, ends up concealing the more generalized phenomenon of other less harmful practices, both from the individual and social points of view, thereby contributing to reinforcing the stigmatization of illicit drug use.

Therefore, giving emphasis to different discourses and points of view, mainly to consumers, helps to uncover other forms of use – particularly moderate use – providing a better understanding of the phenomenon and the development of public policy, directed towards education, health and safety that would be more efficient, pragmatic and democratic.

Knowledge and understanding of individuals who consume drugs and who could be categorized as “non-problematic”, given their controlled and functional character, point toward new directions in education and prevention. According to the American psychiatrist Norman Zinberg, one of the pioneers of the biopsychosocial approach to the issue of drugs, the promotion of the controlled use of psychoactive should be understood as a scientifically practical way of preventing excessive drug consumption. He also contributed in his time to spreading the idea that to be able to fully understand the differences between the use and abuse of drugs, one needs to take into account together with the considerations of a pharmacological nature, both the “set” and the “setting” (ZINBERG, 1984, p. 81).

Given this, this ethnographic research sought to investigate different sociocultural contexts, lifestyles and types of drug use, seeking to understand the factors that interfere in

the self-regulation of drug consumption. We adopted the perspective of researchers influenced by the concepts and methods of the social sciences such as Howard Becker, Norman Zinberg and Jean Paul Grund, along with a few others who have been interested in the study of “controlled drug use”.

This article presents results from extensive field work that included the direct observation of four groups of cocaine users, the application of two series interviews and the detailed monitoring of eleven individuals in the Metropolitan Region of São Paulo. They were mainly characterized as regular users, though some occasional users were also included, but with a longer history of inhaled cocaine consumption<sup>1</sup>. The research was developed during two periods, between 1994 and 2006. Twelve years after the first observations and interviews were realized in 1994, contact was made once again for re-interviews with some of the users, allowing the observation of the diverse trajectories and careers involved over time, showing different patterns of use of the substance.

Participant observation was adopted as the main methodological strategy to be able to get to know the groups better and select the interviewees. Depending on the degree of acceptance demonstrated by the different individuals, one can obtain privileged access to normally concealed information and in this way obtain a partial vision of the trade and drug trafficking network. Such observations were decisive to collect data regarding the

<sup>1</sup> This research was originally realized by Oswaldo F.R.L Fernandez under the supervision of Edward MacRae. The complete study can be found in the doctoral thesis by Oswaldo F.R.L Fernandez: “Coca Light?": Uses of body, consumption rituals and careers of “inhalers” of cocaine in São Paulo ([www.osvaldofernandez.org](http://www.osvaldofernandez.org)). The initial interviews and field observations for the study were conducted under the umbrella of an international project, coordinated by Aurélio Diaz “The Cocaine Project, WHO/UNCRI, 1995”. Oswaldo Fernandez acted as field interviewer, under the local supervision of prof. Elisaldo Carlini who kindly allowed me to work with the data collected in the interviews conducted for him.

consumption, social rituals and performances of users, collecting opinions and information provided by key-informants during interviews, through direct observations collected by the researcher. Therefore, the ethnographic investigation focused on the scenes and patterns of use of various networks of sociability across different spaces and lifestyles.

Some of the users observed were selected as key-informants, giving preference to those who showed themselves agreeable to maintaining continual contact with the researcher in the field, as well as having a good insertion in different spaces and networks of consumers of products based on coca. When interviewed, they were able to describe the consumption itself, the profiles of the other consumers, the socio-cultural context, the lifestyles, the world views and the social imaginary around consumption.

Our intention was to contextualize different forms of cocaine use, relating them to lifestyles in the metropolis and to the sociability of individuals in middle class urban groups. Therefore, we emphasized the description of the ethnographic process, the selection of the interviewees (key-informants), the characterization of the case studies and the changes that occurred in the market and experienced by consumers, etc.

The research focused on the city of São Paulo, where diverse contexts or scenarios of use were observed. These, as varied as they were, were characterized by discretion and/or privacy. They included bars, nightclubs, classrooms, house parties and residences, located in different regions of the city (Central, East, North and West). We focused on inhaled cocaine consumption, seeking to uncover the culture that developed around this substance and its different patterns of use. More specifically, we were interested in the informal rules and controls elaborated by users in their self-regulation of consumption.

The following four groups, depicted in the ethnography, were formed by up to ten collaborative individuals, including at times some who were less well known but who had been formally presented by trusted colleagues.

**1. Territory Community Therapy and Home Care of AIDS – Osasco**

Thirty-five users of cocaine and other drugs, self-declared “addicts” and carriers of HIV/AIDS, lived in this therapeutic community maintained by an ONG and located in Osasco (Southeastern region of Greater São Paulo). Its members were men and women, of different sexual orientations, belonging to the poorest and more vulnerable classes of society, such as homeless people and sex workers amongst others.

**2. Western Zone Outer Suburbs Circuit**

This area is made up of a sports court, a bar, a dead end street and a club in an outer suburb of the Western Zone, situated to the right of the Bandeirantes Highway at 10 km. Its members also came from poorer communities presenting varying degrees of participation in the “criminal underworld” and positive’s HIV Heterosexuals.

**3. Young University Student Circuit**

This circuit includes students of a private tertiary education institution; youths and adults within the 18 to 50 year age bracket, from the middle and upper classes. Evident marijuana consumption had been taking place for some time in a sports area of the university, as well as the sale of other drugs and a limited consumption of cocaine. The sports area was frequented by students, employees and other upper middle class youths who were residents of the neighborhood.

Over time, the institution began to punish the use of marijuana at the location, also prohibiting the entry of younger users from the neighborhood into the university. This policy seems to have led to an increase in the use of cocaine inside the classrooms amongst the previous consumers of marijuana, especially due to the discretion of this practice in comparison to cannabis use, always accompanied by its characteristic strong odor.

#### 4 – LGBTQ+ Circuit

During observation in the field over a number of years, a bar located on a street perpendicular to Consolação Street in an upper middle class residential area known as Jardins, was visited on alternating days. This site was frequented predominately by men, both youths and adults, homosexuals, single, upper middle class and participants in the dance culture, known locally as “clubbers” or “*modernos*” and baptized by the mainstream media as “G.L.S”. In this region there were various streets, sites and commercial establishments, such as bars, clubs, restaurants, cafes, cinemas and shops which made up this circuit. There, ostentatious scenes of drug consumption could be observed, mainly marijuana, amphetamines and inhaled cocaine. A bar and a nightclub were selected for more detailed investigation, which presented a strong presence of cocaine users. These locations, sites for the sociability and lifestyles of such consumers, also permitted the observation of the impact of the socio-cultural context on the scenes of use and the ways of hiding their practices, adopted by the users and by the commercial establishments themselves. Generally, many cocaine users who frequented the bar went to a particular nightclub after a certain hour where they continued their consumption. In addition to these public locations, observation of festive events in the houses of some of the regulars was realized, where one could observe, be-

yond cocaine use, the sociability and dynamics of consumption, both for recreational and “instrumental” purposes, such as as a stimulant to extend productivity at work. They were apartments and houses typical of the upper and middle classes, frequently belonging to homosexuals with stable affective and sexual partners (“married”).

### The importance of the socio-cultural aspect of drug use

Observation and interviews were organized with the objective of collecting data regarding the career of cocaine users, giving special attention to the stability of the patterns of inhaled cocaine use and to the systems of self-regulation adopted by the individuals and their feedback mechanisms as originally proposed by Grund, taking into account reflections by Howard Becker and Norman Zinberg, amongst other researchers who have emphasized the importance of the socio-cultural aspects of drug use.

These researchers, adopting perspectives derived from the social sciences, have called attention to the need to consider, in addition to the pharmacological action of the substance, the “set” (the attitude of the individual at the time of consumption, as well as focusing on their personality structure and expectations) and the “setting” (the influence of the physical and social environment where use occurs).

Still in the 1950’s, the American sociologist Howard Becker wrote about the “career of the pot smoking”, showing how these users learnt to use the drug correctly to obtain the desired effects. This learning process includes the methods of acquiring the product, ways of consuming it, the recognition of its effects and the ways of justifying to themselves and to the members of the society around them, their engagement in this illicit and stigma-

tized practice. Becker does not consider the “drug subculture” to be intrinsically nefarious and argues that the effects of using psychoactive therefore, depend on the degree of engagement of the user in a network in which knowledge about the forms of safe use of the substance can develop and circulate (BECKER, 1977; 2008).

When considering the social construction of drug users as social deviants, Becker also argues that we should abandon the search for their motivations for this deviation, since this category is formulated together with the legal prohibition of these practices. The theories based on supposed psychological dispositions for the deviation encounter difficulties due to the wide diversity and variability of individual behaviors. Therefore, the author considers that the central task is to understand the constitutive processes of the ‘deviation’ in the life story of the individuals researched and their consequences (BECKER, 2008).

According to Becker, the “impulses” and “vague desires” - frequently a simple curiosity regarding the type of experience that the drug provides - are transformed into defined patterns of action through the social interpretation of the physical experience, which is generally ambiguous and diverse (BECKER, 2008). The “career of user” is, according to Becker, a sequence of steps recognized and valued by consumers, based on their experiences with the substance and on the types of reaction that they develop in relation to the numerous social controls related to drug use: secrecy, ways of maintaining drug taking, and the user’s attitude in the light of dominant morality.

Based on a study of the trajectories of concrete life cases of marijuana users, Becker makes generalizations, seeking to establish a typical sequence of changes in the individual attitude in relation to the use of these products. The initial step in the career of the user

goes through three stages: 1) learning the techniques of use; 2) learning to perceive the effects; and 3) learning to enjoy the effects. After this learning process, there are three other steps: that of the initiate, that of the occasional user and that of the regular user. Becker investigates what the conditions would be to continue using the substance, highlighting that, at each step, the consumer has a differentiated relationship with the social controls in general and with the subcultures where the drug is found in particular (BECKER, 2008).

In the 1960’s and 70’s, Norman Zinberg, studying the use of diverse illicit drugs, called attention to the need to differentiate between “controlled use” and “compulsive use”. The first, whose very existence was until that time hardly recognized, generates low social costs while the second, dysfunctional and intense, would have the contrary effect. What distinguishes the two types of use is that the first is determined by rules, values and patterns of behavior, carried both by the hegemonic culture and by the subcultures developed by different groups of users. These social controls, be they formal or informal, function in four ways:

1. Defining what is acceptable use and condemning what goes beyond this limit;
2. Restricting the use of physical and social environments to provide positive and safe experiences;
3. Identifying potentially negative effects and proposing patterns of behavior that include precautions to be taken prior to, during and following use;
4. Compartmentalizing drug use, maintaining the responsibilities and relationships that users nurture in areas not directly related to psychoactive (ZINBERG, 1984, p. 17).

In addition to values and rules of conduct, which Zinberg calls “social sanctions”, there

was also the observance of “social rituals”. These are patterns of behavior prescribed in relation to aspects of the “controlled” use of psychoactive substances, such as the methods of acquisition and the use and selection of the social and physical environment for its consumption, the activities undertaken under its effects and the ways to avoid prejudicial consequences (ZINBERG, 1984, p. 5). According to Zinberg, the responses which consumers of illicit drugs give to social norms are directly related to the settings in which these substances are used. Therefore, different contexts should produce different patterns of consumption.

In the 1990’s, these ideas were reconsidered in Holland, by the psychologist Jean-Paul Grund, in a study regarding risk behaviors for AIDS amongst injectable drug users. His study highlighted the importance of the rules and rituals (the social sanctions of Zinberg) in controlling or regulating the experience of drug use. According to Grund, this is especially notable in the stereotyped sequences developed around the self-administration of psychoactive by those who use drugs alone, but these elements also play an important role in diverse ritualized interactions that he observed when drugs were shared, for example. His study found therefore, the validity of the theory that the control of drug use is a significant element established by social controls of a cultural basis. Finally, users regulate their drug use through methods based on social learning processes together with their peers, in which specific rules and rituals are developed to adapt to the effects of the interaction between the substance, the set and the setting (GRUND, 1993, p. 237).

Here, Grund adds to the scheme proposed by Zinberg to explain better the adoption by some users of patterns of controlled use while others do not manage to do so, emphasizing the importance of two other factors: the de-

gree of availability of the drug and the user’s life structure. According to Grund, life structure, the availability of the drug and norms, rules of conduct and social rituals are interactive factors in an internally coherent, circular process, where these elements are themselves modulated (modified, corrected, reinforced, etc.) by the outcomes. It is a feedback loop that determines the force of the self regulation processes that control the use of psychoactive substances (GRUND, 1993, p. 300-301)

In the present research, the history of use of our interviewees varied between a minimum of seven and a maximum of thirty-five years of cocaine use throughout their lives. When analyzing and interpreting the data collected, we sought to separate the group of users who developed problems resultant from cocaine use and other drugs, from those who did not develop “problematic use”, consuming drugs in a manner that was relatively harmless in comparison with the potential for harm of the psychoactive substance, both in terms of their physical and mental health, and in terms of the social consequences (imprisonment, psychiatric hospitalization and other outcomes). We focused on the formation of styles of cocaine use, characterizing consumers as was suggested by Zinberg (1984) as: “compulsive” or “controlled”. Following the ethnographic evidence related to the particular meaning that cocaine has in each lifestyle (BIELEMAN & BIE, 1992; DIAS, et al., 1992; GRUND, 1993), we categorized the users as light or hard, native terms that were current at the time amongst our middle class subjects in São Paulo.

We considered as light, individuals who did not develop health problems resultant from cocaine use nor engaged in delinquency. This type of user does not arrive late to work, develops day-to-day strategies, mobilizes a network of social relations, employs a series of rituals and rules when consuming the product, and

generally deals with their cocaine consumption in a manner different to the compulsive and/or dysfunctional user, applying a series of measures to maintain the stability of their practices. We examine their trajectory focusing our interest on their development of informal controls, trying to understand the fluctuations in their patterns of use and the relationship between use and abuse in determined phases of their lives, seeking to uncover the various social processes that contribute to shaping their practices and the varied meanings that they take on. We consider that they would be equivalent to Zinberg's controlled user. From the outset, the fact that this type of user had already resolved issues in terms of basic survival and having adequate financial means for the maintenance of their lifestyle called our attention.

On the other hand, users whom we classified as hard or compulsive were those who presented physical or social liabilities, having to make more frequent recourse to specialized help than so called light users. The hard users did not generally restrict themselves to the inhaled use of cocaine, showing experience with other forms of cocaine use, such as injection and smoking crack or "free base" (marijuana and cocaine).

A number of them developed delinquent careers and/or underwent a series of hospitalizations and psychiatric treatments, suffering the most damaging consequences of consumption. Frequent recourse to these other forms of use was resultant from difficulties or from the inadequate means that they possessed to obtain the drug, as well as from a certain characteristic type of conception regarding the body itself and the effects of cocaine. Although characterized by a hard type of consumption of illicit drugs, this did not prevent them from developing their own rituals, rules and informal controls for use, but these, amongst the differ-

ent individuals, did not prove sufficient to reduce the significant harm that they suffered to their physical wellbeing and to their economic and social relationships. Though their style of use was more intense than that of the light users, their history of use was shorter, since, as we found in our interviews, it is common for a user of this type to exchange their pattern of hard use for a lighter one after suffering scares resulting from strongly negative experiences with the drug.

Based on a larger body of collected data and on the conclusions derived from the literature, in this article, we decided to concentrate on how the informal controls that affected the practices and lifestyles observed, fundamentally the values, rules of conduct and social rituals adopted by the users, functioned, as well as focusing on the importance of life structures and on the availability of the substance for the continuity of their careers of use.

## Rituals and other social controls for use

As already indicated, numerous authors have called attention to the importance of informal social controls in establishing patterns of "controlled", less harmful use of psychoactive substances. As we have already seen, Norman Zinberg, a pioneer in this discussion, understands them as constituted by what he calls "social sanctions" (norms and rules of conduct) and "social rituals". The first are defined as how a specific drug should be used. They can be informally shared by a group or can be formalized as laws and policies for the regulation of drug use. The social rituals in their turn, would be stylized patterns of behavior that emerge around the use of psychoactive. They are relevant to ways of acquiring and administering the drug, the choice of the social and physical environment for use, the activi-

ties carried out after administering the drug, and the ways to avoid undesirable effects. Rituals function therefore, by strengthening and symbolizing the sanctions. The existence of social sanctions and rituals does not necessarily mean that they are effective, nor that all the sanctions and rituals have been developed as ways of supporting controlled use. More relevant than focusing on this question, would be to investigate how users deal with conflicts between sanctions. In the case of illicit drugs, the most obvious conflict would be that which occurs between the formal and informal social controls, that is, between the laws that prohibit use and the approval given to this practice by a reference group. This conflict can generate anxiety in the user, thereby interfering in their control. To deal with this conflict, the user may finally decide to adopt an attitude of fool-hardiness, paranoia or antisocial feelings. This would be one of the reasons why the controlled use of illicit substances has been found to be more difficult than that of legal substances (ZINBERG, 1984, p. 5-7). Guided by the proposals of Zinberg and Grund, in this study, we sought to observe in detail, the diverse ways in which our subjects use these substances, paying attention not only to what they say, but also to their actions. With this in mind, the anthropological methodology of participant observation was essential.

A good illustration of the importance of this method was the discovery that, when they were asked, consumers frequently affirmed that they did not follow any rules for use, since they did not understand their rituals as being informal controls. However, when analyzing their statements in a more detailed way and when observing the innumerable scenes of use, it was found that the stylized actions and forms of conduct during consumption, understood by the users as mechanical and automatic actions and gestures, in fact consti-

tuted social rituals of decisive importance for self-regulation.

For the majority of our subjects, the ritual of cocaine use is itself enjoyable, and is an end in itself. When the "session" is concluded, or the product has been passed around, it is common to start another soon after, and this ritual goes on until the product is consumed. The typical scarcity of the product and the relations between the participants makes the ritual of consumption a highly prized and special event for the participants.

Inhalation is the main form of cocaine use, being the most popular and well known form. Its adepts are numerous, but they tend to be discrete and highly guarded, especially when they are from the middle classes. Cocaine users frequently belong to highly restricted and closed groups, limited to friendships and relationships of trust, with the criminalization of these practices leading users to the clandestine character of their methods. Under these conditions, the high price for the product, together with the role of the forces of repression, leads to a production of social exclusion and "anti-social" attitudes, also favoring the adoption of "uncontrolled" forms of use and misinformation regarding the issue. However, the adoption of a ritualistic and sequential behavior generally allows users to exercise a certain effective control over their experiences with cocaine, its effects and the recognition of the limits of their bodies. The rituals of consumption help to solidify the bonds between the members of the group of users, permeated as they are by discussions, music, trust, intimacy and enjoyment.

In general, our subjects were more familiar with the inhalation of cocaine; the practice of "snorting cocaine", though a large number of them had consumed the substance via other methods of administration at some point in their lives. Our main focus was on consumers who tended to inhale cocaine regularly.

The ritual of cocaine use is organized based on the quantity of drug available, seeking sociability and the most effective use of the substance, in the search for altered states of consciousness. In its most basic form, the ritual of cocaine use follows certain classic patterns. Due to the tendency of cocaine to become moist when exposed to room temperature, users generally prefer to start the process heating a plate and then placing the substance on the hot surface to keep it dry. Afterward, the product is mixed with a small teaspoon and cut with a razor or a credit card so that the crystals become “powder”. This leads to a more efficient use and to the absorption of the product by the nasal mucous as well as a reduction in the risks from “impurities” and additives. However, when a flame is not available with a plate and spoons, the substance is used without this type of preparation.

In this case, a razor or a credit card is still used to break the crystals and form the “lines” or “runners” of cocaine, even if in an improvised manner. When users wish to save time, they may not even form the “lines”, but rather form small “mounds”. After the cocaine is divided for use, the participants improvise a straw using bank notes, pieces of paper, pen casings or soft drink straws to inhale the “powder”. The most common method is to use a bank note. There is a whole art to rolling the note, since it needs to be new, leading users to prefer notes of a higher value or foreign currency. Normally, one of the shorter sides of the notes is held, folded into the middle making a 90 degree angle, forming a triangle; it is rolled in the direction of the other fold and the straw is made. After this, the note is held on the folded side so that it does not open during the “session”. If this occurs, the note is held, rolling it back up again so that the straw remains firm and the “powder” is not wasted. Many prefer to have their own straw due to concerns with hygiene

and to avoid getting sick<sup>2</sup>, but in general these straws also end up being shared.

The straw is then placed in the nose and one breaths in to inhale the product in one go. The act of “inhaling” cocaine can be realized in one go or in various successive inhalations. Generally, users seek to inhale cocaine little-by-little and slowly, seeking a better “use” of the product and a certain control over its effects. When consumption is not realized in isolation, a certain order is followed. Normally, the first to snort is the owner of the product. Once they have inhaled the lines that are theirs, the implement is passed to the next in line. Frequently, the order of inhalations reflects differences in status and the affinities between the participants in the session, highlighting their forms of sociability. The user consumes the “lines”, which generally are distributed proportionally between the participants, it being customary for the owner of the drug to snort more than everyone else, using the high price of the product as a justification. This ritualistic behavior is known by users as “snorting coke”.

During the rituals of cocaine inhalation, the consumption of other drugs at the same time, such as tabaco, marijuana and alcoholic drinks, is common. On one hand, a type of user was observed whom we categorized as *cocainist*. These were compulsive and exclusive consumers of inhaled cocaine who did not tend to use marijuana, using only alcohol and cigarettes. They avoided smoking marijuana considering its effects as opposed to those of cocaine. In addition to this type, there is also the *alcoholics*, who prefers distilled and fermented drinks and using cocaine occasionally, but maintain-

2 Users have the perception that sharing a straw implies the risk of contamination with flu, but do not tend to think of other viruses, such as hepatitis or AIDS, to which they also expose themselves. Taking this into account, and focusing on the need for asepsis, specific harm minimization programs have distributed “sniff kits”, containing straws and nasal protectors, along with other items and information sheets written in simple, non-judgmental language.



ing alcohol as their preference. This category is known in the context under study as the “type that combines”, due to the combination they make of whiskey and cocaine. There are also those disposed to use any of these drugs in combination, according to the circumstances and the availability of the products.

In some circles, certain users can at times also smoke “free-base”<sup>3</sup> (marijuana or tobacco with cocaine), mainly those who are older, given that this practice seems to have been more common in the 80’s than in the 90’s. This epoch was characterized by the emergence amongst younger users of the consumption of crack, a drug also known as “poor person’s cocaine”. Some consumers remarked that “free-base” was the “father of crack”.

The majority of our interviewees can be characterized therefore, as “poly-users”, given that they use the drugs in combination. Generally, they prefer distilled drinks such as whiskey but frequently drink beer and/or brandy, in this order of preference. In the settings where there is cocaine consumption, such as certain bars and nightclubs, consumers report preferring beer or alcohol, due to the poor quality of the cocaine, since the “powder” is highly adulterated with other substances.

Similar to what was observed in research into marijuana consumption conducted in the United States by Zinberg (ZINBERG, 1984, p. 136), McRae & Simões in São Paulo and Salvador (MACRAE & SIMÕES, 2000, p. 71), and Fernandez in São Paulo (FERNANDEZ, 1993, 2007), our data highlighted a growing ‘de-ritualization’ of cocaine consumption. However, the use that we observed in motels (outer suburbs circuit), residences with consumption (domestic circuit) and even in classrooms (university circuit) still presents strong traces of stylized behaviors and ritualized actions and interactions around use.

<sup>3</sup> Free base is a native term, denoting an American origin of the practice

Therefore, even in the absence of all the paraphernalia for the drug’s preparation, in many contexts, a long time is still spent during these sessions, creating the opportunity for a type of interaction between the participants that could be called “*cocainômana* sociability”. In the LGBTQ+ circuit of bars and nightclubs, the time spent during use and the interactions were quicker, leading to more diffuse attitudes, less exclusively focused on use of the substance. The types of cocaine consumption realized in these bars and nightclubs was more individualized and, if not, was generally restricted to a maximum of three people.

Following Zinberg’s model in his study of users of other types of illicit psychoactive, in understanding the rituals of use we do not limit ourselves to the moment of ingestion of the substance, but rather seek to focus more generally on its purchase, the moment of its use, and the activities realized after consumption.

Various locations and settings in the city that were used by our interviewees were observed, covering different sociocultural contexts, classes and lifestyles. In these circuits, different networks, ritualized performances and ways of dealing with informal controls could be observed. In general, due to the illicit character of their practices, we encountered a preoccupation with concealing their practices and the development of ways of dealing with the secret. Therefore, the main purpose of the controls employed by cocaine users invariably had as its aim to conceal these activities, more than the preservation of health. Toilets were the place indicated by interviewees as the most commonly used physical setting, be it in a party environment, in bars, nightclubs or in their own home. Locations such as hotel and motel bedrooms, boarding houses and/or share houses were also indicated by key-informants. In addition to these, cars, offices and classrooms (university circuit) were

also reported. It is notable that in the majority of these settings, a sepsis or necessary equipment (plate, flame and additional items) are not available for the preparation of the drug or for the maximum enjoyment of the sought after effects with a minimum of expenditure and health risks.

In the bars, nightclubs and universities, it was found that both for purchasing and for consumption, these locations were considered safe, reliable and convenient to conceal the illicit practices. However, this did not always stop efforts by police in the surroundings of these locations, or the action of private security guards, such as in the case of the private universities. There, consumers were frequently submitted to surveillance by repressive forces, resulting in conflicts and discussions regarding the question of illicit drug use. In these cases, university student users sought to reaffirm their right to use drugs, frequently using their privileges from social class, and disqualify the employees due to their not being police but rather private security guards, employed by the institution of which they were paying clients.

It was also found that the location chosen for drug use is a good indicator of the activities that will take place after consumption. When inhalation of cocaine was performed for recreational ends and occurred in a domestic environment, depending on the quantity, the time and the day, certain consequences commonly followed. Small quantities were inhaled to get ready to go out to have fun, dance and go to parties and bars etc.; to improve the “night-time mood”. However, on other occasions, if there was a large quantity of cocaine, users often remained around the “plate”, conversing the whole night, frequently venting and speaking in a cathartic manner. Limits in these cases, could be established by the end of the drug, by the physical exhaustion of the participants or

even by their awareness of the responsibilities that awaited them the following day.

In domestic environments where a party or another type of get together was taking place, a group could come together in one of the bedrooms to inhale cocaine, or, if there was not enough for everyone, the users may go individually to the bathrooms or in small groups, to subsequently return to dance and talk with the other participants of the event, provoking a change in the social interactions that could even lead to complaints.

When a cocaine user went to specific bars, they may only intend to acquire the drug and subsequently go to the nightclub or pass the majority of the night using the establishment's toilet to consume the product. They may also choose to return home to use the cocaine more comfortably and safely, preferably accompanied by a friend or sexual partner. When consumption occurs in a nightclub, the subsequent activities generally involve dancing, flirting and conversation with friends until sunrise. The public at nightclubs that program so called ‘after hours’ or raves, maintain their energy through the consumption of stimulants, such as cocaine, amphetamines, ecstasy or caffeine based soft drinks and similar drinks.

Frequently, users who cannot consume illicit drugs at home go to motels to do so. In these settings, it is normal to take along a good quantity of the substance and go in groups or couples, be they heterosexual or homosexual. Despite renting various bedrooms, they end up meeting in just one to consume the drug. Probably, only after the participants pass several hours “snorting” and drinking, will there be sex between the participants, be it in groups or in couples. The subjects who describe this context of use generally have access to large quantities of cocaine and frequently take pretty, upper class girls to these places. The girls,

in turn, do not tend to buy the drug but rather receive it in exchange for sex, though this is not generally made explicit and the expectations in this sense are expressed in implicit ways.

It was found that in this context, there are different standards of use of inhaled cocaine. The pattern of occasional use is restricted to festive events and gatherings of friends, constituting a type of use that is described as “recreational”. The cocaine is provided by friends. On these occasions, the participation of unknown people is rare; generally, those who “snort” together are friends and when someone from outside the group participates, it is because they were brought by one of the more established members of the group.

There are also reports of the instrumental use of cocaine in the domestic environment, for the purpose of working overtime, occasions when use is generally individualized and limited. An interviewee reported that it was a rule of conduct to not inhale more than ten lines of cocaine a night<sup>4</sup>, alleging that, if you went beyond this limit, you would not manage to sleep and, consequently, would not be able to get up the following day.

A large number of long term users amongst the interviewees who maintain a weekly pattern of use that varied from two to five grams, “snorted” over a period from three days to one week. Those who consumed cocaine with the intention of extending their productivity at work, a fairly restricted practice, tended to consume between one or two grams, “*papelotes*”<sup>5</sup> per day.

These patterns are generally stable, however, at times, they can show variability in the

4 A line of cocaine does not have a standard length, varying according to the quantity available, the place of use, the group of consumers and the respective levels of use of each group. However, in this research, for purposes of methodology and comparison, it was estimated that a line is 0.25mg, as Cohen did in Amsterdam (COHEN, 1995).

5 A “*papelote*” generally has less than one gram, approximately 0.90mg.

direction of abuse of the substance with an elevation in the quantities consumed. Occasional use is seen by the users themselves as being under their control, however, it was found that, at certain times, this standard can turn into abusive use for short periods known amongst consumers as “*enfiar o pé na jaca*” (stick your foot in the melon), a practice classified in the international literature as binge use.

To return to self-controlled patterns of use, certain users distance themselves from some friends, networks and places of consumption until they reestablish moderation. The variability in intensity of use of inhaled cocaine, though fairly common amongst the users observed, generally did not lead to a permanent adoption of abusive patterns of use. These were only transitional periods, constituting an “intermittent” pattern that emerged on specific occasions.

According to the interviewees’ reports, the predominant pattern of inhaled cocaine use is fairly regular, implying a use of two to three times a week, of quantities that vary from one to two grams per occasion. In this research, a variation in the quantities consumed was observed, oscillating between the levels that we classify as: low (less than two grams a week), medium (from two to five grams a week) and high (above five grams a week). The highest quantities of cocaine consumption were observed amongst traffickers, who reached levels of between fifteen to twenty grams in one weekend.

The majority of interviewees indicated Friday as the main day of the week to consume cocaine, since on this day they are more tired due to the work week but, at the same time, wanting to have fun and make good use of the weekend. This day was baptized by the users as “*sexta-cheira*” (snorting Friday). After consumption, they felt exhausted, but felt that there was the rest of the weekend was avail-

able to rest and regain the energy they spent during the drug use.

Users considered that cocaine was an appropriate stimulant to confront the trials of metropolitan life, the speed of day-to-day events and to provide energy for activities both during their free time and while at work.

Corroborating the ideas of Zinberg, we found that the physical environment in its turn, exercises an important influence on the subjective effects instigated by the psychoactive substances. Some users in the university circuit stated that they did not like to snort in toilets of bars in the street believing that such places lead to feelings of persecution, described as “paranoia”. This term is widely used by cocaine consumers to describe feelings of fear and persecution, which at times manifest themselves after drug use.

To deal with the undesirable side effects of cocaine, or to cut effects, the interviewees suggested drinking water, milk, having baths and ingesting juices or soft drinks that contain sugar. They insisted on the need to know how to use the product, of recognizing their bodily limits, of being well fed prior to using cocaine and, mainly, of knowing how to control the experience to avoid accidents, overdoses and other problems resultant from the practice. A very common worry amongst inhalers is that of trying to avoid the use becoming a regular habit, determining their lives.

In the attempt to diminish the effects of inhaled cocaine, in general, they smoked a joint or drank alcohol to stay connected and reduce anxiety. Consumers believe that drinking water or wetting their face also helps to reduce negative effects.

The occurrence of accidents and overdoses leads many to avoid mixing cocaine with high doses of distilled drinks, mainly brandy, a combination even seen as capable of leading to fatal overdoses. We heard numerous reports

of problems caused by this combination and various interviewees warned us about it. It is worth noting the general lack of awareness of interviewees regarding the specialized services that provide emergency care for overdose cases. In general, consumers did not seek medical treatment, due to fear of legal penalties stemming from this practice. The fear of being exposed to police and judicial penalties meant that at times users abandoned a companion who was ill at the place of use, leaving them without specialized care and exposing them to aggravation of their condition that could even result in death.

Consumers affirm that the low quality of the drug leads them to increase levels of use, as well as intensify their consumption of alcoholic beverages with a higher level of alcohol. The poor quality of the cocaine circulating in São Paulo, generates risks for the health of consumers. Cocaine frequently comes mixed with different substances (which at times can even include glass powder, producing undesirable and unpredictable side effects). All the users interviewed were unanimous in saying that the quality of the cocaine had deteriorated continuously since the 80's. However, one interviewee who had recently left jail, treated as a “loyal cousin”<sup>6</sup> within an illegal organization, stated that the sale of the substance was changing and that, at the points of sale under the influence of the First Command of the Capital (*Primeiro Comando da Capital*) – PCC, ampoules of 1.5 pure grams, of an excellent quality and an accessible price, were available.

Even if the illegality of use demotivated users from seeking help from medical institutions when one of them became ill, this did not mean that there was a lack of solidarity, which manifested mainly as help in accessing and ac-

<sup>6</sup> “Loyal cousin” is the name given to collaborators of the PCC who carry out their instructions inside and outside prisons.

quiring the product, but also in other aspects of their social lives. It appears to us that selfish and individualist attitudes were more related to the illicit status of the practice than to supposed problems of character. Generally, it is the force of the law and repression that leads to the rupture of the bonds of solidarity between users, increasing social and individual costs.

In terms of the violence that surrounds cocaine users, they affirm that the substance in itself does not make the individual violent but only increases their preexisting tendencies. However, some indicate that the ingestion of alcohol combined with cocaine, can produce situations of violence, but more as a result of alcohol consumption and consequent drunkenness than from cocaine use in itself. Only three interviewees considered that cocaine and alcohol use could lead to limit situations, when the user could lose control. From our experience, such cases of violence were exceptional, being more associated with alcohol and the drug trafficking underworld than with other aspects of the setting of cocaine consumption. Acts of extreme violence, realized under the effects of large quantities of cocaine happen but are uncommon and are isolated and exceptional manifestations.

We heard some reports of violence including homicide, involving disputes between traffickers. However, both these reports and another regarding a death by overdose were presented by participants in the network of hard consumers from the West Zone circuit, that is, poorer individuals with less access to education. These individuals were involved in wider processes of social marginalization and delinquency, due primarily to their socio-economic conditions and to the lack of opportunities in the formal work market. The upper and middle class individuals on the other hand, achieving a lighter form of cocaine consumption and life

generally, did not present the more significant problems resultant from cocaine use.

Therefore, manifestations of violence in this context were more a result of the regulation of the drug trade, as a source of conflict between the agents of the trade, and to the amateurish treatment of drug dependency in therapeutic communities directed towards “laypeople” and/or ex-dependents. For us, the violence reported in the context of this research appears less a result of consumption and of the effects of cocaine use than it was due to the absence of the State and from the ineffectiveness of the powers mandated to manage the issue.

### Availability of the drug and life structure

Grund found that although Zinberg’s general supposition that rituals, norms and rules of conduct as key determinants for processes of self-regulation for drug use, was correct, his theory did not explain the intragroup variation that can be observed in an individual’s ability to effectively use social controls. Nor did it explain the multidimensional nature of the process of self-regulation. To resolve the difficulties provoked by this somewhat static aspect of the theory, he introduced two other factors to be taken into account: availability of the drug and life structure.

The degree of availability of the drug exercises a significant impact on the day-to-day life of regular drug users. Although an artificial limitation of the availability of the drug could, up to a certain point, limit its consumption, this would have a significant psychosocial cost. In addition to creating a strong economic incentive for the traffic of these substances, it promoted a fixation on the drug, leading to a strong limitation on behavioral expressions and to the occurrence, either of a break with the drug, when it could not be immediate-

ly obtained, or an exaggerated and impulsive consumption when the dose became available. Consequently, the rituals and rules, developed around the use of the drug, become less directed towards self-regulation and to the protection of health and become more a question of safety, of concealment and of the facilitation of consumption and of related activities, such as trafficking. In contrast to this, certainty in terms of the obtainment of the next dose frees the user from this preoccupation, leading to a situation where it is possible for rules and rituals to emerge, that serve to limit use and promote stable patterns of use. This does not necessarily mean that lower levels of use are established, but rather, lower biopsychosocial costs. Therefore, for Grund, a sufficient availability of the drug can be considered a precondition for the development and effectiveness of rituals and rules that regulate patterns and levels of use (GRUND, 1993, p. 243).

Another factor that Grund adds to Zinberg's model was that of "life structure". Here, he was inspired by the article of Faupel, about American heroin users, where we perceived the importance of the availability of the drug and of the life structure in maintaining ethical standards. Faupel emphasizes that regular activities (both conventional and those related to drug use) that structure the day-to-day life patterns of their subjects, are a key determinant for their life structure (FAUPEL, 1987). To these, Grund adds the relationships between individuals, commitments, obligations, responsibilities, aims, expectations, etc. Relationships and aspirations that have value in social (for example, affect) or economic (for example, income) terms, are also determinant, and are equally important for life structure. Similarly, regular contact with controlled users or non-users is of great importance, in the same way that participation in structures and activities that are not initially directed towards

drug use. This position suggests that, although an easy availability of the drug is essential to the development of social controls, if there is not a strong life structure, its effectiveness will be limited in terms of promoting self regulation of use (GRUND, 1993, p. 244).

Grund concludes that it is evident that the use of "intoxicants", even the heaviest, does not inevitably lead to uncontrolled or harmful patterns of use, even when it becomes a preponderant activity. However, we also remember that drug use rarely takes place in isolation, normally being a social activity, involving numerous other aspects of a person's life. Patterns of use (which drugs are used and how) are subject to multiple social conditions such as availability and cultural tendencies and norms. Therefore, drug use cannot be isolated from its social context (GRUND, 1993, p. 254).

Our research in São Paulo corroborated in general terms the positions of Grund and Zinberg. We observed the extent to which the availability of the drug is fundamental for the selection of the location for use, which in turn influences the level of use, and the rituals and forms of sociability of consumption.

However, our field work also presented its own characteristics. In our case for example, it was observed that the dealers-users were those who most consumed cocaine in large quantities during consumption rituals. However, different from the Dutch findings, in the context of the present research, they were not the most controlled users. However, when related to place of use, the time of the ritual and the quantity of drug available, a good characterization of the styles of cocaine use in each area and circuit researched was obtained. This research showed that the availability and quantity of the drugs varied according to sociocultural setting and lifestyle. In all the circuits, it was possible to notice the importance of the lifestyle and life structure for cocaine

consumption, creating different forms of ritual, times of consumption and quantities used. We also demonstrated Zinberg's proposal that the rituals are fundamental to control the experience. We can argue that cocaine possesses multiple meanings for the different lifestyles researched, which varies according to the degree of self-control resultant from the internalization of the legal and social controls.

## Gender Performance and Sexuality

We found a significant difference between the access to cocaine on the part of men and women, mainly due to threats of violence, theft or rape that the relationships with dealers represent. Only the bravest and most tenacious women managed to enter and leave the points of sale without being harassed. Therefore, they are frequently economically and socially dependent on men to obtain and consume this product. It was especially difficult to locate female users for this research and, when encountered, they generally belonged to upper middle class settings and circuits. Of the groups of cocaine users observed, only one was predominately female and even in this one, a man was responsible for obtaining the drug and another had introduced them to the use of illicit drugs.

The predominance of men in the context researched meant that there was a strong correlation between cocaine use and a masculine ethos, but this aspect is variable, depending on the gender expressions and performances of the diverse local groups. Equally, we found varied forms of expression of masculinity and of gender performances manifested in the circuits studied according to the varying dominant cultural situation in each one.

In our research, a strong association between sex and cocaine was observed. It was

found that users could be sexually stimulated, but did not necessarily realize any sexual act and at times masturbated to manage to sleep. There were reports of people who used cocaine to seduce sexual partners or to have sex. There are also those who maintain sexual relations to finish the session of consumption. According to reports collected in the field, cocaine at times is used to circumvent social taboos and give expression to more extravagant sexual desires in users who were unable to if they were not under the influence of cocaine. One of the participants, for example, an assumed bisexual who generally only managed to be "active" in sexual relations allowed himself to be penetrated after a session of cocaine and alcohol consumption.

In terms of the women in the investigation, during the period in which the research was realized, all were single and none had been married; presenting alternative performances distinct from hegemonic femininity. During our research, we had the opportunity to glimpse social relations of gender in the network of cocaine consumers of the West Zone circuit from the perspective of women, particularly in the criminal underworld and socially marginalized spaces. One interviewee<sup>7</sup> reported the reluctance of traffickers to use the drug in the company of strangers, due to their preoccupation with maintaining their group closed; only making an exception for certain women. According to this interviewee, these men were demanding, preferring women who work, who are "*uma puta de uma gata*" (very pretty), intelligent and agreeable company. They derided those they considered vulgar, "*de malandragem*" (criminals) or "*da maluqueira*" (crazy). The women, invited under conditions of exchanging sex for

7 The interviews was performed by a research assistant, Graça Cremon. The fact that she was a woman was of great importance in making the interviewee feel at ease to talk about the dynamic of her access to and consumption of cocaine.

drugs, are submitted to situations of economic inequality and even suffer threats of physical violence. In the case of our interviewee, both the lack of acquisitive power to obtain the drug and the degree of implicit violence, as well as a whole history of drug use that included the use of injectable cocaine, lead to her be infected with HIV.

Her life story clearly illustrates the degree of social vulnerability that drug users suffer in this setting. However, when speaking about her experiences, the interviewee showed herself to be openly complicit: she recognized the situation of sexual subalternity to which she was submitted so as not to have to pay for the cocaine but stated that she liked to have sex under these conditions. For her, except for one or two situations of fear or violence, it was always “just pleasure”. She also added that, frequently, the men remained impotent, which led her to play the role of understanding partner with the man, described as “*dengoso*” (caring).

Observations of the prevailing social relations in the West Zone circuit, showed situations where at times a “marginal masculinity” was tied to strategies of an unconventional “femininity” of women who also masculinized themselves to coexist in this environment. They use such gender performances as an effective way of attaining what they want from the men, at the same time that they avoid their violence.

## Re-interviewing and self-biographic perspectives

In 2006, twelve years after the initial research, further interviews were conducted with eleven of the previously observed users. This return to the field was realized with the intention of investigating the changes in the history of consumption of the individuals and to better understand the patterns of cocaine use that

developed over time, as well as the resulting physical and social consequences. We sought to focus on their careers of use, the self-regulation of cocaine consumption in their life trajectories and the stability of controlled use of the substance. We also sought to understand, in the fluctuations of consumption that the individuals presented, how the formal (laws, institutions, etc.) and informal controls acted in the contexts of drug use and were introjected by the social agents expressing themselves in the individual’s responses, attitudes, performances and discourses.

At this stage, our main finding was that the environment researched continued to be made up of moderate drug users with low level health problems and low mortality. After getting to know their history of use of the substance, the relevance and validity of Zinberg and Grund’s models regarding self-regulation of use and of its feedback system was once again demonstrated. These models seemed to be able to explain the dynamics of use observed, helping to understand their fluctuations and the variations of levels of use during the life trajectory of the consumers monitored.

In relation to Grund’s hypothetical model of self-control of drug use, the data from this research highlighted the fact that, between the three factors that he proposed, the “life structure” was the most influential in leading to the development of controlled use; the selection of places of use and the employment of rituals and rules of consumption, were mainly more effective at minimizing the worst consequences of consumption.

Life structure is fundamental to organize tastes, consolidate habits and reconcile this practice with day-to-day obligations. This would be the main factor both for the consolidation of the habit of inhaling cocaine, as well as for the development of a controlled use of the drug more generally. This is what allows



the stable maintenance of access to the substance and guides the values, rules and rituals in different lifestyles and life trajectories.

The strongest aspect of the model proposed by Grund is its conception of the interdependence in the triad of factors of self-regulation, that is, the circularity and reciprocal influence between the availability of drugs, rituals and rules, and life structure. It was found that changes to the latter, such as alterations in working conditions for example, (changing from the nightshift to dayshift) or becoming unemployed, led to changes in patterns of use. In this study, the individuals who did not possess financial means to acquire the drug, took directions in their consumption careers different to those better positioned economically. Compulsive users developed ways of acquiring their doses such as exchanging sex for drugs, trafficking, crime, etc., increasing their marginality and suffering the worst consequences (physical and social) resultant from use, such as HIV and hepatitis infections or long prison sentences, etc.. Controlled users, by contrast, adapted to the scarce availability of the product, maintaining a moderate attitude in relation to cocaine, switching to an occasional pattern of use or even definitively ceasing consumption.

The interviewees in this study come mainly from middle class urban areas of the city of São Paulo, and their forms of acquiring cocaine via delivery<sup>8</sup> and/or at commercial establishments reveals a search for security and a distancing from marginalized spaces or relations characterized by the violence of the drug trade. When income was insufficient to provide the desired access to cocaine, we did not tend to observe greater deviations of conduct from this class. Such deviations were more frequently observed amongst those who, due to a lack of

money to acquire the drug, were compelled to make use of strategies such as prostitution, trading of personal objects, theft, drug trafficking, etc. In our research, these individuals ended up suffering serious physical and social consequences, including prison with all its accompanying ills.

The position of the individual in the social class structure was seen as decisive in determining safer practices of ingestion and less problematic individual trajectories. Those who found themselves in these conditions were the ones who possessed what we call a “successful career of use”. In the case of the “unsuccessful” careers, we find individuals who did not manage to escape from the innumerable processes of labelling, suffering greater exclusion and worse life conditions and survival rates. Additionally, they became preferential victims of the police and repressive forces, which in Brazil, mainly direct their attention to those members of subaltern segments of society.

In the career of users, experimental knowledge of drugs, modes of use and bodily techniques were found to be questions of social learning, realized between peers. The different forms of cocaine consumption are related to the varied bodily techniques adopted, leading to diverse perceptions, thoughts and representations of cocaine. The differences of social class influenced the bodily learning processes, linguistic expressions, personal hygiene, consumption practices and gender performances, contributing to variations in the perception of self and even in the recognition of the diverse effects experienced.

For these consumers, the dialectic of pleasure is decisive in certain periods of their lives, serving both to explain their desire to use cocaine as well as to abandon it. Pleasure, as an absence of pain and suffering, is also an important value for these consumers who are not driven by a passion for death, but by a desire

<sup>8</sup> Delivery of the drug to the home via telephone request

for an intense and pleasurable life, even if at the risk of being shortened. The oscillation between use and abuse, the loss of control and its return, pleasure and pain, life and death, everything is part of the effects and of the snorting cocaine.

Amongst our subjects, the majority ended up reducing or completely abandoning cocaine use over their life trajectories. We found only two exceptions: one, who used cocaine instrumentally to increase their productivity at work, increased their use, and another started using crack, a more harmful form of consumption.

In general, the individuals interviewed and observed presented few health problems over a decade of use, remaining outside of the statistics collected and based on clinical data. This led us to believe that the indirect public health indicators do not adequately reflect the true dimensions of inhaled cocaine use in Brazilian society. Such a presupposition seems to be confirmed by the high number of occasional users who we observed and the large number of networks of consumers reported by key-informants.

Therefore, it is worth avoiding reproducing the stereotype of the junkie, the addict or the marginalized criminal for the cocaine user in general. It is true that there is a higher probability of a long term user developing different problems, but we also observed numerous cases where the adoption of controlled use as a stable pattern no longer presented particularly harmful consequences either for the user or for society.

Another important finding that we made was that of the absence of free or public services to deal with this population. We believe that it is necessary to create specialized treatment services for cases of cocaine overdoses and other related emergencies. A guarantee should also be given that consumers who come to the aid of companions who are ill will not be

penalized or stigmatized when taking them to medical services or other public care institutions. The creation of new specialized services and the formation of partnerships with specific bars and nightclubs are relatively simple measures which could make a significant contribution to the reduction of social vulnerability and the mortality rate of cocaine users as well as increasing public safety.

## Referencies

BECKER, Howard. Consciência, poder e efeito da droga. In: BECKER, H. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 181-204.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BIELEMAN, B.; DIÁZ, A.; MERLO, G.; KAPLAN, Ch. D. **Lines across Europe: nature and extent of cocaine use in Barcelona, Rotterdam and Turin**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1993.

COHEN, Peter; SAS, A. **Cocaine use in Amsterdam II: initiation and patterns of use after 1986**. Amsterdam: onderzoekprogramma drugleidend gemeente Amsterdam, Department of Human Geography, School of Environmental Sciences, University of Amsterdam, 1995.

DIAS, A. et al. **Les línies de l'èxit? Naturalesa i extensió del consum de cocaïna a Barcelona**. Barcelona, Espanha: Ed Ajuntament de Barcelona; Laboratori de Sociologia – ICESB, 1992.

FAUPEL, C.E. Drug Availability, Life Structure and Situational Ethics of Heroin Addicts. **Urban Life**, n. 15, p. 395-419, 1987.

FERNANDEZ, O. F. R. L. **AIDS e uso de drogas endovenosas em São Paulo**. 1993. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993, p. 138.

FERNANDEZ, O. F. R. L. **Coca Light? Usos dos corpos, rituais de consumo e carreiras de cheiradores de cocaína em São Paulo**. 2007. 327 f. Tese (Doutorado

em Ciências Sociais - Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

GRUND, J. P. **Drug use as a social ritual**: functionality, symbolism and determinants of self-regulation. Rotterdam, Holanda: IVO, 1993.

HENMAN, Antony; PESSOA JR., Oswaldo. (Orgs.). **Diamba Sarabamba**: coletânea de textos brasileiros sobre a maconha. São Paulo: Ground, 1986.

MACRAE, Edward; SIMÕES, Júlio Assis. **Rodas de fumo**: o uso da maconha entre camadas médias urbanas. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACRAE, Edward; VIDAL, Sérgio. A resolução 196/96 e a imposição do modelo biomédico na pesquisa social. **Revista de Antropologia da USP**, Departamento

de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 645-666. jul./dez. 2006.

ROCHA LIMA, Janirza Cavalcante da. **Passageiros da fantasia**. Recife: Editora Massangana; FUNDAJ, 1990.

VELHO, Gilberto. **Nobres e anjos**: um estudo de tóxicos e hierarquia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ZINBERG, Norman. **Drug, set and setting**: the basis for controlled intoxicant use. New Haven: Yale University Press, 1984.

Recebido em: 18/02/2019

Aprovado em: 30/05/2019

**Oswaldo Fernandez** Anthropologist, Professor of the Social Science course Department of Education and Researcher DIADORIM – Center of the study Gender, Race/Ethnic and Sexuality at the Bahia State University; with Postdoctoral degree in Urban and Medical Anthropology at Sociomedical Sciences Department, *Mailman School Public Health, Columbia University* (NY/EUA), stipend holder from the Foundation CAPES – Proc. N° BEX (1960-09-1), Brazilian Ministry of Education. e-mail: [ofernandez@uneb.br](mailto:ofernandez@uneb.br)

Colegiado de Ciências Sociais/UNEB, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador, BA, CEP: 41150-000. Personal Phone 55-71-999186466.

**Edward MacRae** Anthropologist, Associate Professor II at the Bahia Federal University – UFBA; Associate Researcher of the – Center for Drug Abuse Therapy and Studies – CETAD/UFBA. e-mail: [macrae@uol.com.br](mailto:macrae@uol.com.br)

PPGA/UFBA, Rua Professor Aristides Novis, 197, Federação Salvador, BA CEP: 40210-630. Personal Phone: 55-71-981656565

# NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NA NÃO-BINARIDADE: DISCUTINDO GÊNERO, IDENTIDADES E DIFERENÇAS

■ NEILTON DOS REIS

Universidade Federal de Minas Gerais

■ RONEY POLATO DE CASTRO

Universidade Federal de Juiz de Fora

## RESUMO

O artigo, baseado em uma pesquisa de mestrado em educação, tem como objetivo discutir questões relacionadas a gênero, binaridade e não-binaridade de gênero, identidades e diferenças, a partir de excertos das narrativas de três jovens que se identificam como pessoas não-binárias, construídas a partir de entrevistas-narrativas durante os anos de 2016 e 2017. Com as narrativas selecionadas, analisa-se como os sujeitos vão construindo identidades e diferenças, tendo como parâmetros os mecanismos instituídos pelas normas binárias de gênero; como os sujeitos expressam em seus corpos a identificação e a diferenciação em relação à matriz de inteligibilidade binária de gênero; e, por fim, as experiências de desconforto e violências experienciadas pelos sujeitos, que negociam seus modos de ser, agir, sentir e pensar na relação com outros.

**Palavras-chave:** Gênero. Não-binaridade de gênero. Identidades. Diferenças. Narrativas.

## ABSTRACT

### NARRATIVES OF EXPERIENCES IN NON-BINARITY: DISCUSSING GENDER, IDENTITIES AND DIFFERENCES

The article, based on a master's degree research in education, aims to discuss issues related to gender, binarity and non-binarity of gender, identities and differences, from the narratives of three young people who identify themselves as non-binary people, constructed from narrative interviews during the years 2016 and 2017. With the selected narratives, we analyze: how subjects construct identities and differences, based on parameters and mechanisms established by binary gender norms; how subjects express in their bodies the identification and differentiation in relation to the binary gender intelligibility matrix; and, finally, the experiences of discomforts and violence experienced by the subjects, who negotiate their ways of being, acting, feeling and thinking about the relationship with others.

**Keywords:** Genre. Non-binarity of gender. Identities. Differences. Narratives.

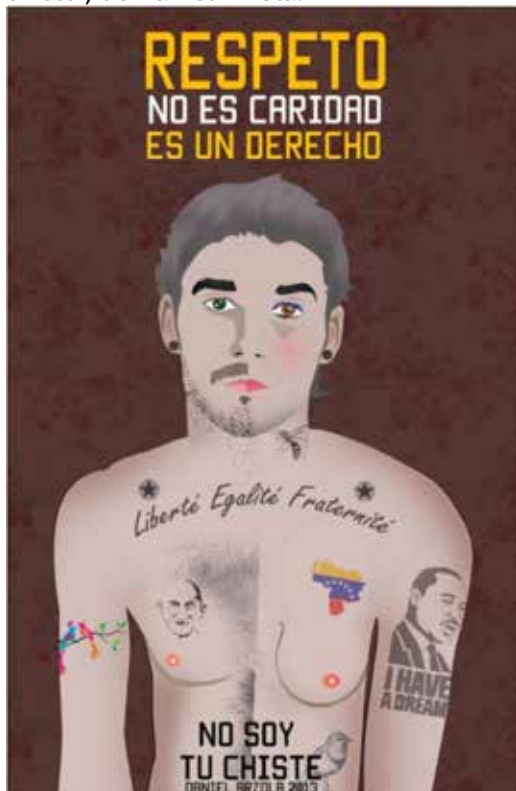
## RESUMEN

### NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS EN LA NO BINARIDAD: DISCUTIENDO GÉNERO, IDENTIDADES Y DIFERENCIAS

El artículo, basado en una investigación de maestría en educación, tiene como objetivo discutir cuestiones relacionadas con el género, la binaridad y la no binaridad de género, las identidades y las diferencias, a partir de extractos de las narrativas de tres jóvenes que se identifican como personas no binarias, construidas a partir de entrevistas narrativas durante los años 2016 y 2017. Con las narrativas seleccionadas, se analiza: cómo los sujetos van construyendo identidades y diferencias, teniendo como parámetros los mecanismos instituidos por las normas binarias de género; como los sujetos expresan en sus cuerpos la identificación y la diferenciación en relación a la matriz de inteligibilidad binaria de género; y, finalmente, las experiencias de incomodidades y violencias experimentadas por los sujetos, que negocian sus modos de ser, actuar, sentir y pensar en la relación con otros.

**Palabras-clave:** Género. No binaridad de género. Identidades. Diferencias. Narrativas.

**Imagem 1:** Obra da campanha “No soy tu chiste”, de Daniel Arzola.



**Fonte:** ARZOLA, 2013.

O corpo de expressão séria.  
 O corpo que parece dividido.  
 O corpo que não quer se localizar.  
 O corpo no *entre-lugar* dos signos do binário feminino/masculino.

O corpo foi a escolha de Netuno, integrante da pesquisa que gerou este texto, como a imagem mais representativa de si dentre as produzidas por Daniel Arzola, na campanha *No soy tu chiste*. Uma escolha de identificação ao objeto, mas também uma analogia com sua própria trajetória dentro das construções e descobertas de gênero e sexualidade. Parece-nos uma identificação com uma composição de lutas e resistências: o lema da Revolução Francesa, o *stencil* de Martin Luther King, a frase que exige respeito – temática também recorrente em nossos encontros. O respeito que não é caridade. O respeito como direito, garantia de vida e

mínimo ético (ANDRADE, 2007), para a redução de uma condição precária na vida.

Como foi dito, Netuno é um dos indivíduos que construíram uma pesquisa que gerou materiais e inquietações para a escrita deste artigo. Juntamente com Elfo e Irene – todos nomes fictícios – narraram suas experiências de identificação com a não-binaridade de gênero. Todas as narrativas produzidas, assim como todas as obras de Daniel Arzola, trazem alguns signos de desestabilização do binário através de uma tentativa de representação da diferença – daquilo que não se suporta em uma identidade, mas que foi capturado momentaneamente.

Dentro dessas tentativas de (se) dizer (n)a não-binaridade de gênero, construímos alguns relatos que irão, desse momento em diante, servir de base à discussão deste artigo. Relatos de memória, querer e afetações. Por entre essas afetações, a questão de respeito, de desrespeito, de violência, de violação, de resistências e lutas faz saltar ao olhar. As narrativas vão, voltam, retomam, flertam e se ligam a essas questões: as formas como as existências dessas pessoas estão precarizadas pelas relações e instituições. São dimensões que vão se materializando como constitutivas dos indivíduos a cada experiência narrada, a cada situação descrita.

Ouvir os relatos e afetos nos lança a pensar em outras questões. É um ponto de partida que faz brotar novas reflexões. O objetivo deste texto é fazer uma discussão no enlace gênero, identidades e diferenças, partindo de narrativas que foram construídas com três pessoas durante o processo de mestrado em Educação. Essas narrativas dizem da violência que essas pessoas sofrem e são expostas, ao tensionarem o binário de gênero. Acreditamos que, para além de proporcionarem reflexões sobre a própria questão da violência de gênero, elas têm grande potencialidade para nos

debruçarmos sobre o campo da identidade e da diferença.

Elfo, Irene e Netuno identificam-se com as experiências da não-binaridade de gênero, que tem se produzido, como problematizou a pesquisa, em função da diferenciação do *ser homem* e do *ser mulher*. Em outras palavras, elas buscam romper com as identidades dos gêneros que se dizem *exclusivamente masculinos* ou *exclusivamente femininos* – rompendo também com a própria lógica binária do *ou*. Elas tentam borrar essas fronteiras e inventar suas próprias formas de se desterritorializar e (re)territorializar as relações, expressões e desejos. As entrevistas-narrativas ocorreram a partir de encontros individuais, nos anos de 2016 e 2017. As conversas giraram em torno de suas histórias de vida, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Sendo uma importante dimensão para este texto e para as pesquisas que construímos, consideremos importante sinalizar nossa concepção de *narrativa*. Caminhando com Corinne Squire (2014), a narrativa é uma visão ampla de “uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares” (2014, p. 273). Assim, intentamos caminhar junto a essas falas. Sendo também construtoras deste texto, não buscamos interpretar as experiências ou revelar algo que esteja *por trás* de cada história narrada. Ao contrário, as utilizamos para operar com os conceitos (e/ou as palavras) produzidos durante cada conversa. Escolhemos voltar o olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista sobre essas construções narrativas e tensioná-las, fazê-las vibrar no campo do Gênero, da Sexualidade e da Educação. E em consonância com esse pensamento, Camila Junqueira Muylaert et al (2014) indicam que as narrativas produzidas são:

representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou

falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sociohistórico. (2014, p. 194)

Assim, as experiências são narradas já interpretadas ou representadas, e não temos acesso a elas, mas apenas a suas sombras, rápidas capturas. Da mesma forma, o próprio momento da conversa constitui-se como um disparador de experiências e que, neste texto, também é narrado (na perspectiva de que já é interpretado ou representado, simples capturas), ou seja, não se trata da conversa em si, mas de como narramos os elementos que nos parecem mais potentes para este texto. É interessante pensar que as narrativas são produzidas a partir de uma relação. Toda palavra, todo conceito emerge de um jogo. E é esse jogo que poderá ser o disparador da experiência, para todas as pessoas que construíram a pesquisa. Estamos territorializados por parcialidades, afetos, sentimentos. Cada narrativa sobre a qual nos demoramos produz efeitos tanto para quem conta, quanto para quem ouve – podem provocar (des)subjetivações em todas as pessoas envolvidas no diálogo.

Pensando num sentido de constituição e responsabilidade, é importante sinalizar que o caminho metodológico foi realizado seguindo os critérios de cuidado e ética. Todas as pessoas assinaram um Termo de Consentimento, através do qual assumiram, de maneira voluntária, livre e esclarecida, os riscos e benefícios da pesquisa e se declaravam cientes dos objetivos e interesses da metodologia em questão. E assinaram ainda um termo adicional que permitia a exposição de seus nomes sociais, uma vez que, no meio do processo, entendemos a importância dessa dimensão em suas vidas. No mesmo sentido, foram garantidas que seriam respeitadas durante todo o processo de construção, bem como suas ideias.

Após esta introdução, o artigo será organizado em três seções: a primeira, lançando

um olhar às questões específicas das transgressões ao binário de gênero; em seguida, passamos ao atravessamento de identidades e diferenças e à problematização das identidades na relação com as normas; em terceiro, investimos na discussão sobre violências e a reivindicação do respeito nos atravessamentos de identidades e diferenças. Por último, finalizamos o artigo com considerações finais acerca do que foi discutido ao longo do texto.

## “Você tá vestida assim porque você quer ter um pinto?” – gênero em (não)binários e dominações

**Pesquisador:** E você acha que as pessoas te cobram muito esse se enquadrar, de se vestir ou se portar dentro de algo masculino ou feminino?

**Netuno:** Se as pessoas cobram... sim. Sempre com dúvida. As pessoas chegam e “ah, você tá vestida assim porque você quer ter um pinto?”. Pergunta assim, na cara dura mesmo se quero ter um pinto, coisa assim. Já ouvi essa pergunta tipo diversas vezes, diversas pessoas. Nunca aqui no meio da universidade, que eu acho que as pessoas têm bom senso. Mas eu acho que as pessoas têm bastante curiosidade por não saber mesmo. Os preconceitos que sofri e sofro, é por eu estar vestida de uma forma fora que meu corpo pede, por exemplo eu tenho corpo feminino e tô vestida de forma masculina. As pessoas, quando eu chego num lugar, já olham pro meu peito, pra ver se eu tenho peito, pra ver se eu sou uma menina mesmo. As pessoas ficam querendo saber.

Teve um dia que eu tava no ônibus e eu tava com uma camiseta mais apertada. Aí tinha um cara que ele me olhou uma vez, aí tá. Aí ele olhou de novo pra ver mesmo o que eu era. E ele ficou tipo: olhando pro meu peito e olhando pra minha cara, olhando pro meu peito e olhando pra minha cara, e eu fiquei muito desconfortável com aquilo.

É aquela coisa né, o corpo feminino tem que acompanhar acessórios femininos e vestimentas femininas, e o masculino a mesma coisa:

acessórios masculinos e vestimentas masculinas. E quando você mistura os dois num corpo só, as pessoas ficam mais confusas ainda. Elas ficam tipo “ah mas você não é sapatao? Mas você não é...”. Não sei, confunde as pessoas. Aí tem gente que enxerga na maldade, tem gente que enxerga com olhar de ignorância mesmo, de não saber o que é, mas não de maldade. Curiosidade. Às vezes não sabe fazer a pergunta da forma correta, mas a gente sabe quando é na maldade e quando não é. (Netuno – 2016)

“Ah, você tá vestida assim porque quer ter um pinto?” Por que está assim? Por que esse corpo? Por que esse peito? Por que esse masculino? Por que esse feminino? Por que esse perguntar? Por que os porquês? Quanta vontade de saber! Quanta vontade de vigiar e enquadrar o gênero! De apertar e questionar e classificar e materializar e enquadrar e incorporar e cheirar e tocar e transar com o gênero!

“Ah, você tá vestida assim porque quer ter um pinto?” Um pinto. Um pau. Um pênis. Um falo. Qual a pergunta? “Ah, você tá vestida assim porque quer ter um pinto?” ou “você que tem uma vagina, quer dominar?” ou ainda “você quer ter o poder de um homem?” Uma marca é insistente na determinação dos lugares dos sujeitos: órgãos sexuais, pênis e vagina. Argumentando pela lógica normativa, algo que poderia ser traduzido com a frase: *ter ou não ter pênis... eis a questão!* Um marcador corporal que enquadra e exige, como veremos a seguir, a coerência entre o que se expressa – nos gestos, nas vestimentas, nos modos de sentar, de andar, de agir, de pensar – e o que constituiria a materialização primeira dessa expressão – o órgão sexual. Um marcador que define lugares de poder, como se o pênis concedesse aos sujeitos certas possibilidades e não outras de experimentar as relações sociais e os jogos de verdade que definem quem nós somos e quem podemos ser.

Pensar o gênero. O que Netuno chama de curiosidade ou maldade, diz dos saberes e poderes que engendram e mantêm viva a lógica binária. A curiosidade e a maldade surgem da constatação de um corpo que não se enquadra em certo binário de gênero. Poderíamos dizer, seguindo a narrativa de Netuno, que um corpo enquadrado na lógica binária teria um conforto, traduzido na possibilidade de não ser notado/a, de não se transformar em alvo do olhar que classifica e que institui o abjeto. E o abjeto, como nos diz Butler (2002), fala de corpos cujas vidas não são importantes. Corpos que materializam subjetividades pouco aceitáveis no espectro de uma matriz de inteligibilidade que sinaliza os limites do esquema binário. Corpos que experimentarão o desconforto de serem observados e comparados a partir dos modelos que compõem essa matriz. A experiência de Netuno nos coloca a pensar no conforto impossível na vida social. Impossível? Mas que possíveis podemos inventar se estamos em uma lógica ocidental binária (HERMANN, 2014)? O que pode o gênero que não quer se limitar nessa lógica? O que tenta escapar da lógica da dominação?

Sinalizamos, a partir da narrativa de Netuno, que há certa incapacidade de narrar o gênero e, por conseguinte, a *não-binaridade de gênero*, não se colocando ou se referenciando em uma lógica binária. As situações pelas quais Netuno passa no dia a dia insistem na materialização de um esquema de pensamento que utiliza o “ou” como chave principal. *Ou isso, ou aquilo*. E ainda, geralmente, essa materialização se baseia em questões do corpo. Nesse sentido, penso com Bourdieu (1998), quando indica que:

esses esquemas [binários] de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem



para fazer existir, ao mesmo tempo que as 'naturalizam', inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. (BOURDIEU, 1998, p. 16)

A definição de gênero como inscrições sociais e culturais por cima de uma natureza – amplamente difundida – remete a essa construção e à perpetuação dos esquemas binários. Em um momento produz-se o binário natureza/cultura, concomitante encerra-se a natureza dentro do binário macho/fêmea, restringindo as possibilidades de movimentação, de identidade e de diferença. Assim, as narrativas de Netuno (e também de Elfo e Irene, mais à frente) vão continuar operando a partir de parâmetros individuais, que são atravessados pela cultura, para falar do meio do caminho, do trânsito, da tentativa de não ser mulher/não ser homem e das sanções sociais a que sujeitos que tentam escapar dessas restrições enfrentam. No trecho de narrativa destacado, Netuno fala do desconforto provocado por seu corpo que expressa inconformidade com o binário. Na pesquisa, e cotidianamente, ouvimos outras tantas narrativas que falam de preconceito, de discriminações, de exclusão social e de violências verbais, físicas e simbólicas.

Judith Butler (2003) vai dizer que os investimentos em vários binários instituem uma “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (2003, p. 23). A naturalização opera no sentido de conciliar *sexo genital feminino* e *o ser mulher*, bem como o *sexo genital masculino* e *o ser homem*; e essas duas possibilidades se complementam em um desejo heterossexual. Como narra Netuno: “É aquela coisa né, o corpo feminino tem que acompanhar acessórios femininos e vestimentas femininas, e o masculino a mesma coisa: acessórios masculinos e vestimentas masculinas”. Quando os su-

jeitos constituem linhas de fuga a essa noção de complementaridade, passam a confundir e embaralhar gênero e sexualidade: “Elas ficam tipo ‘ah mas você não é sapatão’”. Essa matriz heteronormativa será produzida e reproduzida em relações de poder. Será aprendida, como indica Bourdieu:

essa aprendizagem é ainda mais eficaz por se manter, no essencial, tácita: a moral feminina se impõe, sobretudo, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo, e que se faz lembrar e se exerce continuamente através da coação quanto aos trajes ou aos penteados. Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética. (1998, p. 38)

O corpo como espaço de inscrição, de aprendizado, de obediência e dominação. A noção de aprendizado nos remete ao argumento de Michel Foucault (2002), quando afirma que não podemos entender a norma como um elemento natural (da mesma forma que não podemos entender o gênero ou o sexo nessa perspectiva): “a norma não é simplesmente um princípio, [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2002, p. 62). Os reforços de utilização de determinadas cores (azul para meninos, rosa para meninas), as regulações nos modos de ser e estar, os brinquedos que são dados às crianças entre outros, serão exercícios do poder (re)construtores das normas de gênero. São técnicas para a instituição do *exclusivamente feminino* ou *exclusivamente masculino*, para conformação dos corpos – do modo de cortar o cabelo ao modo de ser e estar no mundo – para que se concretize a continuidade entre sexo, gênero e, futuramente, desejo.

Judith Butler (2014) argumenta que gênero é uma norma que opera no âmbito das práticas

sociais, porém, nem sempre de modo explícito: “quando elas [as normas] operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem” (2014, p. 252). O olhar que estranha e esquadrinha o corpo de Netuno – “olhando pro meu peito e olhando pra minha cara”, “pra ver se tenho peito, pra ver se eu sou uma menina mesmo” – é um desses modos de expressão implícita do gênero como norma. A pergunta a Netuno: se o modo como se vestia era *porque queria ter um pinto*, também expressa essa naturalidade da norma, como um elemento que transforma o indivíduo em sujeito: “tornar-se sujeito de uma regulação equivale a ser assujeitado por ela, ou seja, tornar-se sujeito precisamente porque foi regulado” (BUTLER, 2014, p. 252).

A norma, segundo Butler (2014), governa inteligibilidades, de modo que determinadas práticas e ações servirão para definir “os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social” (2014, p. 253). Assim, ao conferir inteligibilidade ao social e normatizá-lo, os sujeitos fora da norma continuariam a ser definidos em relação a ela. “Não ser totalmente masculino ou não ser totalmente feminina é continuar sendo entendido exclusivamente em termos de uma relação a ‘totalmente masculino’ e ‘totalmente feminina’ (2014, p. 253).

Narrar algumas experiências de não-binaridade é continuar a evocar parâmetros do binário de gênero (e tais parâmetros são, em geral, de masculinidades e feminilidades hegemônicas, mantendo a perspectiva da dominação). Entretanto, como mostra Bourdieu (1998, p. 22): “a indeterminação parcial de certos objetos autoriza, de fato, interpretações antagônicas, oferecendo aos dominados uma possibilidade de resistência contra o efeito de imposição simbólica”. Esse parece ser o dire-

cionamento dessas narrativas com as quais trabalhamos neste artigo. Possibilidades de resistência. Re-existências de pessoas dominadas, considerando que os indivíduos que se identificam com a não-binaridade de gênero possam questionar a norma, já que estão incluídos na norma. Incluídos na norma e tratados como abjetos. Como argumenta Butler (2014, p. 253), se gênero é o mecanismo pelo qual noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, então gênero também pode ser “o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados”.

Incluídos na norma e, muitas vezes, reforçando-a: “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 1998, p. 46). Um esquema de pensamento forjado pelas instâncias de dominação e que tenta impossibilitar até a imaginação para fugas. Netuno, que foi designado como mulher ao nascer, tem seios e passa pelo estranhamento de tantas pessoas quando utiliza “roupas masculinas”. Netuno mesmo sinaliza “roupas masculinas” e “roupas femininas”. Mas como escapar? Possuir uma corporeidade designada enquanto feminina e estar um uma lógica de dominação masculina nos permite alguns questionamentos: como se dá a subjetivação dos corpos designados como femininos? Quais atravessamentos são comuns às pessoas que foram designadas a esse gênero ao nascer? Como as experiências não-binárias podem se expressar em corpos que são cerceados, autodesconhecidos? Quais as fugas que foram acessadas para que se possa atualmente pensar o próprio corpo enquanto estrutura aberta às (des) (re)construções?

Para finalizar esta seção, gostaríamos de chamar a atenção para um atravessamento interessante que a narrativa de Netuno nos fez

pensar. Quando diz – “os preconceitos que sofri e sofro, é por eu estar vestida de uma forma fora que meu corpo pede, por exemplo eu tenho corpo feminino e tô vestida de forma masculina” –, destaca os incômodos que a “mistura de gêneros” pode causar. O masculino e o feminino juntos. É possível? Como poderia o masculino se misturar aos signos do dominado? Como se aliar a algo tão “fraco”? Questionamentos assim nos conduzem ao que Bourdieu (1998) vai chamar de “cilada”: o privilégio masculino.

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (1998, p. 64)

A norma binária de dominação impõe suas regras: tanto para dominados, quanto para dominantes. Parece nítido que o conjunto de violências e violações que os dominantes sofrem não se comparam ao conjunto que os dominados vão enfrentar, entretanto é interessante perceber que aquilo que está designado para um gênero ou outro, na maioria das vezes, não será totalmente bem recebido, aceito sem desconforto ou facilmente aprendido: “a ‘feminilidade’ assim como a ‘masculinidade’ não são no fim das contas nada mais que categorias sociais, fluidas e provisórias apesar de sua solidez intrínseca, criadas na diagonal de uma série de discursos e de práticas” (MARTUCCELLI, 2003, p. 342).

## “Que tanto essa mulher me olha?” – identidades e diferenças

Aí esses dias, eu estava dentro do ônibus também e tinha uma mulher. Ela tava me olhando. Eu pensando “que tanto essa mulher me olha?” e tal. Aí eu comecei a reparar que ela tava olhando pra ver o tamanho dos meus seios, aí eu peguei e fechei a minha blusa. Fechei a blusa. E como era larga, não dava pra ver. Aí ela

chegou e falou assim pra mim: “nossa, veio um vento frio né?!”. Aí eu “é, concordo, plenamente”. Aí ela “nossa, sua voz é bonita”. E eu “obrigado”. Aí eu peguei e parei o assunto assim, fiquei na minha.

Então são situações que a gente passa que é engraçado. Mas por um lado é ruim. Porque você sabe que: “a pessoa não pede isso de mim”. Por mais que você pense que faz, por mais que você tente se classificar ou tente não se classificar, vai depender dela. Se ela vai classificar. Tem gente que chega a te chamar de aberração. É ruim. Mas... Igual, tem uma pessoa que eu tava, que eu tô interessado. Mas, eu acho que penso besteira. Quando ela perceber de fato o que acontece. Eu acho que vai... sei lá. Mas aí isso só em dezembro. Então, como diz minha psicóloga “deixa que até dezembro você vai encontrando até outra coisa por aí; você conhece aquela outra lá do clube”. Aí eu “não, não quero não”. Tem dia que eu tô andando na rua e fico até com medo de encontrar com ela. Porque nossa, vai que essa menina começa a me perguntar: o que que tava bom, o que tava ruim. Mas, imagina se ela me vê andando, sei lá. Aí eu não sei sabe. Eu fico com medo do que ela vai pensar, do que vai passar na cabeça dela, “ah que nojo, que não sei o que...”. Aí é isso. (Elfo – 2016)

“Que tanto essa mulher me olha?” E reverberando o questionamento de Elfo: que tanto essa mulher me classifica? Que tanto essa mulher me lê? Que tanto essa mulher cobra eu me enquadrar? Que tanto essa mulher quer saber quem eu sou? Que tanto essa mulher quer dizer quem eu sou? E eu sou? Kathryn Woodward (2000) defende que uma identidade é relacional. Nesse sentido, tratar de não-binaridade é (se) relacionar diretamente com a binaridade. Pensar a identidade é sinalizar que iremos construir um pertencimento identitário a partir do encontro com os outros: seja quando nos diferenciamos daquilo que encaramos como totalmente feminino e totalmente masculino, seja quando nos aproximamos de experiências que são próximas às nossas. Assim, a construção se daria tanto em uma rejeição, quanto em uma ligação.

É no movimento de pensar o quão relacional é uma identidade que encontramos a questão mais perturbadora, quando se intenta desestabilizar o binário: a defesa de uma perspectiva que acabe em um novo engendramento. Como se deslocar de um pensamento que constrói mais e mais binários? A identidade, sendo relacional, pressupõe binários? Há possibilidades de escape?

Argumentamos que o conceito de identidade é plural e complexo. Há muitas pesquisas e diferentes perspectivas, enfoques e intenções, quando se trabalha com essa dimensão da identidade em si. Stuart Hall (2011) indica: “como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições que estão sendo apresentadas” (HALL, 2011, p. 8-9). Assim, nos aliamos a Danilo Martuccelli (2003), visitando três pistas que o autor nos coloca para discutir essa dimensão dos indivíduos.

O primeiro ponto é a questão da identidade estar passando por uma crise na modernidade. Seja no aspecto social mais amplo, seja nas particularidades dos indivíduos – e entendendo que essas dimensões não estão separadas – a modernidade, toda modernidade, está condicionada pela crise. Dialogando com Michel Foucault (1999), o investimento na identidade a partir das questões que se colocam está localizado:

numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro. (FOUCAULT, 1999, p. 219)

Se, em outros tempos, não era possível inventar e levar a cabo questionamentos como o que a não-binaridade de gênero coloca para a sociedade, no momento que vivemos, esses

pontos específicos saltam aos olhos. Em outras palavras, quando olhamos para a identidade dentro desse momento, em meio a contextos sociais e culturais que nos permitem pensar (e nominar assim) quaisquer categorias, observamos com Danilo Martuccelli (2003) a crise que perpassa a *desinstitucionalização*, ou seja, “o que antes estava a cargo coletivamente das instituições e cada vez mais transmitido ao indivíduo mesmo, que desde então deve assumir, baseado na forma de trajetória pessoal, seu próprio destino” (2003, p. 292).

Está, assim, cada vez mais subjetiva a responsabilidade identitária, entretanto se continua sentindo a cobrança e a exigência de assumir identidades. É interessante destacar que não são apenas as pessoas que se identificam como não-binárias que terão necessidade da identidade, mas todas as pessoas que se fixam em identidade de gênero (*ser homem* ou *ser mulher*, por exemplo). Na nossa constituição enquanto indivíduos, desde crianças, somos impelidos a pensar dentro de algo, a nos sentirmos pertencentes. Somos culturalmente cobrados: temos um nome, frequentamos escolas que nos dividem por faixa etária e gênero, somos perguntados/as de nossas identidades sexuais, nos classificamos em raça e etnia etc.

E talvez seja exatamente essa a motivação que atravessa o indivíduo que diz da não-binaridade de gênero. Ainda que construa o desejo de romper com a estruturação binária, não necessariamente irá construir o desejo de romper com a necessidade de identificar-se. O sentimento de pertencimento, ainda que imponha quaisquer fronteiras, talvez seja mais confortável que se colocar sempre à margem das questões identitárias: “*Por mais que você pense que faz, por mais que você tente se classificar ou tente não se classificar, vai depender dela. Se ela vai classificar. Tem gente que chega a te chamar de aberração. É ruim*”.

Essa reflexão já nos lança ao segundo ponto de Martuccelli (2003): “a identidade é o que permite, em um único movimento, sublinhar a singularidade de um indivíduo e, junto, nos colocar dentro de uma certa cultura ou de uma certa sociedade, parecida a algumas outras” (2003, p. 289). Nesse sentido, a construção identitária parece se dar em um jogo de aproximação e distanciamento de padrões que estão estabelecidos e, então, vão se fortalecendo ou transformando. Aquilo que é *engraçado* e aquilo que é *ruim*, como narra Elfo. Parâmetros que vão produzindo identidades e significando discursos, práticas, símbolos etc.

Tratando especificamente das questões de gênero (e da não-binaridade), estando engendrados em um sistema de classificação, simbólico e de linguagem binária, será justamente por conhecermos bem esse sistema binário que poderemos perceber qualquer legibilidade em uma possível identidade não-binária. Será por ter uma percepção do que é *totalmente feminino* ou *totalmente masculino* dentro do sistema que perceberemos as marcações identitárias da não-binaridade: o trânsito, a mistura, o rompimento/atravessamento das fronteiras, a fluidez. A identidade se sustentaria, desse modo, tanto na afirmação quanto na exclusão. Assim, a não-binaridade enquanto identidade será negociada com as diferenças e outras identidades dentro de um universo de pluralidade.

Se o binário de gênero é construído socialmente, a transgressão a ele não poderia ser diferente. Entendendo, como Butler (2014), que gênero se move além do binarismo naturalizado, a invenção pode ser um guardar “consigo o ato de resistir, de inventar uma nova resistência e de criar linhas de fuga que abram brechas nas territorialidades fechadas e dominadas” (SEGURADO, 2007, p. 56). Inventar uma nova nomenclatura de gênero é, assim, uma tentativa de (re)inventar-se, pensar em novas formas

de se movimentar simbólica e socialmente. Como apontado por Kathryn Woodward (2000): “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (2000, p.10, grifos da autora). A relação dessas duas dimensões trará conformações identitárias não apenas para as pessoas, mas também para qualquer coisa que se engendre nas políticas de certa identidade.

Apresentamos então a última pista de Martuccelli:

a identidade, seja atribuída ou assumida, positiva ou negativa, essencialista ou construtivista, só existe por uma estratégia social que a põe frente a uma alteridade. A identidade depende da diferença, não apenas por razões lógicas, mas também por razões constitutivas, posto que a vida social passa inevitavelmente pela capacidade estratégica para defini-las. (2003, p. 343)

Nesse sentido, só há possibilidade de delimitar fronteiras identitárias balizando o que está dentro a partir daquilo que deixamos de fora. Assumir qualquer identidade pode ser dizer que nenhuma das masculinidades ou feminilidades conhecidas comportam as experiências que estão em jogo. É estar marcado pelo olhar do outro, da alteridade: “*que tanto essa mulher me olha?*” Elfo, ao comentar sobre o olhar da mulher, que funciona como estratégia normativa para marcar uma identidade abjeta, narra uma constatação que dialoga com o que vimos discutindo: “*por mais que você tente se classificar ou tente não se classificar, vai depender dela. Se ela vai classificar*”. A relação entre identidade e diferença, como nos lembra Martuccelli (2003) é constitutiva dos sujeitos. A operação de classificar, tomando certos parâmetros de inteligibilidade, é facultada a todos/as, de modo que a identidade não se trata apenas de como eu me vejo, como eu me apresento socialmente, mas de como os outros me veem e, sobretudo, como os outros estabelecem relações comigo a partir dessa classifica-

ção. Sendo assim, podemos pensar nos efeitos na norma: vigiar, constranger, trazer desconforto, corrigir, punir, no intuito de conter a fuga, conter a tentativa de escape.

Pensamos também que a diferença pressupõe hibridismo e heterogeneidade: a diferença como aquela experiência em que não mais é possível a classificação ou a identificação, a delimitação de uma fronteira, o enquadramento, o resumo em uma unidade básica, mas que é cercada por elementos das identidades (mesmo colocando em suspensão tais elementos). É o que também Woodward (2000) defende:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de *sistemas simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (2000, p. 39-40, grifos da autora)

Reconhecemos a importância das políticas identitárias, as quais se organizam na contraposição às formas de exclusão social baseadas em modelos identitários normativos, ou seja, identidade e diferença em relação de mútua constituição. Porém, como nos recorda Guacira Louro (2001), tais políticas visavam alcançar igualdade de direitos no interior de uma ordem social vigente, a partir da afirmação da identidade (mulher, homossexual etc.). Esse processo supunha “demarcar fronteiras e implicava numa disputa quanto às formas de representá-la” (2001, p. 543). Reconhecer-se nessa identidade era, portanto, uma questão pessoal e política. Há que se problematizar esse esquema de representação, argumentando, como propõe Louro (2001), que “ao afirmar uma dada posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições” (2001, p. 544). Ou seja, os discursos que instituem as identidades também podem

exercer efeitos reguladores e disciplinadores. A título de exemplo, a autora cita a situação das políticas homossexuais na década de 1970, colocadas sob questionamento na medida em que se constatava que estavam marcadas por valores brancos e de classe média, por ideais convencionais, como a monogamia, pelo privilégio masculino e pela marginalização de identidades bissexuais, sadomasoquistas e transexuais. O que se pretendeu colocar em xeque era a concepção de identidade unificadora e assimilacionista, buscando integrar os excluídos ao sistema social heteronormativo.

Deborah Britzman (1996) corrobora tais argumentos, ao discutir que o modo como as identidades são assumidas pelos sujeitos está atrelado a uma visão equivocada de que elas são dadas ou recebidas e não negociadas (social, política e historicamente). Ao analisar a constituição das identidades sexuais, Britzman (1996) argumenta que elas são tanto uma relação social no interior do eu, como uma relação social entre outros seres. Sendo assim, estaria sendo “constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular” (1996, p. 74). Reconhecemos que as políticas identitárias apresentam limites quando se trata de tentar abarcar algumas experiências em uma representação eleita como símbolo de luta e existência. Como indica Michel Foucault (2004): “sim, ela [a política de identidade sexual] é muito útil, mas é uma identidade que nos limita e, penso eu que temos (e devemos ter) o direito de ser livres” (2004, p. 266). Assim, a diferença em si pode nos dar ferramentas outras para refletir sobre essas questões.

Quando Netuno e Elfo narram seus incômodos e desconfortos sobre como o olhar do

outro os coloca num lugar de abjeção, ou seja, daquele que se torna estranho e que é, portanto, motivo da atenção, por seu rompimento com certa inteligibilidade (binária) de gênero, deixam exposto um processo conflituoso e instável de construção identitária. Mais do que isso, esse encontro com o outro demarca um processo de reconhecimento do *dominante* como uma identidade presumida, natural, normal, estabelecendo assim os parâmetros para classificar esses corpos abjetos. A existência de Netuno e Elfo e sua tentativa de rompimento com a ordem binária podem ser interpretadas como um perigo à ordem social vigente, contaminando qualquer modelo estável de identidade. Há também o perigo que as expressões de gênero desses sujeitos encorajem outros a assumirem para si essas identidades. Com isso, produz-se uma estabilidade naturalizada, tanto para os divergentes, quanto para aqueles enquadrados no binário. Assim, queremos colocar sob suspensão as identidades como entidades fixas e homogêneas, argumentando que existiriam processos de identificação e diferenciação dos modelos exclusivamente masculino e exclusivamente feminino. A ideia, portanto, não é criar nova oposição – identidade de gênero binária e identidade de gênero não-binária, mas afirmar uma instabilidade e uma multiplicidade que constituem a relação entre os termos, já que a demarcação identitária envolve uma negação, que representaria os limites e a coerência (a diferença como a negação do outro), ao mesmo tempo a implicação do outro na constituição de si mesmo (a diferença como mútua implicação do outro em sua constituição).

Sinalizamos que não é possível esperar total coerência em identidade/diferença dos sujeitos. Somos incoerentes e vamos nos transformando com o tempo. Nesse sentido, aquele que acha *ruim* certa representação, poderá assumi-la em alguma dimensão em

outros tempos; bem como aquela pessoa que preza por certa identidade poderá fomentar o questionamento, se não estiver criando novas *caixinhas*, novas restrições à experiência. Mas, acreditando que identidade/diferença é um falso binário, visibilizamos as possíveis hierarquias presentes nesses processos que são permeados por essas duas dimensões. Assim, não seria necessário valorar em outros binários (coerente/incoerente, bom/ruim, efetivo/ineficaz, necessário/descartável).

As narrativas que nos conduzem à organização desta escrita expressam um movimento, para o qual somos transportados, em um turvo labirinto de experimentações e experiências, entre cortes e junções. Um labirinto em que não se perdem apenas nós, mas nossas próprias relações. Onde se perderiam as definições, as limitações, as identidades e diferenças. A confusão: já passamos por aqui? O embaralhamento: não estaríamos voltando? O perder-se: não há saída. E queremos uma saída? Um fim? Durante todo esse movimentar-se em narrativas, gêneros, identidades e diferenças por caminhos labirínticos, algo se fez presente: *relações*. Somos sujeitos que se relacionam, que narram, que se montam, que inventam. E então retomamos a discussão anunciada no início deste artigo: a dimensão do *respeito*. Como o respeito atravessa essas identidades e relações?

## “As pessoas já olham e ficam te encarando, te julgando mentalmente” – da diferença às violências

**Pesquisador:** E as pessoas te olham estranho e te abordam, tipo na rua?

**Irene:** A maioria foi na rua e foram casos mais pesados assim. Eu tô sempre em desconforto. Talvez seja depressão pela ansiedade. Mas, os meus maiores desconfortos que me jogaram

em crise mesmo foram casos de abuso verbal e de agressão. Teve duas vezes que me agrediram aqui na cidade. A primeira foi no carnaval quando eu tava ficando com um menino. E chutaram a gente, derrubaram a gente no chão. E eu fui chamar a polícia, porque, sei lá, eu achei que poderia dar alguma coisa e eles meio que se lixaram e se preocuparam mais pelo fato do menino ter se afirmado sobrinho ou filho de um traficante de um bairro aqui perto – eu acho que era Dom Bosco ou Teixeiras.

E o segundo caso foi esse ano mesmo que eu tava com umas amigas e a gente estava saindo de um bar. Agrediram a gente no meio da rua, do nada assim. Viraram e deram um soco e depois eles saíram correndo e também não pude fazer nada, porque eu também tava muito doída. E a primeira coisa que eu falei pra fazerem foi chamar a polícia, só que a polícia ia ridicularizar mais a gente ainda e não ia fazer nada. E aí eu percebi que nesse mundo a gente tá sozinha, pela gente mesma, com as pessoas que a gente confia. E a gente não pode contar com nada que venha do Estado, porque o Estado é moldado pra reprimir a gente, pra ridicularizar, oprimir e negar nossos direitos, tirar nossos direitos mais básicos. Na rua mesmo assim, muito cotidiano, quando eu vou com uma roupa mais diferente que se julga normal, já vejo as pessoas todas, impressionante, todas as pessoas já me olham e ficam me encarando. Pode ser um casaco, um macacão, qualquer coisinha. As pessoas já olham e ficam te encarando, te julgando mentalmente porque você está usando uma roupa que não condiz com o seu gênero de nascimento. (Irene – 2016)

“As pessoas já olham e ficam te encarando, te julgando mentalmente”. As pessoas já te encaram e fazem algo. As pessoas não ficam apenas no julgamento e não param no mentalmente. As pessoas abordam e gritam, batem e abusam, deixam marcas. As pessoas também acolhem e apoiam, escutam e encontram, e deixam marcas. Durante duas pesquisas realizadas construindo narrativas acerca da não-binaridade de gênero, algo chamou a atenção: as pessoas que relatam a diferenciação do bi-

nário *ser mulher/ser homem* sempre narram, junto, um processo marcado por fortes violências em suas relações e seus corpos. Em outras palavras, compreendemos que há construção de sentidos, identidades e diferenças, quando se passa por essas ações violentas. E “*nesse mundo a gente tá sozinha, pela gente mesma, com as pessoas que a gente confia*”, outras relações, que não as de violências também podem produzir: sentidos, identidades e diferenças. Acolhimento, violência, agressão, confiança, encontro entre tantas outras práticas de interação, permeiam essas narrativas.

Daniilo Martuccelli (2003) explora as relações sociais, na perspectiva do respeito, focando em três regimes: a *hierarquia*, a *igualdade* e a *diferença*. Para o autor, esses grandes regimes foram se produzindo e se sucedendo um ao outro, mas perduram na sociedade. (2003, p. 208). A hierarquia, como regime que faz do indivíduo completamente dependente da realidade social; a igualdade, como forte na democracia, em especial se direcionamos nosso olhar à linguagem universal de direitos humanos; e a diferença, como uma política de “reconhecimento da pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, que se traduzem por vezes pela aceitação da ideia de um tratamento diferencial dos membros dessas coletividades” (2003, p. 213).

Como “o respeito está em função dos diferentes regimes de interação, porém através de obrigações que se traduzem por tensões específicas” (MARTUCCELLI, 2003, p. 214) e para dar prosseguimento a esse artigo, direcionamos o foco à questão do regime de diferenças e seus possíveis, no que tange ao respeito, em três pontos.

O primeiro é que “o regime da diferença torna muito mais difícil nossa comunicação com os demais, porque os avanços no respeito declinam de uma maneira visceralmente individual” (MARTUCCELLI, 2003, p. 251). Nesse sen-



tido, percebemos certo grau de ilegibilidade na diferença, a imprecisão, o território simbólico extremamente individual (e, assim, pouco legível em uma interação qualquer) para dizer de uma experiência, resultando na criação de atritos. Ainda que possam ser evocados signos e símbolos de identidades, nem sempre é utilizada a mesma perspectiva de significado e significativa para dizer dela. Todos esses elementos não podem estar (des)(re)construídos.

No que tange ao gênero, nosso conceito tradicional, seu limite de construção binária, seu dimensionamento apenas em ser mulher/ser homem, talvez possa não resistir às experiências na diferença que vêm sendo produzidas. Talvez seja potente, assim, pensar como se produz essa resistência às experiências, à expansão dos conceitos tradicionais, ao trabalho desconstrutivo. Acreditamos que pensar uma narrativa específica da não-binaridade como interação da diferença seja tensionar o limite de qualquer narrativa do binário de gênero, seja explorar os limites do mesmo, lançar todo o gênero ao estranhamento da diferença.

Interagir é se colocar à disposição de leitura. Montar-se pode ser querer ser lido de uma forma específica. Estar incoerente com o padrão da linha de montagem é estar ilegível. E, quando há impossibilidade da leitura realizada a partir de uma chave de classificação clássica, abre-se espaço para a invenção de outra leitura, que pode colocar o sujeito no lugar do estranho, do desconhecido. Pensar a diferença, nesse ponto, implica em fomentar a confusão. Quando os significados e significantes conhecidos já não servem mais para ler aquele corpo, aquela roupa, aquele acessório, aquele cabelo etc., as consequências da ilegibilidade se materializam (seja em violência, seja em curiosidade). Os símbolos e significados podem até ser conhecidos (como o uso de um batom ou uma blusa larga), mas a conjugação deles é que torna também o corpo estranho

– como uma palavra formada por letras conhecidas, mas que não se encaixa no idioma como um todo: uma leitura muito parcial que possibilite uma interpretação equivocada.

Não há previsão para o desdobramento da relação que se estabelece na ilegibilidade, na diferença. A maior parte dos casos está ligada ao desconforto, a uma tensão que se expressa, em especial, na exclusão e rejeição. Assim, em um primeiro momento podemos pensar no processo de abjeção. Mas, em movimento paralelo, é também possível a produção do encantamento, do fascínio.

O segundo ponto que trazemos à discussão é que:

se, com a diferença, entramos em outra fase histórica, muito instável, é porque, no que se sucede, não pedimos apenas o respeito de uma parcela social, ou um respeito social geral, mas também a confirmação social de nossa autoestima pessoal. (MARTUCELLI, 2003, p. 244).

Assim, ainda que se possa perpassar por movimentações ilegíveis à maioria dos outros indivíduos, a exigência é de confirmação social. Mas como legitimar algo que se move no desconhecido? Como confirmar aquilo e/ou aquele que desacredito? Como promover discursos e práticas que vão diretamente de encontro ao que meu grupo social promove?

É então que se pode produzir agressões “sem qualquer motivação aparente”, sem possibilidades de resistência, sem negociação. São relações de violência que se estabelecem e ensinam. “*Eu percebi que nesse mundo a gente tá sozinha, pela gente mesma, com as pessoas que a gente confia*”. Em muitas interações, há negociações de prazeres, desconfortos, possibilidades de existência e resistências. Entretanto, caminho com Michel Foucault (1995) para pensar que algumas narrativas expressam algo mais que relações de poder: “uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra,

ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Percebemos essa relação de violência no que é narrado muitas vezes como algo que produz sentidos, que subjetiva e que diz das condições precárias: a submissão, a humilhação, o encerrar de possibilidades combativas àquela agressão. Se numa relação de poder poderíamos nos debruçar a pensar em formas de resistir, nessa relação de violência “não pode contar com nada”.

Por fim, sinalizamos para um último ponto em Martuccelli (2003), a questão do reconhecimento:

A experiência da negociação de si é, para dizer a verdade, uma tensão fundadora, em troca, o fim buscado; ou seja, o reconhecimento se mostra sempre frágil. Reconhecido, o indivíduo é atrapalhado por seu próprio vácuo. É que o respeito exigido deve, em um único movimento, fazer-nos parecidos e diferentes, e por certo é difícil, porém não impossível, ganhar ao mesmo tempo, nos dois lados. (2003, p. 250)

Acompanhando o autor, acreditamos ser importante sinalizar que o reconhecimento da *diferença* não quer dizer representação do *diferente*. Assim, a questão não significa categorizar ou quando fazer o movimento de territorialização dentro de um espectro de identidades. O diferente pode ser considerado uma nova identidade, ainda que difira do padrão hegemônico ou aceitável socialmente. Ele ocupa um território, tem lugar nas hierarquias, está incluso nas políticas identitárias (seja enquanto detentor do direito seja enquanto marginalizado).

Uma política que agregue o diferente, apesar de interessante em alguns casos, seria uma política da diversidade. Assim, arriscamos pensar que dentro do diverso teremos o idêntico e o diferente, o normal e o anormal, o aceitável e o rejeitável – teremos identidades binárias. Entretanto, não teremos a diferença

em si. O diferente opõe-se ao idêntico. A diferença irá tensionar os padrões que definem a identidade.

Na mesma perspectiva, relacionamos à diferença o adiamento de sentidos. E assim, quando reconhecido, se instaura o vácuo, de modo que a questão principal é ter sempre sentidos adiados, inacabados, em trânsito. Sua definição interrompida, negada. Indicamos que pensar a não-binaridade de gênero nessa posição nos expande à possibilidade de rompimentos com os jogos de identidades (sejam essencialistas ou não), com as políticas determinantes que vêm sendo promulgadas acerca dos gêneros e das sexualidades. Michel Foucault (2004) nos traz que os sujeitos estão engendrados em uma situação estratégica de luta em relação a esses jogos de identidade e que:

não podemos nos colocar fora da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas. (FOUCAULT, 2004, p. 268).

A diferença nos traz essa possibilidade de transitar nos signos, em outras palavras, nos lança à produção de novas possibilidades de interação. E, como indica Martuccelli (2003), isso é um possível: ganhar dos dois lados a partir da promoção do respeito.

## Considerações finais

Escrever, falar, pensar e experienciar não-binaridade de gênero, a partir das narrativas das relações que se produzem, nos parece sinalizar que “as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle” (LARROSA, 1994, p. 67). A organização se materializará em regulações, em negociações

de si, em implicações práticas, enunciações e rupturas. O encontro dos corpos e das vidas, as formas diferenciadas de exercer poder, as resistências: tudo entrará na disputa.

Algo atravessa as três narrativas apresentadas: o “olhar” do outro. Olhares que vigiam, que investigam, que buscam classificar a partir de parâmetros de inteligibilidade de gênero que remetem ao binário exclusivamente masculino/exclusivamente feminino. Olhares que constituem corpos abjetos, ao enquadrá-los, aparentemente, fora da norma, embora sempre em relação a ela. Olhares que constituem identidades, forjadas com o outro, com aquilo que passamos a pensar sobre nós mesmos/as a partir do modo como o outro me define. Olhares que violentam, incomodam, machucam. Deixam rastros da inadequação. Olhares atentos e constantes, que funcionam como um dos tantos elementos de construção desses processos de identificação e diferenciação que se traduzem na não-binaridade de gênero.

Os sujeitos constituem-se nesse relacionar-se e também isso permite mesmo a construção de uma narrativa de si, de uma narrativa de gênero. Os casos narrados neste artigo não soam exclusivos das experiências da não-binaridade, mas de qualquer construção de identidade e diferença. As práticas desviantes da matriz binária de normas de gênero, desde “ficar com um menino” até utilizar “uma roupa mais diferente que se julga normal” estão sendo cobradas em relações de violência, deixando na existência de Elfo, Irene e Netuno a sensação de estar “sempre em desconforto”: violência física, moral, psicológica e emocional que educa, constrói.

Voltamos a encarar a obra de Daniel Arzola, que abre este artigo, para refletir a quais precariedades os corpos que intentam transgredir o binário são expostos. Diz de corpos marcados, simbolizados, corpos que misturam e fazem uma composição para expressar não

uma dualidade, mas um híbrido. Com e sem seios, com e sem barba e pelos, com e sem maquiagem: a aposta no “e”, não no “ou”. A composição que vai construindo um sentido de existência para sujeitos que ousam driblar as normas, sem abandoná-las por completo, referenciando-se nelas para elaborar outras expressões. Com a obra de Arzola, encaramos as narrativas de Elfo, Irene e Netuno, na tentativa de visibilizar estratégias de re-existências inventadas por essas pessoas para a manutenção da vida, o que nos faz também encarar este texto como próximo a uma ação política de criação de novos possíveis e de superação das violações.

## Referências

- ANDRADE, Marcelo. Educação e tolerância: articulações éticas e pedagógicas possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú, MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3672--Int.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.
- ARZOLA, Daniel. **No soy tu chiste**. 2013. Disponível em: <<http://nosoytuchiste.tumblr.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 71-96, 1996.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. Entrevista a Baukje Prins e Irene C. Meijer. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- \_\_\_\_\_. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos I: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, São Paulo, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4995/3537>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Dispo-

nível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires l'Individu**. Paris: Gallimard, 2003.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLI NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/103125/101472>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SEGURADO, Rosemary. Por uma estética da reexistência na relação entre arte e política. In: CHAIA, Miguel. (Org.). **Arte e política**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. p. 41-58.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 272-284, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17148/11473>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em: 12/03/2019

Aprovado em: 31/05/2019

**Neilton dos Reis** é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Grupo de pesquisa: Grupelho (Grupo de Estudos e Ações em Filosofia e Educação). e-mail: [neilton.dreis@gmail.com](mailto:neilton.dreis@gmail.com)

Endereço: Rua Violeta, 361. Bairro Esplanada. Belo Horizonte, Minas Gerais. CEP: 30280-230. Telefone: (32) 98453-2378

**Roney Polato de Castro** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Grupo de pesquisa: GESED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade). e-mail: [roneypolato@gmail.com](mailto:roneypolato@gmail.com)

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Campus Universitário. Bairro São Pedro. Juiz de Fora, Minas Gerais. CEP: 36036-900. Telefone: (32) 98888-4520

# RÉCITS DE VIE ET RAPPORT À LA FAMILLE DES TRANSGENRES WALLISIENNES ET KANAK EN NOUVELLE-CALÉDONIE

■ MAROUA MARMOUCH

Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)

## RÉSUMÉ

En Nouvelle-Calédonie, archipel situé en Mélanésie dans le Pacifique Sud, collectivité *sui generis* française, les femmes transgenres appartiennent à tous les groupes ethniques (wallisiens, tahitiens, kanak...) avec une prédominance chez la communauté wallisienne immigrée. Chez les kanak, la population autochtone, elle est en revanche niée et peu visible hors du centre urbain Nouméa. La visibilité des transgenres wallisiennes à Nouméa laisse penser en premier abord que ces dernières sont beaucoup plus tolérées voire acceptées par leur famille par rapport aux kanak. Néanmoins, l'analyse au cours de ma thèse (2015) des récits de vie de transgenres wallisiennes et kanak, parlent au contraire de similarité de stigmatisation, de refus et de la négociation sur le long terme au sein de la famille et de la communauté en général. Dans cet article à partir de quatre récits de vie recueillis auprès de quatre transgenres, deux d'origine wallisienne et deux kanak, lors de mes différents séjours de terrain (entre 2012 et 2017), je décris comment la féminité transgenre est vécue et négociée par rapport à la famille en kanaky/Nouvelle-Calédonie.

**Mots-clés:** Récits de vie. Transgenre. Wallis et futuna. Kanak. Nouvelle-Calédonie.

## ABSTRACT

### STORIES OF LIFE AND RELATIONSHIP TO THE FAMILY OF TRANSGENDER WALLISIANS AND KANAK IN NEW CALEDONIA

In New Caledonia, an archipelago located in Melanesia in the South Pacific, a French *sui generis* collectivity, transgender women are part of all ethnic groups (Wallisians, Tahitians, Kanak...) with a predominance among the Wallisian immigrant community. Among the Kanak, the Native population, it is denied and little visible outside the urban centre of Nouméa. The high visibility of Wallisian transgender in Nou-

méa seems at first sight to suggest that they are much more tolerated or even accepted by their families than kanak transgender. Nevertheless, the analysis during my thesis (2015) of the life stories of Wallisian and kanak transgender, shows instead similarity of stigmatization, rejection and negotiation on the long term within the family and the community in general. In this article, based on four transgender narratives life collected during my various fieldworks (between 2012 and 2017), I present how transgender femininity is lived and negotiated in relation to the family in Kanaky/New Caledonia.

**Keywords:** Narratives. Transgender. Wallis and Futuna. Kanak. New Caledonia.

## RESUMO **HISTÓRIAS DE VIDA E RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA DE TRANSGÊNEROS WALLISIANS E KANAK NA NOVA CALEDÔNIA**

Na Nova Caledônia, um arquipélago localizado na Melanésia, no Pacífico Sul, uma comunidade *sui generis* francesa, as mulheres transexuais pertencem a todos os grupos étnicos (Wallisian, Tahitian, Kanak...) com uma predominância entre a comunidade imigrante wallisiana. Entre os Kanak, a população indígena, por outro lado, é negada e pouco visível fora do centro urbano de Noumea. A visibilidade dos transexuais wallisianos em Nouméa sugere à primeira vista que eles são muito mais tolerados ou até mesmo aceitos por suas famílias do que os kanak. No entanto, a análise durante a minha tese (2015) das histórias de vida das pessoas transgênero da wallisianos e Kanak, pelo contrário, falam de semelhança de estigmatização, recusa e negociação a longo prazo no seio da família e da comunidade em geral. Neste artigo, baseado em quatro histórias de vida recolhidas de quatro pessoas transgênero, duas de origem wallisiana e duas Kanak, durante as minhas várias viagens de campo (entre 2012 e 2017), descrevo como a feminilidade transgênero é vivida e negociada em relação à família em Kanaky/Nova Caledônia.

**Palavras-chave:** Histórias de vida. Transgênero. Wallis e Futuna. Kanak. Nova Caledônia.

## Introduction

Dans de nombreuses îles du Pacifique, sous différentes appellations, vivent des personnes, nées de sexe masculin qui sont considérées des femmes. Dans cette région, une variété de termes sont utilisés pour les personnes dont

les pratiques sexuelles et la performance de genre sont non-hétéronormatives: *fakafefine* ou *fakaleiti* à Tonga (BESNIER, 1997; 2002), *fa'afafine* à Samoa (SCHMIDT, 2005; TCHERKÉZOFF, 2014), *'akava'ine* ou *laelae* aux Îles Cook

(ALEXEYEFF, 2008, 2009), *māhū* et *raerae* en Polynésie française (ELLISTON, 2014 ; KUWAHARA, 2014).

En Nouvelle-Calédonie, archipel situé en Mélanésie dans le Pacifique Sud, collectivité *sui generis* française, lieu où j'ai réalisé ma recherche doctorale, on observe depuis quelques décennies et en particulier dans le centre urbain de Nouméa, un phénomène de visibilité des personnes nées de sexe masculin affichant une performance de genre féminine.

La visibilité des transgenres<sup>1</sup> est relativement récente, attestée dans le centre urbain à partir de la moitié des années 1970 (MARMOUCH, 2017). Les femmes transgenres appartiennent à tous les groupes ethniques qui composent la Nouvelle-Calédonie<sup>2</sup> (Wallisiens, Tahitiens, kanak...) avec une prédominance au sein la communauté wallisienne<sup>3</sup>.

1 Bien que ce soit un terme débattu, j'ai choisi dans cet article l'emploi du terme transgenre pour désigner l'ensemble des personnes nées de sexe masculin mais qui se définissent comme étant de genre féminin et parlent d'elles-mêmes au féminin, qu'elles aient ou non changé physiquement de sexe.

2 Collectivité *sui generis* française, la Nouvelle-Calédonie est selon le recensement de 2014 peuplée d'environ 269.000 habitants dont plus de la moitié réside dans le Grand Nouméa.

Dans l'ordre de leur poids démographique, il y a d'abord les kanak (la population autochtone) qui représentent 39,05 % résidant pour la plupart au Nord de la Grande Terre (l'île principale) et ses trois îles. Puis il y a les descendants de la colonisation appelés localement Caldoches, ou descendants des déportés musulmans algériens, ou immigrants français plus récents arrivés dans les années 1970, ou bien encore métropolitains en séjour temporaire, ils représentent 27,24 % de la population. Suivent les Wallisiens et Futuniens, avec 8,16 % de la population, la majorité d'entre eux arrivés dès le début des années 1950. Les autres communautés (Tahitiens, Indonésiens, Vietnamiens...) représentent ensemble 7,30% de la population totale.

Insee, Recensement de la population en Nouvelle-Calédonie en 2014. [Consulté en ligne le 10/01/2019] <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1560282>

3 Par la suite, on dira "wallisienne" en suivant l'usage en Nouvelle-Calédonie où ce terme désigne les deux communautés originaires des îles de Wallis-et-Futuna, par volonté d'abrégier l'appellation de "Wallisiens et Futuniens" et justifié par le fait que la plupart de mes informatrices utilisent elles-mêmes cette dénomination englobante, quelle que soit l'île d'origine de ces personnes.

Concernant les kanak, la population autochtone de kanaky/Nouvelle-Calédonie, les écrits académiques ainsi que les récits populaires restent silencieux sur les pratiques non-hétéronormatives. Ici, à la différence de nombreuses sociétés polynésiennes, l'existence des hommes comme les femmes n'est pas explicitement reconnue. Par ailleurs, on ne trouve aucune mention anthropologique ou historique d'une tradition d'homosexualité masculine "ritualisée" en Nouvelle-Calédonie, comme c'est le cas en revanche pour d'autres sociétés mélanésienne (GODELIER, 1982; 1996).

Néanmoins, la présence des transgenres kanak est visible principalement à Nouméa, malgré la revendication répandue, dans les communautés kanak, de l'absence du "phénomène" transgenre: "chez nous, cela n'existe pas". A titre d'exemple, le concours de Miss papillon, concours de beauté transgenre en Nouvelle-Calédonie, a couronné en 2018 une transgenre kanak de Canala<sup>4</sup>.

La grande visibilité des transgenres wallisiennes à Nouméa laisse penser au premier abord que ces dernières sont beaucoup plus tolérées voire acceptées par leur famille par rapport aux kanak chez qui l'existence des transgenre reste niée ou ignorée.

Néanmoins, malgré la tolérance dont peuvent quelquefois bénéficier au sein de leur famille, des parcours de vie de transgenres wallisiennes et kanak, collectés au cours de ma thèse (2015) parlent au contraire de similarités de stigmatisation, de refus et de la négociation

4 Ce concours de beauté réservé aux transgenres de Nouvelle-Calédonie (prestation de groupe sur des musiques modernes occidentales et océanes, défilé en habit traditionnel, en robe de soirée, réponses à des questions etc.) est organisé de façon irrégulière. Avant celui de 2013, la dernière édition datait de 2000, depuis le concours se déroule de façon annuelle où les dernières années a vu la participation entre autres de transgenres kanak dont la kanak Yelena Ouillemon est la dernière ambassadrice. <https://la1ere.francetvinfo.fr/nouvellecaledonie/province-sud/paita-0/yelena-ouillemon-canala-devient-miss-papillon-2018-625604.html>

sur le long terme au sein de la famille et de la communauté en général.

Dans cet article, j'exposerai dans un premier temps, deux récits biographiques de transgenres d'origine wallisienne. Celles de Pamela et Amira, âgées respectivement de 38 et 26 ans lors de notre première rencontre en 2012. Elles sont toutes les deux nées de familles wallisiennes immigrantes à Nouméa depuis les années 50' durant le boom du nickel<sup>5</sup>; elles vivent et travaillent en ce moment à Nouméa. Dans un deuxième moment, j'exposerai deux récits biographiques transgenre kanak; ceux de Ambre et Sylviana, âgées respectivement de 34 et 38 ans à notre première rencontre en 2014. Elles sont nées et grandies en tribu dans la province de Nord et où elles vivent et travaillent en ce moment.

Les histoires biographiques exposées dans cet article, seront traitées non seulement comme sources de recherche ethnographique, mais aussi comme moyens spécifiques de comprendre l'expérience transgenre, sa négociation et son interprétation en rapport principalement avec la famille dans le contexte calédonien.

## Méthodologie et recherche biographique

D'un point de vue méthodologique, cet article se base sur le recueil de récits biographiques

5 A l'instar des centres urbains d'autres îles du Pacifique (DUSSY et WITTERSHEIM, 2013), Nouméa connut un véritable changement économique, social et démographique à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix. Le "boom du nickel" (1968-1972) déclencha une augmentation des activités économiques et une demande croissante de main d'œuvre. Pour faire face à la grande demande du marché du travail, et pour faire barrage aux kanak dans l'accès à l'emploi après l'abolition du "statut de l'indigénat" (GUIART, 1996, p. 244), l'État français encouragea une migration massive depuis Wallis et Futuna et en moindre mesure depuis la Polynésie Française vers la Nouvelle-Calédonie (ANGLEVIEL, 2006, p. 73; PECHBERTY, 2004, p. 65). L'immigration polynésienne était suivie par l'arrivée de travailleurs depuis la métropole (FREYSS, 1995).

réalisé au cours de ma thèse (2015), de juillet 2012 à avril 2013 et d'octobre à décembre 2014 et complété après la thèse d'un séjour de deux mois en 2017. La recherche s'est concentrée principalement sur la région du Grand Nouméa, où j'ai pu réaliser neuf entretiens de type biographique avec des transgenres d'origine wallisienne et, dans une moindre mesure, dans la province Nord de la Nouvelle-Calédonie, où j'ai pu interviewer trois transgenres kanak.

Concernant l'interprétation et l'analyse de ces quatre récits je m'appuie ici sur la démarche épistémologique et méthodologique de la recherche biographique dont "l'objet est d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 74). Dans cette démarche le récit de vie a pour but "d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leurs inscriptions sociohistoriques" (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 13); tout en prêtant attention à l'étude des formes narratives que l'individu donne à son expérience. (NIEWIADOMSKI et DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 5).

Le choix méthodologique de la recherche biographique (NIEWIADOMSKI, 2012; NIEWIADOMSKI et DELORY-MOMBERGER, 2013) permet dans notre texte de saisir la manière dont les transgenres rencontrées vivent leur féminisation; comment elles affrontent les contraintes familiales et sociales en développant des stratégies d'agir spécifiques qui évoluent au fil de leur parcours. Au cours recherche biographique, les entretiens recueillis étaient de type non directif (entre deux et trois heures), mes interlocutrices étaient invitées à me raconter leur parcours transgenre, à savoir, l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et ce en rapport



avec le processus de féminisation (vestimentaire et corporel) et la réaction des parents, de la famille, le milieu sociale ainsi que les pairs transgenres.

Durant ces entretiens j'ai opté pour l'écoute de la narration biographique de mes narratrices, me limitant à des questions de détails concernant quelques faits racontés. Cette méthode met en lumière la "biographisation" (DELORY-MOMBERGER, 2004) du parcours transgenre, faits de continuités et de discontinuités, qui demande pour l'interlocutrice-narratrice, de mobiliser la mémoire, de chercher des points de repère dans le présent, le passé. Se biographier consiste à inscrire nos expériences dans le cours de notre existence en leur donnant une forme (Ibid).

Le récit biographique des quatre récits recueillis permet de comprendre donc l'histoire individuelle de chaque transgenre. "Ainsi, le biographique, en particulier à partir de la prise en compte des épreuves auxquelles se trouve confronté l'individu, devient ici un analyseur privilégié des rapports entre structures sociales et expérience individuelle". (NIEWIADOMSKI et DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 6).

## Biographisation transgenres

### Pamela

Grande de taille, large d'épaules, haut moultant, Pamela a un physique et un caractère imposant qui lui permettent de dominer la plupart de ses interlocuteurs.

Elle a 38 ans lors de notre première rencontre en 2012, fait partie des "anciennes" transgenres, celles qui ont "lutté" selon ses propres mots, pour être acceptées dans leurs familles, mais aussi dans la société.

Elle choisit de faire son discours dans un ordre chronologique. Son récit est organisé

autour de trois éléments principaux, à savoir, l'abus durant l'enfance; la rencontre avec des pairs transgenres, le début de féminisation et la rupture avec la famille à l'âge adulte et enfin l'émancipation transgenre et la réconciliation avec la famille.

### Enfance et jeunesse

[...] C'est une longue histoire, en fait, parce que [...] après je me doute bien que je ne suis pas un cas unique, mais c'était très dur parce que dans mon enfance j'étais abusée. Et tout ça s'est passé au sein même [...] chez mes parents, sous le toit de mes parents, mais ils n'ont rien vu. Donc c'est assez dur, c'était une période entre [mes] 8 et [mes] 13 ans [...] Mais après, ça ne s'est pas arrêté là, ça a pris de l'ampleur parce que les garçons - ce sont mes cousins qui ont fait ça, c'était pas un seul [...] ça s'est poursuivi jusqu'à l'âge de 17 ans [...]

Avec le temps j'ai appris que c'était pas bien. [...] Moi, j'ai su surmonter tout ça, j'ai su aller de l'avant, je ne vais pas me lamenter sur mon triste sort. [...] Euh [...] j'ai pas parlé [de ce qu'ils m'ont fait], dans le sens que moi, à l'époque, j'avais une torture qui était mon père.

Mon père qui, étant alcoolique à l'époque, était très violent surtout envers moi, parce que c'est moi qui ramassais tout [...] Je ramassais déjà suffisamment assez de coups pour la moindre connerie qui se passait, que faisait ma mère ou bien mes petites sœurs [...]

Même à 14 ans, j'ai dit à personne, sauf à ma grande sœur qu'elle savait tout. Je lui racontais tout mais je lui ai demandé de ne rien dire, de pas parler, de garder pour elle.

C'était très [...] comment je vais dire ça? C'était pas conventionnel, ma relation avec ma mère. C'était bien quand je la voyais, mais je ne pouvais rien lui dire. Mon père, lui [...] j'aimais, j'aime bien mon père, mais pareil, j'avais peur de lui.

[...] Ben, voilà. Et à partir de 17 ans j'ai dit Stop! que je dois faire pas un travail sur moi même [...] Mais après j'ai eu ma période [...] et c'est pour ça... Dans cette période, j'ai piqué une tête, j'ar-

rivais pas à me retrouver: c'était les Nakamals<sup>6</sup>, le pétard, l'alcool, et [...] et c'est comme ça que j'ai fini à Wallis.

Mon père m'a expédié à Wallis chez la famille, il n'a pas accepté toutes les conneries qui ont enchaîné [...]

Je suis resté cinq mois à Wallis [...] Et à Wallis... je pouvais pas rester à Wallis, je pouvais pas. C'était impossible. J'ai essayé de m'adapter, je me suis adaptée, j'ai appris plein de choses: j'ai appris comment les garçons ils montent les cocotiers, [comment ils] tressent les sacs avec les feuilles de cocotiers [...] oui, c'est une autre culture. J'ai appris comment ils cuisent le cochon au four étouffé, j'ai appris tout ça [...] faire la pêche... des choses qu'on ne faisait pas ici. Mais non, c'est pas pour moi. J'ai dit à mon père de me faire mon billet de retour à Nouméa parce que j'en peux plus [...]

Je suis revenue [à Nouméa en] décembre et juste avant les fêtes [...] et une semaine après, je suis entrée à l'armée. C'était mon choix... là, par contre, c'était moi qui voulais faire l'armée. [...]

[A cette période] j'ai eu des rapports avec des filles. C'était à l'époque de l'armée, en 1994. Mais avec les hommes, j'avais aucune envie, j'étais dégoûtée par les garçons. Les femmes, non, ça me disait rien du tout, je pouvais les avoir en amies mais après quand, ça allait au-delà du rapport sexuel, ça devenait compliqué [...] c'est pas que j'étais traumatisée [...] je devenais agressive.

Pourtant, les premiers rapports que j'ai eu [avec mes cousins], c'était pas des rapports violents, ça c'était doucement. Ça commençait par des attouchements, ça commençait ensuite par la bouche et puis, sous la menace, en me disant: "Si tu veux pas, je vais dire à ton père [...]" Et comme tout le monde savait que j'avais peur de mon père, donc tout le monde insistait sur ce point-là. [...]

Et donc après j'ai fait vingt-quatre mois dans l'armée, et puis après on m'a proposé de faire

un engagement militaire [...] Et j'ai dit alors non au contrat avec l'armée, je voulais sortir.

### **Rencontre avec les transgenres et le *tai'ata* (le travail de sexe)**

La rencontre avec d'autres transgenres représente un événement crucial dans la biographisation de Pamela au sens où elle marque un tournant dans son parcours transgenre :

Mais déjà à l'époque, tout en étant militaire, j'ai commencé à fréquenter les travesties. À l'époque il y avait une discothèque en ville qui s'appelait "Notre coulisse" et tous les dimanches il y avait des shows travesties, shows cabaret. Et en étant militaire j'allais là-bas, et comme je les côtoyais [les travesties], je les fréquentais, ben [...] je faisais mon show aussi en étant militaire, mais j'avais pas le droit [...]

En effet, avant la rencontre avec les "filles", et même durant ses pratiques homosexuelles, Pamela a toujours gardé une apparence virile: moustache, cheveux courts, vêtements masculins. Ce qui indique que l'identification transgenre passe également par la rencontre avec les pairs. Par ailleurs, le milieu de *tai'ata*<sup>7</sup> (le travail de sexe de rue) à Nouméa permet de trouver "d'autres comme soi", de dépasser la crainte, de découvrir que l'on n'est pas seul à vivre une telle "a-normalité" et de se rassurer grâce aux parcours de celles qui se sont "affirmées" malgré le rejet de leurs familles.

Après l'armée, j'ai [...] ben, je suis entrée dans la prostitution directe. Ben, j'ai fini mon service et comme j'étais déjà avec les filles [transgenres], ben, un soir j'ai commencé [...] J'ai dit: "Tiens, pourquoi pas? Je vais essayer, pour rigoler." Mais c'était juste pour rigoler [...] Je me suis maquillée, j'ai mis une perruque, talons aiguilles [...]

C'était au centre-ville, il y a eu un hôtel qui s'ap-

6 Les Nakamals sont des établissements où se vend le kava, une boisson préparée à partir de la racine de *Piper methysticum*. Le kava a été introduit en Nouvelle-Calédonie par les immigrants néo-hébridais (aujourd'hui Ni-Vanuatu) à la fin des années soixante (CHANTERAUD et DAVID 1998).

7 *Tai'ata* est un mot d'origine tahitienne défini par le dictionnaire tahitien-français de l'académie tahitienne comme "débauche, luxure, impudicité". Ce terme (tahitien) est difficile à traduire en un mot, car il inclut à la fois le travail du sexe de rue et la communauté qui se crée autour de ce travail.

pelait San Francesco, c'est fermé maintenant, et là c'était l'hôtel où c'était que des travesties. On sortait, on se mettait toutes sur le bord de la route on faisait un pas, deux pas jusqu'au port, le port autonome.

Bon, enfin rigolade, on savait très bien comment ça allait finir. C'est trop facile de dire: "Oh, je commence pour rire et puis après [...]" C'est vrai, j'ai dit: "Tiens, pourquoi pas? Je vais me lancer".

La socialisation avec les "copines" et la découverte d'une sexualité en compagnie des clients représentent ainsi un potentiel d'autonomie, d'émancipation et d'expérimentation identitaire transgenre. Le *tai'ata* est racontée en l'occurrence par Pamela comme une alternative d'autonomie et d'indépendance par rapport à la famille. Ainsi l'entrée au *tai'ata* l'amènera à affronter ses parents et à leur annoncer son désir d'être "femme".

J'habitais encore chez mes parents, eux ils savaient rien. Quand j'avais décidé vraiment de me lancer, j'ai dit: "Tiens, j'aurai de l'argent, je pourrai me payer une chambre d'hôtel."

J'ai pris l'initiative de parler avec mes parents et de là, mon père l'a très mal pris. [...] Je leur ai simplement dit que je vais changer de vie, que j'ai envie d'être [...] de vivre comme une fille.

Ma mère a pleuré toutes les larmes de son cœur. Mes sœurs m'ont dit: "Ben qu'est-ce que tu veux? C'est ta vie, on a rien contre." Mon frère qui vivait en France m'a dit: "Ben, j'ai rien à dire."

Et c'est à cette période [que] j'avais coupé les ponts avec tout le monde. C'était limite [...] quand je croisais ma mère au centre-ville je changeais pas de trottoir; mes sœurs, je les voyais plus du tout comme avant [...]

C'était dur pour moi, et puis en même temps je pouvais pas faire comme si tout allait bien, alors que non. C'était pas ça, et étant donné que mon père, lui, ne voulait rien savoir depuis qu'il m'avait dit: "Si t'es comme ça, tu sors [...]"

Et là, j'avais décidé de partir en métropole [...]

### **Réconciliation avec la famille et revendication transgenre**

Néanmoins avant son départ en métropole, et après une année de rupture de contact avec sa famille, les parents de Pamela la contactent pour chercher une réconciliation avec elle et solliciter son retour à la maison. Ce qui devient, comme on le verra après dans les autres récits, le moment d'une négociation sur l'acquisition du statut transgenre ainsi que d'une confrontation par rapport à son histoire d'abus subis pendant son enfance.

[...] Un jour maman est venu me chercher à l'endroit où j'étais: j'habitais avec deux autres de mes copines [transgenres] qui sont maintenant en France.

Quand ma mère est venue me voir, elle m'a dit: "Il faut que tu reviennes à la maison, ton père voudrait te parler". Je lui ai dit: "Je voudrais rien savoir, de toute façon c'est pas mon père et vous, vous [avez] plus rien à me dire." C'était très dur avec ma mère, parce que ma mère, elle a effondré en larmes et me fait: "Dis pas ça! Ça y est, il n'est plus en colère."

C'est pas qu'il a changé, il a diminué sa consommation d'alcool [...] Là, maintenant, il a complètement changé. Mon père, il n'est plus très jeune non plus.

Alors je suis vite retournée chez mes parents le jour même. [...] Et moi, ma priorité, après avoir discuté avec ma mère, était de voir mon père, était de tout mettre en ordre.

Mon père m'a dit: "Ok, moi maintenant j'accepte ta façon de vivre, mais tu vas jusqu'au bout, ne regrette rien et ça va t'amener à affronter des situations des fois pas très confortables."

Et puis c'est là que j'ai tout dit à mon père: "Il s'est passé des choses sous vos nez, t'étais tellement préoccupé à te saouler la gueule que t'as rien vu. T'étais tellement préoccupé à [...] dès qu'il avait la moindre connerie à la maison, de me tabasser. Tu savais rien, tout ce que te préoccupait c'était ta bouteille en main. [...] Maintenant, qu'est-ce qu'il peut m'arriver de plus? La mort...Je l'attends déjà depuis un bon

moment, tout ce qui peut m'arriver de dégueulasse après, j'ai plus peur de l'affronter." Mon père a pleuré quand je l'ai dit ça [...]

Mon père, c'est pas un homme qui parle beaucoup. Par contre, quand il a commencé à analyser les choses [...] [Après] il y a plein de gens qui ne viennent plus chez nous [...] Ma mère, elle sait tout. Je voulais qu'elle sache. De toute façon, j'avais plus envie de garder ça pour moi, parce que, avec le temps, c'est pesant, et plus j'en parle, plus ça me soulage [...]

Mes parents savent pour la prostitution...mais c'est un sujet qu'on aborde jamais [...] Quand j'étais revenu en 2003 en vacances, j'avais expliqué à mon père avant de partir, avant mon départ que si je partais c'est pas parce que [...] je les rejette pas mais j'ai besoin de partir [...] J'avais vraiment besoin de partir, [de] voir ce qui se passe ailleurs. [...] On m'a tellement privé de plein de choses... Le jour où je pouvais avoir tout ce que je voulais grâce à la prostitution [...] Je pouvais avoir tout ce que je voulais! Dès que je voulais un truc, j'allais l'acheter, je demandais plus, j'avais plus cette boule au ventre de peur du refus, j'allais, j'achetais.

Malgré la réconciliation avec sa famille, Pamela part en métropole et ne reviendra pour se réinstaller en Nouvelle-Calédonie qu'en 2007. Néanmoins sa relation avec sa famille s'est beaucoup normalisé tout au long de ces années: elle affiche depuis sa féminité en public et en famille sans aucun commentaire, ainsi elle a présenté plusieurs de ses petits amis à sa famille. A son retour il y a plus que dix ans en Nouvelle-Calédonie Pamela a repris le *tai'ata* au port jusqu'à quelques mois après notre rencontre en 2013, elle est partie en Province Nord pour travailler dans une entreprise.

Comme on le voit dans la biographisation de Pamela, le parcours transgenre est un processus dynamique, en évolution, où la rencontre avec les pairs représente un élément essentiel de transformation et d'identification transgenre.

## Amira

Amira m'a été présentée par Pamela, lors d'un match de volley-ball que les copines transgenres wallisiennes organisent quand elles ont l'occasion.

Amira, 26 ans lors de notre première rencontre en 2013, bénéficie d'une certaine popularité parmi les transgenres de Nouméa. Cheveux longs, grande taille, elle a été une des plus jeunes transgenres wallisiennes à avoir fait l'opération de réassignation de sexe en Thaïlande, à l'âge de 23 ans. Maquillage soigné et habillement attirant, elle affiche une féminité sophistiquée. Amira a aussi fait des études supérieures, ce qui n'est pas le cas de la plupart des transgenres ; cela lui permet d'exercer un emploi de cadre moyen, et de gagner un "bon salaire" selon son entourage. Toutes ces caractéristiques font sa renommée. Elle incarne ainsi un modèle de réussite transgenre à suivre pour les plus jeunes transgenres qui sollicitent très souvent son amitié en lui rendant visite ou en l'abordant dans le quartier ou en soirée.

Dans son récit biographique, et à l'instar de Pamela, Amira choisit aussi l'ordre chronologique en commençant son histoire par son enfance, expliquant qu'elle se sentait dès son plus jeune âge différente des autres garçons.

Dès l'âge de 4, 5 ans, j'avais un comportement efféminé. Je mettais les vêtements de filles, je mettais les jupes de ma sœur, les chaussures de ma mère. J'étais toujours attirée par ces choses-là [...] Mes parents, mes grandes sœurs - je suis la dernière -, ben...[ils] disaient: "Arrête! C'est pour les filles, t'es un garçon!" Très petite, c'était naturel donc. Même à l'école primaire j'étais toujours avec les filles. J'étais mal à l'aise en compagnie des garçons. Jamais je ne parlais aux garçons [...] au collège pareil, au lycée pareil.

Bien que l'efféminement de Amira durant son enfance n'a pas suscité des critiques de la part de sa famille, elle affirme qu'être trans-

genre dans la culture wallisienne n'est pas accepté a priori, et que le fait d'avoir un fils transgenre suscite toujours un sentiment de honte de la part des parents.

Le fait d'être désigné comme étant un garçon "efféminé" suscite, selon Amira, la moquerie et fait ressentir la honte aux parents qui craignent que leur enfant finisse dans le monde de la prostitution:

[Dans notre culture wallisienne] un garçon, c'est un garçon. C'est toujours un problème, déjà, être efféminé. Ça, tu peux pas le cacher, les gens le voient tout de suite. Les gens te voient et se moquent un peu et ils se disent: "Ah, celui-là va mal finir." C'est ce que les gens voient. [...]

Auparavant, [pour les familles wallisiennes], un garçon efféminé c'est tout de suite dans leurs têtes: "Oh, il finira au trottoir." Il n'y avait pas d'issue, il n'y avait pas de pensée comme quoi une personne comme ça [un efféminé] pouvait continuer les études, avoir un avenir, tu vois? C'était tout de suite: "Ah, c'est un efféminé, c'est un pédé." C'est tout de suite [...] pour eux c'est un échec, leur vie [la vie des efféminés] sera un échec. Et c'est la honte!

Selon Amira, même dans le cas où le garçon "efféminé" ne fait pas l'objet de moqueries au sein de la famille, il peut faire l'objet de moqueries dans la société, au sein de la communauté wallisienne qui vit en voisinage proche dans différents quartiers périphérique de Nouméa:

Moi, très jeune, j'avais de la chance: c'était pas mon entourage de famille qui me disait ça, c'était la société. Quelques fois mon frère, mon grand frère, je me rappelle [...] me disait de ne plus traîner avec les filles, mais de traîner avec les garçons. Parce que tout le monde le voit, ils savent, j'étais tout le temps avec les filles, je ne traînais qu'avec les filles. Donc très jeune on voyait déjà que j'avais des airs de fille, d'un efféminé. Donc voilà, mon frère avait honte de moi par rapport à ses copains. Mais déjà la société, l'entourage est très moqueur [envers] les personnes [efféminées] comme nous.

Comme on le voit dans les deux récits de Amira et Pamela la stigmatisation et la marginalisation est une caractéristique de l'enfant transgenre chez les familles wallisiennes de Nouméa.

Si la rencontre d'autres pairs transgenres a été le moment déclencheur de la féminisation de Pamela, situe les premières étapes de sa féminisation à l'époque dès le collège. Mais elle se fait d'une manière très discrète. Selon son récit, ne pas se comporter, dans son adolescence, comme les autres transgenres extravagantes et "vulgaires" et se concentrer sur ses études, lui a permis, selon elle, de s'imposer et d'avoir l'estime de sa famille:

Je ne fréquentais pas à l'époque les personnes comme moi, je ne voulais pas me mélanger avec les personnes comme moi, voilà. Parce que la plupart des filles comme moi, elles sont plutôt provocatrices, vulgaires. Soit c'est habillée mini-jupe très courte, soit très maniérée dans les gestes, dans les paroles. Moi j'étais une personne très discrète [...]

Au lycée, je commençais à mettre des pantalons taille basse, je mettais des habits de fille, mais toujours discrets, genre pas de petits hauts, pas de jupes, c'était des pantalons, des chemisiers... les cheveux, je les avais mi-longs [...]

J'étais pas une "folle" parce que la plupart sont très maniérée, très [...] comment dire ça? Il y avait des comportements que j'aimais pas, c'était trop.

Et ça attirait les regards des gens, et puis moi j'aimais pas ça, que les gens me regardent pareil, parce que souvent il y en a qu'on critiquait, qu'on se moquait parce que [...] voilà, c'est pas de la féminité, c'est de la vulgarité.

Je veux dire, moi je voudrais être femme, mais je voudrais pas être femme dans ce sens [...]

Pour Amira, son parcours transgenre est synonyme d'une longue négociation de sa féminité au sein de sa famille. C'est par les études et, ensuite, en ayant un travail salarié, qu'elle a réussi selon elle à obtenir leur estime et puis leur acceptation:

Moi j'ai eu cette chance à part quelques tensions à la maison pour ce que j'étais mais voilà je me suis imposée. Je veux dire je leurs ai dit il fallait qu'ils m'acceptent telle que je suis [...] Ils m'ont pas mis à la porte, on m'a pas renié parce que pour la plupart des copines c'est comme ça. Moi j'ai pas connu ça, la violence, qu'on me tapait [...] non moi j'ai pas connu ça j'ai eu de la chance. Ma famille était très très compréhensive.

C'est par rapport à mes études: je commençais à avoir mes diplômes ça a rassuré mes parents [...] donc de plus en plus mes parents m'ont laissé être ce que j'étais. [...] Mais si tu veux, mes parents craignaient en fait pour moi que je termine dans le milieu de la prostitution.

L'acceptation et l'intégration sont ainsi méritées, aux yeux de Amira, grâce à son comportement sage et à sa réussite dans les études:

Quand j'ai commencé à travailler, là, c'est vraiment là, on va dire, [que] mes parents, ça y est, ils étaient fiers de moi. Et voilà! Ça vient tout doucement, il faut aussi laisser du temps aux parents, à la famille, à s'adapter à notre personne [transgenre]...parce que moi je comprends mes parents, ils ont [eu] un petit garçon, c'est un petit garçon qu'ils ont eu au départ... Voir leur petit enfant changer, il faut comprendre, se mettre à leur place [...] moi je me suis mise à leur place. Je voulais pas brusquer mes parents, surtout l'avis de mes parents qui comptaient le plus [...]

Moi, j'ai pas à me plaindre. J'ai réussi à montrer à mes parents et aux autres que je pourrais être quelqu'un même si je suis comme ça [transgenre]. Que j'étais différente. C'est les études qui m'ont beaucoup aidé à devenir ce que je suis maintenant. Ça a rassuré mes parents, ils étaient tous confiants en moi que j'allais pas faire n'importe quoi.

L'acceptation de la part de la famille se fonde ainsi, selon Amira, sur une relation de confiance qui se construit au fil du temps:

La nouvelle génération [de transgenres wallisiennes], je trouve qu'elle s'affirme très très vite, mais aussi qu'elles se penchent toutes dans ce

milieu-là, voilà [le *tai'ata*] [...] Moi, les jeunes efféminées, je leur ai conseillé - par rapport à mon parcours, à mon vécu -, je leur ai conseillé de poursuivre leurs études... genre, c'est pas parce qu'on est des personnes comme ça [des transgenres] qu'on a l'avenir d'être prostituées. Dans tous les cas, je veux dire, moi c'est pourquoi je voulais faire mes études, trouver un boulot et [après] me féminiser plus [...] Et c'est ce que j'ai pu finaliser, c'est vrai, pour ma transformation [opération de réassignation de sexe].

## Ambre

Ambre 34 ans, a commencé la prise d'hormones féminisantes depuis plus d'un an au moment de notre premier entretien. Elle travaille et vis depuis une dizaine d'années dans le village de la Province Nord non loin de sa tribu. Ambre affiche aujourd'hui une féminité dissimulée: cheveux courts teints, maquillage pas très voyant, pantalon serré et hauts moulants, talons aiguilles et une démarche féminine et sexy. A l'instar de Pamela et de Amira, Ambre fait un récit chronologique de son parcours qui souligne l'aspect formateur de la construction identitaire transgenre.

### Enfance

Dans son récit biographique chronologique, Ambre souligne plusieurs fois, le fait qu'elle a toujours été ce qu'elle est, que, dès petite, elle aimait jouer à la poupée plutôt qu'aux petites voitures, et qu'elle aimait la compagnie des femmes plutôt que l'amitié et la compagnie des garçons.

Ben, quand j'étais petite [...] voilà, je savais déjà que j'étais pas pareil que les autres garçons. J'étais déjà efféminée, je mettais des trucs courts, je ne m'habillais jamais comme les garçons, il fallait toujours que je mette des trucs de fille.

Face à cette manifestation de féminité, les parents de Ambre réagissent d'une manière qui allait de la violence physique et/ou ver-

bale à des stratégies qui visaient à ôter le côté “très efféminé” de leur “garçon”, en renforçant sa masculinité: faire des sports considérés virils, comme le foot; à couper les cheveux systématiquement etc. Pour Ambre, il y aura une interminable chaîne de violences physiques et de marginalisation:

[...] donc voilà, comme dans le milieu kanak c’est vraiment très, très tabou, pas très tabou mais pour eux c’est pas kanak [...] qu’un kanak c’est du pur, si tu vois ce que je veux dire: il n’y a pas d’efféminé, il n’y a pas ce genre de personne là. Tu dois être viril, c’est ça.

Ensuite, c’était très dur pour moi, parce que mes parents n’acceptaient pas, à l’enfance. Il fallait que je sois l’exemple, [quelqu’un] qui n’est pas efféminé, il fallait que je sois un homme, quoi.

Les jeux avec les garçons [...] On me sortait de la cuisine: “T’as pas à être là!” J’étais toujours en cuisine, bien sûr [rires], avec les poupées de mes sœurs. [...]

Pour moi, les parcours les plus terribles par rapport à tous mes frères et sœurs [...] quand on m’enfermait et qu’on me tapait dessus [...] Il fallait bien que je change, quoi. Des fois on me tapait devant tout le monde, pour dire: “C’est bon, je gère, je gère mon enfant.”

### **Rupture avec la famille et la fuite pour Nouméa**

À l’adolescence, outre la compagnie des femmes et la contribution aux tâches ménagères, Ambre raconte qu’elle a commencé à féminiser “un peu plus” son corps (épilation des sourcils, pantalons serrés...), ce qui a amené en fin de compte à l’altercation avec ses parents et à la rupture avec eux comme elle le raconte dans ce passage:

Alors voilà, ce qui a facilité d’ailleurs mon *coming out* le plus extrême... parce que de là, un jour, ils m’ont repris encore pour ça. J’étais en seconde, j’avais 16 ans et j’étais déjà complètement épilée et tout, malgré eux. Et là mon père, comme il y avait tout le monde dans la tribu, il a pris le fusil pour me [tirer dessus] [...] C’était

par rapport à mon comportement, j’avais mes petits hauts. C’était devant tout le monde [...]

Je me suis barrée comme une gazelle [rires] [...] Moi, j’ai pris mes cliques et mes claques et je me suis sauvée et [je suis] partie à Nouméa, et je suis entrée au port.

La rencontre avec une copine qui travaille au *tai’ata* devient décisive à l’apprentissage et à la socialisation transgenre comme on a vu précédemment dans le parcours de Pamela. Le récit biographique de Ambre souligne ainsi le caractère formateur de l’expérience du travail de sexe, qui est représenté dans son récit comme un espace de sociabilité, d’apprentissage et d’autonomie par rapport à la famille.

Et je suis partie à Nouméa, j’ai fait le port [lieu du travail de sexe]. Je suis arrivée là-bas [à Nouméa], j’ai revu M., qui est en métropole maintenant, une transgenre wallisienne qui était une amie du lycée et qui est partie à Nouméa auparavant [...]

Et moi, je suis allée la retrouver à Nouméa et je lui ai raconté tout [ce qui s’était passé]. [...] et elle m’a fait entrée au port. [...]

J’avais déjà des rapports sexuels bien avant le port, au collège et au lycée. Et voilà, je suis entrée, c’était en 1998.

Et comme j’étais au lycée, je me suis dit: “Non, faut pas que j’abandonne. J’ai abandonné la maison, il faut pas que j’abandonne l’école.” Donc j’ai bossé, j’ai vendu mon corps pour me racheter des vêtements, mon inscription au lycée [...] Et j’étais là-bas [au port] le week-end. J’ai fait trois ans toute seule à Nouméa, parce qu’ils [mes parents] ne voulaient plus entendre parler de moi. Même si j’ai su après qu’ils demandaient toujours: “Comment il va?” Ils demandaient à mes cousins qui étaient à Nouméa.

### **Retour à la tribu et négociation de la féminité transgenre**

Et puis ils sont venus me chercher [...] Donc voilà, [mon père m’a dit:] “Écoutes mon bébé, on vient te chercher, tu repars avec nous.” Ils

m'ont ramené à la maison en pleurs. Avec les frères de papa, ma tante et tout ils m'ont fait une coutume<sup>8</sup> pour me demander pardon. Tout le monde a parlé: les frères de papa, ils ont parlé, mes tantes, elles ont parlé. Ils m'ont demandé pardon. Eux, ils m'ont demandé pardon parce qu'ils m'ont pas soutenu alors qu'ils m'aimaient beaucoup; c'est qu'ils étaient obligés, pour papa. Et puis voilà! [...]

Comme pour Pamela, le moment de réconciliation avec la famille après la période de rupture, représente l'événement d'émancipation et d'acceptation de la part de la famille de la personne transgenre:

Après, quand tout le monde est rentré, j'ai dit qu'il faut que je batte le fer pendant qu'il est chaud. Je suis partie, j'ai appelé mon papa et ma maman, j'ai dit: "Venez-vous asseoir, il faut absolument que je vous parle.

Voilà. Papa, maman, pendant que j'étais à Nouméa... Ben, je suis partie et je suis entrée au port. [...] Je suis entrée au port, je m'appelle Ambre de nom, maintenant. Je suis entrée au port, j'ai fait ça et ça, j'ai payé mes études. Ma mère a pleuré et mon père a pleuré. [...]

Après sa réconciliation avec ses parents, Ambre quitte Nouméa et le *tai'ata* et revient habiter chez ses parents. Après le bac on lui a proposé un travail dans un village proche:

[...] J'ai sauté sur l'occasion, c'est chez moi. [...] Je leur ai acheté une voiture [à mes parents], j'ai tout acheté chez eux à la maison, j'ai tout meublé, mais je n'habite pas avec eux, j'habite pas loin au village.

Quand [mon père] était malade, après, il voulait que ce soit moi qui l'amenait à l'hôpital, que je

fasse ça. C'était dur par rapport à mon boulot, je prenais des certificats maladies, mais voilà!

Aider financièrement au maintien de la famille et des parents est une manière de s'intégrer et de se faire estimer par sa famille au-delà de sa personnalité transgenre. Dans le contexte kanak, où le contrôle social est plus fort qu'en ville, car tout le monde se connait et vit à proximité, l'acceptation par la famille passe aussi par l'adoption d'un comportement respectable en public, afin de ne pas affecter l'image sociale et l'honneur du père. Ambre explique qu'elle a fait toujours attention à sa manière de se comporter en tribu et au village. Ainsi, elle s'habille de manière féminine mais discrète (pantalon serré, haut moulant mais pas très voyant, maquillage léger...) et ce n'est que durant ses escapades à Nouméa les week-ends qu'elle ose mettre des habits féminins sexy (jupes courtes, maquillage voyant...):

Mais moi, quand je suis revenue, je lui ai dit: "Papa, je suis revenue, mais je fais ce que je veux, je m'habille comme je veux. Mais j'aurai toujours du respect par rapport à ton travail. Je ferai pas n'importe quoi, et ça tu le sais. Tu sais très bien: je suis ton fils, ton enfant, je suis ta fille, je fais pas des trucs qui vont faire honte". Tu vois, par exemple, me balader en robe de soirée en toute la tribu [...] C'est bon, mon petit ami, je leur en parle, mais j'aurai toujours du respect par rapport à ça. [...] Après je me suis imposée au niveau de la famille, petit-à-petit après [...] surtout au village.

Au-delà des positions statutaires des transgenres au sein de la famille, le rôle joué au sein de la famille et dans la communauté compte autant ou même plus que leurs comportements sexuels. Le fait de participer à la vie sociale communautaire, par exemple en organisant un groupe de danse, tout en ayant un emploi respectable qui procure un salaire fixe et respectable dans une société kanak qui est devenue de plus en plus sensible, depuis quelques décennies, au pouvoir monétaire,

8 Le terme de "coutume" est communément employé par les kanak pour désigner l'ensemble complexe des pratiques sociales, spatiales et culturelles, mais pas forcément anciennes, inspirées de l'organisation sociale kanak. "Coutume" comporte pour les kanak une portée éminemment sociale, et le geste coutumier, et surtout la parole qui l'accompagne, visent à rappeler la position de chacun dans le réseau complexe de la parenté et de l'alliance. Chez les kanak, tous les temps forts de la vie (naissance, mariage, mort) sont marqués par une cérémonie spécifique.



vaut à Ambre une bonne image sociale et le respect de la population:

Ici [au village], par rapport à avant, c'est bien changé. Moi je veux pas me lancer des fleurs, mais j'ai ouvert des groupes de danse ici, de la danse moderne, avec des kanak. Il y a des mamans qui ont amené leurs filles, il y a des filles qui demandaient à leurs mamans: "Maman, tu peux demander à Ambre si je peux entrer dans la troupe ?", et tout [...] Et nous [les membres du groupe de danse], tous les ans le maire nous demandait: "Ambre, il faut que tu dances avec votre groupe". C'était ma manière à moi de montrer qu'on existe.

Pour s'imposer dans la société kanak mais aussi pour se défendre contre les préjugés et les insultes, Ambre utilise - dit-elle - la "parole" principalement, mais aussi, quelques fois, le "poing" face aux insultes.

Utiliser la "parole", pour Ambre, signifie parler de soi aux autres, revendiquer sa différence, et expliquer aux autres son mode de vie: elle explique qu'être transgenre veut dire être pareil que les autres et que son efféminement n'est pas une "malédiction": *"Tu sais, moi, quand les kanak me posent la question [de savoir pourquoi je suis transgenre], c'est pas que je me sens obligée [...] mais après ce que j'ai vécu, je leur dis: "Il faut sortir, il y a pas que chez nous, ça existe ailleurs, il faut pas croire ce qu'on dit, que c'est une malédiction".*

Néanmoins, lors d'autres épisodes d'insultes et de provocations verbales, Ambre affirme avoir utilisé aussi le "poing", donc la violence: *"La racaille, après, moi je me suis imposée par la parole et le poing: je tapais, quoi. Je tapais toutes les racailles, jusqu'à maintenant. Mais ils sont ouverts [d'esprit, maintenant], pas comme avant".*

## Sylviana

Sylviana, "complètement opérée" en 2014, travaille quant à elle dans la société de son père

et habite elle aussi au village, non loin de sa tribu natale. Sylviana affiche une féminité apparente: maquillage soigné, lentilles de couleurs, cheveux longs et teints, décolleté, ainsi qu'une démarche sensuelle et féminine. De la même manière de Ambre, le récit biographique que fait Sylviana commence avec le refus de son père de son efféminement durant son enfance; la rencontre d'autres pairs, la rupture avec les parents et l'entrée au *tai'ata*; enfin, la réconciliation avec les parents et la négociation sociale transgenre.

Évoquant son enfance, Sylviana y fait une description proche de celle de Amira et Ambre:

En enfance, j'étais déjà mentalement femme. Dans les 3 ans, 4 ans... oui, j'étais femme [...] ben, pour moi j'étais femme. Donc voilà, je jouais tout le temps avec les poupées de ma sœur [...] Mes parents, ils avaient beau m'engueuler [...] Maman, bien sûr, elle a vite remarqué que j'étais différente. Parce que je jouais pas avec les garçons, j'étais toujours parmi les filles. Même aux toilettes, j'allais aux toilettes des filles [...]

Enfant, sa féminité est acceptée par sa mère, voire souvent encouragée selon elle:

Ma mère ne disait rien, même des fois elle se faisait engueuler par mon père parce que... voilà, elle m'achetait des robes, des trucs comme ça. Mes sœurs elles ont remarqué, elles voyaient à mes manières que j'étais pas [...] voilà, comme les autres garçons. J'étais tout le temps parmi les filles. Je me douchais avec les filles, pas avec les garçons.

Son père, mécontent de ses manières féminines, décide néanmoins de l'envoyer étudier en internat afin de l'éduquer dans un espace entièrement viril. "[...] Parce que mes parents, après, pour casser le truc, ils m'ont mis en internat. Mais j'ai pétié les plombs. J'ai fait deux mois, je pleurais tous les soirs. Et là mes parents, ils ont dit: "Il faut le sortir d'ici."

C'est également durant l'adolescence, comme pour Amira et Ambre qu'elle a com-

mencé à se féminiser un peu plus en s'épilant, en en laissant pousser les cheveux, en mettant des habits moulants. Cependant, le moment qui a tout "déclenché" selon elle reste sa rencontre avec d'autres transgenres à Nouméa durant ses études:

Donc, après je suis partie au lycée sur Nouméa. Et c'est là que j'ai connu les transsexuelles: C. - elle est sur Vanuatu maintenant, c'est une Vanuataise [...] Je les ai connues parce que moi, [à Nouméa], sans savoir, ben, j'ai connu au début la sœur de C.

Donc, elle a vu mes manières féminines, elle a dit: "Tu connais les transsexuelles?" J'ai dit: "Oui, mais de vue." Et elle m'a fait: "Comme ça tu connais C.?" "Oui, je connais C., mais enfin [...] de vue." "Mais C. c'est ma sœur!" Et c'est comme ça qui est parti le truc: "Attends, je vais te présenter." On est parti en boîte de nuit. C. sa sœur était au courant, son père était au courant. Elle C., elle s'habillait en femme, opérée non, mais hormonée oui.

Ainsi, Sylviana décide suite à cette rencontre d'être femme et de vivre comme les "filles":

J'étais au lycée, j'avais 17 ans. Ben, c'est là que je me suis affirmée [comme transgenre], comme je savais que c'était tabou ici [en tribu].

Donc j'ai dit: "Allez, dans un an j'aurai mes 18 ans, après je fais mon coming out, j'annonce à mes parents". Et puis c'est bon, je vis ma vie de femme parce que j'en pouvais plus.

Ben, c'est ça qui a déclenché en fin de comptes le truc. Parce que quand j'ai fait leur connaissance [les autres transgenres], j'ai dit: "Là, je veux vivre comme ça, je veux vivre ma vie de femme, je veux vivre en femme et tout, je me sens bien comme ça, voilà."

Cette rencontre avec les transgenres de Nouméa a été pour Sylviana le "déclencheur" de son *coming out* et, par la suite, de la rupture avec sa famille:

Et c'est comme ça, après j'ai commencé à prendre les hormones au lycée [...] c'était ma dernière année. Donc, quand je suis revenue ici

[en tribu] [...] ça y est, les seins ont commencé à pousser [rires]. Donc je mettais les trucs moulants. Mon père [...] voilà, il voyait.

Et un jour [...] ben, je suis revenue ici et le truc [c'est] que j'ai oublié d'enlever le soutien-gorge, et il y avait une kermesse dans la tribu de ma mère. Donc j'y étais et je jouais au volley, comme j'aimais bien. Et au volley, le haut il s'est relevé, et mon père était là et il a vu le soutien-gorge. AHHH! Plus personne n'a parlé [...] ça y est, tout le monde a regardé mon père [...] J'avais honte ça y est.

Donc voilà, c'est parti de là. Mon père m'a dit: "Je vais au champ, je reviens ce soir, tes cheveux: coupés!" Je les avais en chignon et tout.

Ça fait... du coup mon père est revenu, moi je suis devant la télé, allongée: "T'as pas coupé tes cheveux?" "Non, je veux pas couper mes cheveux parce que je veux devenir une femme."

Il a dit: "Ah! Et ben, si tu veux devenir une femme je suis désolé, tu pars de chez moi." [...] Et c'est là que j'ai fait mon *coming out* [rires].

Ma mère, elle savait, elle a vu. Moi, je lui ai dit: "Écoute mam, moi je vais bien dans ma peau que [si] je suis une femme. Là [...] voilà, je suis bien, je suis heureuse. Parce que moi comme ça, je veux pas, j'accepte pas."

Et ben...voilà, vu que c'était tabou, j'étais vraiment la première [transgenre] à assumer, ici en tribu, et puis à vivre ça en famille et tout.

Mon père, il a eu du mal à accepter, donc je suis partie deux ans, je suis partie sur Nouméa. Oui, j'ai fini mon diplôme, je suis revenue, j'ai fait mon *coming out*, ensuite je suis partie pour Nouméa, j'ai fait ma vie, j'étais au port comme toutes les autres.

### **Réconciliation avec la famille et négociation transgenre**

La réconciliation avec la famille n'implique pas pour toutes les transgenres l'arrêt du *tai'ata*. Pour Sylviana, comme on l'a vu plus haut pour Pamela, la réconciliation est l'occasion de réintégrer la tribu et l'espace familiale avec un nouveau statut de femme mais aussi en fai-

sant accepté le mode de vie de transgenre et la prostitution.

En fait, après son retour à la maison, Sylviana n'arrête pas le *tai'ata*, mais elle pratique tout de même de façon plutôt occasionnel: elle le pratique durant les week-ends, pour avoir des "sous". D'ailleurs elle ne quitta le milieu que suite à sa rencontre avec un client du port qui deviendra son compagnon:

Ben, je suis restée là-bas [au *tai'ata*], et ensuite [...] ben, voilà deux ans après, le jour de mon anniversaire, mon père m'a appelé. Il a dit: "Ben, écoute, je vais passer te voir." "Ah ben, ok!"

En deux ans, il m'a pas appelé. Moi j'appelais, mais quand c'est lui qui décroche le téléphone, je raccrochais. Mais pour moi, du moment que ma mère m'acceptait [...]

Mais bon, je savais... même si ma famille ne m'acceptait pas, c'est soit avec ma famille, que ma famille m'accepte comme je suis... si non moi, je suis déterminée, je veux être une femme et puis point barre, [...]

Mon père m'a appelé, le jour de mon anniversaire, j'avais 20 ans. Et il me fait "Et ben, écoutes, je passe te voir dans ton appart."

Moi, j'habitais au Quartier Latin. Il est venu me voir, puis il a dit: "Ben, écoute [...] voilà, qu'est-ce que tu veux que je te dise? Si tu es bien comme ça, ben [...] voilà, t'es mon enfant et tu resteras toujours mon enfant, donc je t'accepte tel que tu es. Si tu veux revenir à la maison, t'es la bienvenue."

Et comme mon père a vu que tout le monde acceptaient [...] voilà, ça n'a pas changé.

J'étais toujours au port. Ensuite [...] voilà, je suis venue ici, je vivais ici, mais je faisais la navette en fin de compte: le weekend là-bas, pour mettre un peu de sous [de côté].

L'acceptation de la part de la famille de sa féminité n'est pas suffisante néanmoins, selon Sylviana, si elle n'est pas suivie par la reconnaissance de son "identité" de femme. Son père, certes, l'accepte aujourd'hui - la

preuve en étant qu'elle travaille depuis quelques années dans la société familiale. Néanmoins, il ne s'adresse jamais à elle par son prénom féminin, mais utilise souvent la déclinaison masculine, ce qui la met en embarras en public. La revendication de Sylviana d'être considérée et appelée par son prénom féminin devient ainsi un champ de négociation entre elle et son père pour un long temps après son retour :

Je l'ai déjà dit [à mon père]: "Ne m'appelle pas par mon prénom de garçon, sinon, ne m'appelle pas du tout".

Avant il disait "il" ou il disait mon prénom de garçon devant les gens. Ça fait... moi j'avais honte, ben je rectifiais. Bon, même les gens ils voyaient que j'étais gênée. Donc des fois, c'est eux-mêmes qui disent à mon père: "Non, il faut plus que tu l'appelles comme ça", parce qu'ils voyaient que j'ai changé de tête.

Ben voilà, c'est récent en fin de compte qu'il accepte vraiment. Peut-être il était obligé: il acceptait mais c'était dur pour lui de dire "il" ou "elle", il m'appelait par mon prénom [de garçon].

[Avant] quand il me laissait des courriers [pour le travail], il marquait mon prénom de garçon, et moi j'avais honte d'aller récupérer dans le magasin et tout. Mon père ne m'a jamais appelé comme ça, Sylviana.

Mais maintenant, quand il me laisse des lettres ou du courrier, il marque Sylviana et le nom de famille. Avant, c'est toujours par mon petit surnom de garçon.

Expliquer aux neveux et aux nièces sa différence et son parcours devient d'autre part essentiel selon Sylviana afin qu'ils s'habituent déjà enfants à la considérer comme leur "tante" et non pas comme leur "tonton":

La plupart des enfants de mes frères et sœurs, [ils sont] cinq garçons et une fille, ils m'ont vu femme, mais ils savent qu'est-ce que je suis. Parce que moi je leurs explique: "Ben, tantine elle est comme ça, elle est née comme ça, gar-

çon. Voilà, je suis née dans un corps de garçon, mais mentalement je suis femme. Donc après, voilà, j'ai subi des opérations, puis je suis devenue femme et tout. Maintenant je suis une femme”.

Ça fait donc à l'école quand [...] voilà, on sait comment c'est à l'école, les moqueries: “Eh ta tantine voilà nananan c'est un pédé [...]”. Et ben les gosses [répondent]: “Non, c'est une transsexuelle”. Je leur dis et puis voilà.

Parce que j'explique: “Pédé c'est comme ça, transsexuelle c'est comme ça.” Donc mes neveux ils sont au courant de tout.

Même mes petites nièces [...] elles ont quoi? Trois ans, quatre ans? Elles savent. Je leur dit quelle est la différence entre homosexuel et transsexuel [...]

## Conclusion

Les lectures croisés des récits recueillis, exposés et interprétés dans cet article, présentent une configuration du parcours transgenre construite autour d'événements marquants, décisifs et déterminants.

Ces événements se résument premièrement à la stigmatisation durant l'enfance (de la part du père et/ou de la famille élargie). Deuxièmement, la rencontre d'autres pairs transgenres représentent un important moment dans trois des récits recueillis: c'est le moment de l'entrée au milieu de *tai'ata* qui incarne selon les biographisations un espace de sociabilité et d'apprentissage qui engendre de nouvelles formes d'être et une revendication de la personne transgenre. L'acceptation des parents de la femme transgenre représente enfin le troisième et dernier élément représentatif des récits recueillis. Dans les quatre récits c'est avec fierté et satisfaction de leur parcours que Pamela, Amira, Ambre et Sylviana, racontent, l'acceptation, de la part de leurs parents, de leur identité transgenre.

Dans ce texte, la recherche biographique a mis ainsi en évidence la dimension formatrice du parcours biographié des transgenres wallisiennes et kanak. Celle-ci se constitue en un processus d'apprentissage actif et temporel sur soi-même, sur le propre corps et sur les relations familiales et sociales. La manière dont chaque transgenre a affronté et s'est adapté à la stigmatisation et aux contraintes représente un mouvement de formation de soi, une *Bildung* (DELORY-MOMBERGER, 2005).

En effet, malgré la tolérance dont peuvent bénéficier les transgenres au sein de leur famille ou de la société les récits biographiés présentés dans cet article, parlent de situations de marginalisation, ruptures, et de négociation pour être acceptées, pour les wallisienne à Nouméa, que chez les kanak et ce tout au long de leur parcours. Des affirmations comme : “au départ, pour s'affirmer il faut vraiment être forte [...] avoir du caractère. Vraiment être courageuse. S'imposer. Moi je me suis imposée” (Amira), “je me suis imposée partout, au village, en tribu” (Ambre), “Moi j'étais vraiment déterminée, c'est une femme [...] je voulais être une femme, je voulais être une femme avec l'accord de mes parents ou sans l'accord de mes parents” (Sylviana), attestent en effet, de difficultés similaires d'acceptation par la famille de la personne transgenre en Nouvelle-Calédonie.

## Bibliographie

- ACADÉMIE TAHITIENNE-Fare Vāna'a. **Dictionnaire Tahitien-Français**. 1999. Disponible sur: <http://www.farevanaa.pf/dictionnaire.php>.
- ALEXEYEFF, Kalissa. Globalizing Drag in the Cook Islands: Friction, Repulsion and Abjection. **The Contemporary Pacific**, 20, p. 143-161. 2008
- ALEXEYEFF, Kalissa. Dancing Sexuality in the Cook Islands. In *Transgressive Sex: Subversion and Control*.

- In. DONNAN, Hasting and MCGOWAN, Fiona. **Erotic Encounters**. New York: Berghahn, 2009. p. 113–130.
- ANGLEVIEL, Frédéric. Wallis-et-Futuna (1942-1961) ou comment le fait migratoire transforma le protectorat en tom. **Journal de la Société des Océanistes**, p. 122-123, 2006. Disponible sur: <http://jso.revues.org/541>.
- BESNIER, Niko. Sluts and superwomen: The politics of gender liminality in urban Tonga. **Ethos**, 62 (1-2), p. 5-31. 1997.
- BESNIER, Niko. Transgenderism, locality, and the Miss Galaxy beauty pageant in Tonga. **American Ethnologist**, 29 (3), p. 534-566. 2002.
- CHANDAURAUD, Annabel et GILBERT, David. Le kava est entré dans la ville, de Port-Vila à Nouméa. In GUILLAUD (et alli.). **Le Voyage inachevé**. Paris: IRD/PRODIG, 1998. p. 437-444.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2005
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie, socialisation, formation. **L'orientation scolaire et professionnelle**, v. 33, n. 4, p. 551-570, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements Méthodes Pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.
- DUSSY, Dorothée et WITERSHEIM, Éric (Éds). **Villes invisibles. Anthropologie urbaine du Pacifique**. Cahiers du Pacifique Sud contemporain. Paris, L'Harmattan, 2013.
- ELLISTON, Deborah. Queer History and its Discontents at Tahiti. The Contested Politics of Modernity and Sexual Subjectivity. In. BESNIER, Niko et ALEXEYEFF, Kalissa. **Gender on the Edge: Transgender, Gay and other Pacific Islanders**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2014. p. 33-55.
- FREYSS, Jean. **Économie et changement social en Nouvelle-Calédonie**. Paris: Puf, 1995. (Collection iedes-Tiers-monde)
- GODELIER, Maurice. **La production des grands hommes: pouvoir et domination masculine chez les** Baruya de Nouvelle-Guinée. Paris: Fayard. 1982.
- GODELIER, Maurice. **L'énigme du don**. Paris: Fayard. 1996.
- GUIART, Jean. Nouméa, cité métisse?. **Journal de la Société des Océanistes**, v. 103, n. 2, p. 231-273, 1996. Disponible sur: [http://www.persee.fr/doc/jso\\_0300-953x\\_1996\\_num\\_103\\_2\\_1992](http://www.persee.fr/doc/jso_0300-953x_1996_num_103_2_1992).
- KUWAHARA, Makiko. Living as and living with Māhū and Raerae: Geopolitics, Sex, and Gender in the Society Islands. In. BESNIER, Niko et ALEXEYEFF, Kalissa. **Gender on the Edge: Transgender, Gay and other Pacific Islanders**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2014. p. 93-114.
- MARMOUCH, Maroua. **Transgenres en Nouvelle-Calédonie. Discussions intimes sur des parcours de vie wallisiens et quelques parcours kanak**. 308.p. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie) École des Hautes études en Sciences Sociales, Marseille, 2015.
- MARMOUCH, Maroua. Migration, urbanisation et émergence des transgenres wallisiennes dans la ville de Nouméa. **Journal de la Société des Océanistes**, 144-145, p. 185-194, 2017.
- NIEWIADOMSKI, C. **Recherche biographique et clinique narrative**. Toulouse: Érès, 2012.
- NIEWIADOMSKI, C. et DELORY-Momberger, C. (Dir.) **Territoires contemporains de la recherche biographique**. Paris: Téraèdre, 2013.
- NIEWIADOMSKI, C. et DELORY-Momberger, C. Introduction. **Le sujet dans la cité**, actuels, v. n. 1, p. 4-7, 2015. <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-1-page-4.htm>.
- PECHBERTY, Dominique. Les Uvéens en Nouvelle-Calédonie. **The Journal of Pacific Studies**, 1, p. 63-81, 2004.
- SCHMIDT, Johanna Mary. **Migrating genders: westernisation, migration, and Samoan Fa'afafine**. 265 p., Thèse (Doctor of Philosophy in Sociology), The University of Auckland, New Zealand, 2005.
- TCHERKEZOFF, Serge. Transgender in Samoa: The Cultural Production of Gender Inequality. In. BES-

NIER, Niko et ALEXEYEFF, Kalissa. **Gender on the Edge: Transgender, Gay and other Pacific Islanders**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2014. p. 115-134.

Recebido em: 28/02/2019

Aprovado em: 10/06/2019

**Maroua Marmouch** Docteure en anthropologie sociale par l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).  
Email: [marmouch.maroua@gmail.com](mailto:marmouch.maroua@gmail.com)

44, rue Sainte Françoise 13002 – Marseille. Tél. 0640941001

# “ENTÃO ME CLASSIFICAVAM COMO ESTRANHO”: ENTRE NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO ESTRANHO NO CORPO DE PROFESSORES GAYS

■ PEDRO PAULO SOUZA RIOS

Universidade Federal de Sergipe

■ ALFRANCIO FERREIRA DIAS

Universidade Federal de Sergipe

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os modos de construção do “estranho”, no corpo e no discurso de professores gays, no semiárido baiano, tendo em vista os processos de construção de gênero e sexualidade, em suas trajetórias de vida, formação acadêmica e exercício profissional. Para tanto, desde uma metodologia qualitativa, centrada na análise de narrativas (auto)biográficas, perspectivamos as narrativas produzidas por seis professores gays egressos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. O trabalho analítico realizado, recorrendo também à narrativa literária naturalista de Adolfo Caminha, em *Bom-Crioulo*, publicado em 1895, nos possibilitou inferir que os processos de produção do “estranho” agem sobre os corpos dos participantes da pesquisa desde a mais tenra idade, através de mecanismos de vigilância e punição em funcionamento, das distintas instituições reguladoras, dentre elas, a escola. Dessa forma, tornam-se salientes, nas narrativas, as estratégias de sobrevivência criadas por eles com vistas ao enfrentamento do modelo heteronormativo, estabelecido como norma única de vivência das sexualidades e das subjetividades de gênero, de modo a produzir, sob o signo do “estranho”, tudo o que, em alguma medida, desafia esse modelo.

**Palavras-chave:** (Auto)biografias. Gênero. Homossexualidades. Trabalho docente.

## ABSTRACT

“THEN I WAS CLASSIFIED AS A STRANGE PERSON”:  
BETWEEN NARRATIVES IN THE CONSTRUCTION OF THE  
STRANGE IN THE BODY OF GAY PROFESSORS

The objective of this work is to discuss the ways of constructing the “strange” in the body and discourse of gay teachers in the Semi-ar-

id Site of Bahia, considering the processes of gender and sexuality construction in their life trajectories, academic training and professional practice. Therefore, from a qualitative methodology centered on the analysis of (auto) biographical narratives, we approached the narratives produced by six gay professors graduated from the undergraduate courses of the State University of Bahia - UNEB, Campus VII. The analytical work, also using the naturalistic literary narrative of Adolfo Caminha, in “Bom-Crioulo” published in 1895, allowed us to infer on how the processes of production of the “strange” act on the bodies of the participants of the research from the earliest age, through vigilance mechanism and punishment in operation in the different regulatory institutions, among them, the school. In this way, the strategies of survival created by them with a view to confronting a heteronormative model, established as a single norm of experience of sexualities and of gender subjectivities, in order to produce under the sign of the “strange” everything which, to some extent, challenges this model.

**Keywords:** (Auto)biographies. Gender. Homosexuality. Teaching work.

## RESUMEN

### “ENTONCES ME CLASIFICAN COMO EXTRAÑO”: ENTRE NARRATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL EXTRANJERO EN EL CUERPO DE PROFESORES GAYS

Este trabajo tiene como objetivo discutir los modos de construcción del “extraño” en el cuerpo y en el discurso de profesores gays en el Semiárido Baiano, teniendo en vista los procesos de construcción de género y sexualidad en sus trayectorias de vida, formación académica y ejercicio profesional. Para tanto, desde una metodología cualitativa centrada en el análisis de narrativas (auto)biográficas, contemplamos las narrativas producidas por seis profesores gays egresados de los cursos de licenciatura de la Universidad del Estado de Bahía – UNEB, Campus VII. El trabajo analítico realizado, recurriendo también a la narrativa literaria naturalista de Adolfo Caminha, en “Bom-Crioulo”, publicado en 1895, nos permitió inferir los procesos de producción del “extraño” actúan sobre los cuerpos de los participantes de la investigación desde la más tierna edad, a través de mecanismos de vigilancia y punición en funcionamiento en las distintas instituciones reguladoras, entre ellas, la escuela. De esta forma, se destacan en las narrativas las estrategias de supervivencia creadas por ellos con vistas al enfrentamiento de modelo heteronormativo, establecido como norma única de vivencia de las sexualidades y de las subje-



tividades de gênero, para producir bajo el signo del “extraño” todo que, en alguna medida, desafía ese modelo.

**Palabras clave:** (Auto)biografías. Género. La homosexualidad. Trabajo docente.

## Introdução

Refletir acerca das homossexualidades, enquanto conceito historicamente construído, configura-se numa estratégia de resistência às tentativas intransigentes de barreiras entre as práticas sexuais, favorecendo a construção de uma transformação temática considerável, no campo dos estudos de gênero e sexualidades. Nesse sentido, as regulações de gênero não se constituem meramente em mais um arquétipo das formas de regulamentação de um poder mais extenso, mas se configuram enquanto modalidades de regulação próprias que têm finalidades específicas sobre a subjetividade (BUTLER, 2014). Assim, as regras que governam a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece a um só tempo uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória.

As narrativas acerca da homossexualidade estão presentes desde o início da escrita de diferentes grupos humanos. Distintas culturas, mitos, lendas, folclores e textos sagrados vinculados a diferentes religiões têm assimilado temas homoeróticos, de sexualidade e de gênero (GAMSON, 2007). Dessa maneira, é possível dizer que desde os tempos mais remotos mitos narravam estórias envolvendo homossexualidade, bissexualidade ou transexualidade, como símbolos de experiências míticas e/ou sagradas.

Com o intuito de produzir saberes a respeito da sexualidade, social e culturalmente, foram criados mecanismos para classificar, separar e nomear cada pessoa a partir de certas maneiras de se relacionar. Tendo por base esses mesmos procedimentos, estabeleceram

normas e formas social e culturalmente aceitas para a vivência dos prazeres e dos desejos corporais e sexuais. Por esse ângulo, a homossexualidade foge dos parâmetros daquilo que é considerado normal, especialmente nas culturas judaico-cristãs, constituindo-se enquanto desvio, anormalidade, ou ainda, estranheza.

O sentimento de estranheza é acionado não pela sexualidade, mas pela diversidade de características utilizadas para dar sentido e atribuir identidades ao que se classifica de homossexual.

A rigor, discutir o estranho significa discorrer sobre uma espécie de não saber, de sua experiência propriamente dita. Para saber é preciso, primeiro, não saber. O estranho apresenta-se, pois, como um objeto que é capaz de brincar com a condição do sujeito pesquisador, que o desloca e que o faz por vezes o seu objeto. Esse objeto constitui uma categoria que não se deixa categorizar, que é estranha às suas classificações, refratária à posse.

Dessa forma, se constituiu objetivo desse estudo refletir acerca da construção do estranho nas trajetórias de seis professores gays egressos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VIII. Esse estudo se configura enquanto pesquisa qualitativa e como método de pesquisa optamos pelas narrativas (auto)biográficas, por entender que as mesmas valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos, e dos problemas que enfrentam.

## (Auto)biografia enquanto método em pesquisa qualitativa

Compreendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa é a que melhor atende aos objetivos propostos neste estudo. A pesquisa transitará entre os processos de estranhamento e subjetivação de gênero e sexualidade, a partir das narrativas (auto)biográficas das trajetórias de formação de professores gays, desenvolvendo-se em movimentos entrelaçados, na perspectiva das teorias pós-críticas, dos estudos *queer* e do método (auto)biográfico.

As teorias pós-críticas são as correntes identificadas com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo e que primam por uma construção epistemológica distinta das perspectivas críticas, consolidando-se a partir da superação da concepção curricular crítica (SILVA, 2011; PARAÍSO, 2015). Enfatizam elementos vinculados às questões da cultura, relações de gênero, etnia, diferença e linguagem. Trata-se, portanto, de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, das relações sociais e da negação das metanarrativas.

Nesse estudo, a teoria *queer* articula-se à educação e às narrativas (auto)biográficas, para estudar a trajetória de vida e profissional de professores gays, atribuindo forma e sentido a questões que são particulares e comuns a eles, ao mesmo tempo em que convergem em outras vozes. Ao reconstituir aspectos da trajetória desses professores, ou “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta” (TILIO, 2003, p. 91).

As narrativas construídas através das trajetórias de vida estão presentes em todas as experiências humanas. Nas últimas décadas, teóricxs<sup>1</sup> de diferentes áreas do conhecimento

têm se debruçado sobre memórias, experiências, narrativas e fatos para construir os sentidos da vida, tanto na esfera individual quanto coletiva de um determinado período e que, de alguma forma, confrontam e aproximam situações que são comuns a diferentes sociedades, contribuindo para que possamos aprender a lidar com essas narrativas.

Ao reconstituir aspectos da trajetória desses professores, ou ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta (SOUZA, 2006). Dessa maneira, a partir da análise das narrativas de formação desses professores ocorre um processo de autorreflexão sobre nossa formação e história de vida.

Contudo, suas revelações e seus sigilos, constituem-se em um material rico para a percepção dos conflitos a que esteve submetido aquele que narra enquanto viveu e se formou ao longo da vida (JOSSO, 2010). Por meio das narrativas (auto)biográficas, podemos dizer que aquele que narra produz a si mesmo, uma vez que o ato de narrar favorece a reflexão sobre os momentos vivenciados e suas próprias trajetórias, criando um ambiente de mudança através da própria reflexão. De acordo com Souza (2006, p. 95), o método (auto)biográfico contribui como parte das “experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

Dessa maneira, entendemos que as narrativas (auto)biográficas se constituem em importantes instrumentos de investigação acerca dos processos de formação de professorxs, uma vez que avultam questões relacionadas às subjetividades dos sujeitos, suas trajetórias de formação e experiências de vida, elementos que têm suscitado, cada vez mais, a averi-

---

caso da língua portuguesa, geram uma série de discussões e levam até a afirmações como “a língua é machista”. (ROLOFF et al, 2015, p. 32)

guação e a anuência de pesquisadorxs a estes métodos.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, optamos pela entrevista narrativa, que se configura enquanto atividade formadora e processo de formação e de conhecimento (SOUZA, 2006). Nesse sentido, a técnica de narrativas não só nos permite conhecer histórias individuais, mas nos possibilita conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória individual é reconstruída através da narração.

As entrevistas foram gravadas entre os dias 05 de agosto de 2018 e 11 de janeiro de 2019, em horários e lugares predefinidos, sempre respeitando a disponibilidade de tempo dos entrevistados. Antes do início da gravação, era feita uma breve explicação em torno do objeto deste estudo, sanando possíveis dúvidas dos entrevistados e deixando-os inteirados dos assuntos a serem tratados durante a entrevista. Em seguida, explicávamos o Termo de Livre Esclarecimento – TLE, solicitando a sua leitura e a assinatura do mesmo. Posteriormente, era elucidada a dinâmica da entrevista narrativa. Após esses esclarecimentos, a entrevista era iniciada.

Foram gravadas seis entrevistas, com diferentes colaboradores, com duração entre trinta e cinco minutos e uma hora cada uma delas. A gravação das narrativas era quase sempre envolta por distintos sentimentos. Cada história que se desvelava, no exato momento em que era pronunciado “estamos gravando”, chegava até nós e era minuciosamente captada pelo gravador. Histórias únicas, imbuídas de vivências, marcadas por estranhamentos, superação, alegrias, tristezas, aprendizados, ensinamentos e, ao tempo que eram contadas, iam sendo re-visitadas e, por conseguinte, re-inventadas.

Considerando a importância das expressões gestuais durante a gravação das entrevis-

tas, fundamental no momento da transcrição e imprescindíveis para uma maior compreensão do conjunto das narrativas, foi relevante fazer um caderno de anotações, denominado de *Narrativas Gestuais*, no qual procuramos marcar o tempo exato em que gestos que compunham a narrativa eram expressados intencionalmente ou não. Tais anotações foram cuidadosamente consultadas no momento de transcrição das narrativas.

Narrar não é no fio da memória, mas as experiências vivenciadas por aquele que narra. Narrar é a própria vida que vai sendo desvelada e re-tecida no tear cotidiano, é a experiência vivenciada sofrendo metamorfoses. De acordo com Benjamim (2009, p. 21), a narrativa é um ato de comprometimento individual e social daquele que narra suas experiências e, assim sendo, toda narrativa está suscetível a ondulações, uma vez que ao narrar tais experiências a pessoa recorre “à máscara do adulto”, objetivando uma narrativa seletiva, de acordo com aquele que escuta.

Por isso, faz-se necessário estar atento para que a narrativa corresponda à palavra e a palavra à experiência, uma vez que, ao contar o que foi vivenciado a outrem, esse processo deixa de ser algo de cunho individual e, portanto, da memória subjetiva, passando a ser de cunho social, compondo uma narrativa coletiva.

No que se refere aos personagens deste estudo, é pertinente ressaltar, em primeiro lugar, que prezamos por diferentes experiências no tocante ao campo de atuação profissional, dessa maneira temos professorxs que trabalham na Educação Básica e/ou Ensino Superior. Além disso, vale dizer que o contato inicial com estxs foi estabelecido inicialmente nas reuniões do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidades Sertanejas – GENESES-Sertaneja,<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Sexualidades, fundado em 2016. Vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII.

mas durante o processo da pesquisa sentimos a necessidade de buscar outros personagens, considerando o fato de que a maioria dos participantes do GENESES-Sertaneja, no momento de definição dos personagens e da escuta, não estava em sala de aula, inviabilizando sua participação no estudo em curso, em face de seus objetivos.

Num primeiro momento, elencamos uma lista com seis possíveis personagens, chegando a mais de trinta possíveis narradores. Passamos então a entrar em contato, após termos definido os seguintes critérios: estar exercendo a docência e ter interesse em colaborar com o estudo em questão, uma vez que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 201), sendo, portanto, essas experiências, a base de toda narrativa. Assim, as experiências vivenciadas pelos professores, personagens desta investigação, vão se entrelaçar a diferentes momentos da vida pessoal e da formação profissional.

No que se refere ao direito ao anonimato dos personagens colaboradores da pesquisa, consideramos pertinentes preservá-lo, optando pela escolha de codinomes relacionados à mitologia africana, por entendermos que, historicamente, assim como gays, as divindades africanas têm sido classificadas como estranhas. Os codinomes foram escolhidos durante o processo de digitação das narrativas, procurando elementos similares entre as trajetórias e a divindade africana. Assim, a presente narrativa foi construída por meio das tessituras de Logun Edé, Obá, Oxumaré, Oxóssi, Iansã e Ossayn. Consideramos pertinente ressaltar que todas essas entidades, no Candomblé, estão associadas às experiências da sexualidade por serem vistas enquanto homossexuais, transexuais ou bissexuais.

Logun Edé é artista e professor. Atua na Educação Básica em um município há 171 km de Senhor do Bonfim. Tem 30 anos, é licenciado

em Pedagogia e está cursando mestrado profissional em Extensão Rural, “[...] além dessas informações burocráticas, me considero uma pessoa com os pés no mundo, com os pés no chão desse mundo, que busca a partir da arte ressignificar muitas coisas”. Além disso, Logun Edé, relatou ser gay e não recorda de ter tido outras experiências afetivas/sexuais que não fossem com homens, conforme sinaliza: “[...] não lembro ter sido outra coisa se não gay; no que se refere à sexualidade, sempre me reconheci gay”.

Ossayn tem 36 anos, é professor de Biologia da rede pública estadual e está fazendo mestrado em Botânica. É gay, feliz e “[...] realizado profissionalmente, muito realizado profissionalmente”. Conforme afirma, “não tenho como não me apresentar dizendo que sou gay, realizado e feliz. [...]”. Então eu diria que é isso: um cara feliz, bom profissional e gay”. Ossayn mora há 45 km de Senhor do Bonfim e estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Oxumaré, 45 anos, é licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática e desde muito cedo sabia que seria professor, o que o motivou a investir na formação docente. Outra característica de Oxumaré é sua a experiência em gestão, sempre associada à docência, conforme nos narrou. Ele diz: “durante muito tempo fui diretor de escola, fui diretor da DIREC 28<sup>3</sup> e do NRE 28 durante dez anos e tudo isso atrelado à minha experiência com a docência, pois, mesmo estando na gestão, nunca deixei de dar aulas [...]”, atuando na Educação Básica e no Ensino Superior, como docente do curso de Licenciatura em Matemática.

Oxóssi tem 39 anos, licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática, fez especialização e mestrado em Matemática. Professor

3 As Diretorias Regionais de Educação – DIREC’s eram coordenações regionais de ensino localizadas em polos regionais do Estado da Bahia, sendo substituídas, em 2015, pelos Núcleos Regionais de Educação – NRE.

há mais de vinte anos, atualmente trabalha com Educação Básica e Ensino Superior no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO. Anteriormente, foi docente na rede pública municipal e estadual de ensino, na UNEB, além de ter sido professor da Educação Básica, na rede privada. Conforme nos narrou, seu nome é muito forte, sendo motivo de brincadeira entre xs amigxs, ao afirmarem “[...] que Oxóssi é nome de homem. Por isso, quando falam que meu nome é Oxóssi, todos pensam que é homem másculo e quando olham é um gay. [...]”.

Iansã tem 28 anos, é licenciado em Pedagogia. Está na docência há oito anos, onde atua como professor do Ensino Fundamental II em escolas públicas de Senhor do Bonfim. Antes de assumir a sala de aula, atuava como promotor cultural. Iansã nos contou: “antes eu passava pela ideia de ser uma pessoa andrógona. Tinha época em que me vestia mais afeminada, já em outras épocas me recitava mais e me vestia mais masculino”. Acerca de sua identidade, ele continua dizendo: “também considerado importante dizer que sou uma pessoa gay, agora *trans* e negra. Penso que ser negra e *trans* são duas coisas que marcam bastante. Como diz o povo: ‘não bastou ser negro, tinha que ser viado’”.

Obá, 39 anos, é graduado em Pedagogia, especialista em Psicanálise e está na docência há mais de dez anos. Atualmente, trabalha com Educação Infantil. Obá também é ator e frequenta religião de matriz africana. Em relação a sua sexualidade, ele nos contou que, buscando negar sua homossexualidade, tentou viver como heterossexual, depois se reconheceu bissexual e agora se reconhece como gay.

Nosso intuito com essa apresentação não é fazer uma reflexão acerca daquilo que foi dito pelos personagens, mas antes fazer com que eles já sejam, em alguma medida, conhecidos,

antes dos entrecruzamentos que faremos de suas trajetórias de vida e formação, no percurso analítico deste trabalho. Embora reconheçamos que uma breve apresentação não abarca a complexidade de suas identidades, apresentá-los pelo prisma dos modos como se autorreconhecem e suas experiências de estranheza, enquanto professores gays, uma vez que a (auto)biografia exprime o “escrito da própria vida” (JOSSO, 2010, p. 343), e nos ajuda a entender quem são, ao tempo em que nos possibilita maior compreensão de suas trajetórias de vida.

Diferente do depoimento, na narrativa (auto)biográfica, quem decide o que deve ou não ser contato é o ator, a partir da sua própria trajetória de vida, não necessariamente obedecendo a uma cronologia dos acontecimentos vivenciados pelo sujeito. Ainda que eu tenha direcionado a conversa, foi cada um dos personagens que determinou o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos vivenciados ao longo de sua vida.

## A construção do estranho no corpo gay

Compreender o estranho a partir das narrativas de professores gays constituiu-se objeto deste estudo, o que não se configurou numa tarefa óbvia, dada a pouca produção acadêmica científica acerca de tal termo. Dessa maneira, recorreremos à literatura, por considerá-la um dos instrumentos de construção teórico-metodológico de compreensão de distintas realidades, desde as mais perceptíveis às mais opacas. Velloso (1988) salienta que o texto literário possibilita maior compreensão a respeito da constituição de elementos da vida pessoal, social e intelectual, em determinados momentos históricos.

*Bom-Crioulo*, romance naturalista de Adolfo Caminha, publicado em 1895, não compôs a

lista das obras literárias brasileiras indicadas para leitura, no período em que estudamos a Educação Básica. Além disso, em buscas feitas em plataformas digitais e sites – Mundo Vestibular e Mande Bem no ENEM, especializados na preparação para vestibulares e o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, no período de 2010 a 2018, não encontramos nenhum indicativo da referida obra para leitura.

Não se constitui enquanto objetivo nosso fazer uma análise literária da obra, no entanto, entendemos que a mesma pode contribuir significativamente com nosso estudo, uma vez que a referida narrativa se aproxima das narrativas analisadas por nós neste estudo. Nesse sentido, uma primeira inferência que podemos fazer é considerar que é possível que a ausência da obra nas listas de produções literárias indicadas para leitura seja decorrente do fato de que ela é considerada a primeira grande obra literária que tematiza a homossexualidade publicada no Brasil, em 1895.

Ademais, a referida obra foi ainda uma das primeiras a ter um personagem negro como herói. À época, *Bom-Crioulo* foi classificado como imoral por ser “o tema já de si abjeto, e tratado de modo que o torna extremamente chocante” (MIGUEL-PEREIRA, 1960, p. 9). Contrapondo-se a essa perspectiva, Trevisan (2009, p. 9) sinaliza que “[...] Bom Crioulo tornou-se o grande mito da literatura brasileira relacionada ao homoerotismo, pois nele aparece, pela primeira vez entre nós, um protagonista homossexual, dentro de uma relação homossexual também protagonística”.

O personagem de Amaro, o bom crioulo da narrativa literária, é marcado pelas interseções de raça, gênero e classe, próprias dos sujeitos do mundo que ele representa, os quais, quando contemplados pela literatura brasileira, era meramente para compor o proscênio sobre a diversidade, uma vez que competia a homens e mulheres brancos, heterossexuais,

de classe média, ocupar a cena central. Não por acaso, o romance, devido a seu caráter particular, desde a sua publicação, continua sendo motivo de grandes discussões.

É perceptível ainda, no início da narrativa literária em discussão, que, em meio à convivência interpessoal, marcadamente entre aqueles reconhecidos como homens, aqueles considerados estranhos em suas homossexualidades interpessoais, são rotineiramente estereotipados pela atribuição de nomes depreciativos, além de serem excluídos com xingamentos ou difamações específicas da masculinidade compulsória, pelos operários da Marinha, em *Bom-Crioulo*, constituindo-se em uma prática que atravessou os séculos, conforme sinalizou o professor Iansã: “[...] ouvir difamações e xingamentos com o intuito de nos tornar inferiores já virou rotina. Às vezes elas vêm sutil, mas sempre vem”.

O narrador da trama do livro de Adolfo Caminha (2010) sinaliza que a estranheza se dava por conta da sua homossexualidade. O fato de Amaro ser negro não era preponderante, uma vez que “Ali não se olhava a cor ou a raça do marinheiro: todos eram iguais, tinham as mesmas regalias – o mesmo serviço, a mesma folga” (2010, p. 40). É relevante ressaltar que Amaro era escravo fugido e trabalhava como marinheiro e que, portanto, a premissa de que “todos eram iguais” diz respeito a uma idealização.

Em relação à vivência da sua sexualidade, o autor relata suas tentativas fracassadas de manter relação com mulheres:

Sua memória registrava dois fatos apenas contra a pureza quase virginal de seus costumes, isso mesmo por uma eventualidade milagrosa: aos vinte anos, e sem pensar, fora obrigado a dormir com uma rapariga em Angra dos Reis, perto das cachoeiras, por sinal dera péssima cópia de si como homem; e, mais tarde, completamente embriagado, batera em casa de uma francesa no largo do Rocio, donde saíra

envergonhadíssimo, jurando nunca mais se importar com ‘essas coisas’. (CAMINHA, 2010, p. 34)

Nesse sentido, o professor Obá também narrou suas experiências com mulheres:

Então para entrar e ser aceito no universo masculino procurei uma namorada, isso na adolescência [...]. E só aos vinte e seis anos foi que me dei conta de que tudo aquilo estava acumulado dentro de mim e que eu precisava me libertar, já não suportava mais tanta dor, não eram dores físicas, mas eram dores existenciais mesmo, eu precisava assumir quem eu era de fato ou acabaria me matando aos poucos. [...] Depois de um casamento de nove anos com uma mulher precisava deixar que essas coisas viessem à tona. Então entender a pessoa que eu sou, aceitar viver minha orientação sexual foi um processo muito difícil.

As experiências afetivo-sexuais de Amaro, o *Bom-Crioulo*, com mulheres, são descritas pelo olhar do narrador, que ao narrar acaba por torná-lo inferior aos demais, afirmando que “por sinal dera péssima cópia de si como homem” (CAMINHA, 2010, p. 38), possivelmente por não consumir o ato sexual com mulheres, tornando-o uma cópia ilegível, estranha. Fato parecido vai acontecer com o professor Obá, ao narrar, ele mesmo, suas experiências com mulheres. Contou ele que “para entrar e ser aceito no universo masculino”, procurou “uma namorada”, mais à frente, em sua narrativa, ele contou que de “nada adiantava namorar com mulheres, pois todo mundo já suspeitava da sua orientação sexual”, o que acabava por torná-lo classificável no tocante a sua homossexualidade, construindo-se, portanto, uma “péssima cópia” para as normas vigentes de gênero, a partir da masculinidade compulsória.

Após mais uma tentativa malsucedida com mulheres, de onde Amaro sai “envergonhadíssimo”, ele jura “nunca mais se importar com essas coisas” (CAMINHA, 2010, p. 34). Experiência similar vai ocorrer com o professor Obá, ao nar-

rar que chegou um momento em que não podia, não conseguia, não queria mais se enganar, nem enganar mais ninguém. “A melhor coisa a fazer, ainda que doesse, era assumir que é gay”.

Em outro momento da narrativa, o professor Obá contou que se apaixonou por um homem e resolveu enfrentar “tudo e todos, inclusive a família”, para viver esse relacionamento. Afirma ele: “[...] e da noite para o dia eu resolvo assumir que sou viado, então isso para a minha família foi um choque. Então me assumir, abertamente, enquanto gay, aos 26 anos, foi bafônico<sup>4</sup> como dizem, mas eu precisava fazer isso, entende?”

Em *Bom-Crioulo*, Amaro também se apaixona por Aleixo, um jovem muito bonito, loiro, de olhos claros, assim que ele embarca no mesmo navio para trabalhar, garantindo proteção a ele, como preconiza: “Quando alguém o provocar, lhe fizer qualquer coisa, estou aqui, eu, para o defender, ouviu?” (CAMINHA, 2010, p. 30). É na embarcação que será consumada a primeira relação sexual entre os personagens. O ato sexual foi narrado da seguinte maneira pelo narrador: “E consumou-se o delito contra a natureza” (CAMINHA, 2010, p. 43), evidenciando, portanto, sua estranheza perante uma cena homossexual classificada como “contra a natureza” e, portanto, fora da norma. Evidenciamos, assim, a fissura do que está entranhado social e culturalmente em relação ao binarismo sexual estabelecido.

A concepção binária, constituída social e culturalmente, é arbitrária e hierarquizante, uma vez que privilegia aqueles identificados como homens, os quais desempenham atributos de uma masculinidade compulsória e, em detrimento da subordinação da mulher e de tudo o que é classificado como feminino, estereotipa como estranhxs todxs aqueles que

<sup>4</sup> Termo utilizado entre pessoas LGBTQI para designar aquilo ou algo que é muito bom ou lindo. Aquilo, algo ou alguém que chama muita atenção. Uma notícia surpreendente.

rompam as normas de gênero e sexualidade. A invisibilidade conferida à homossexualidade pode ser percebida, portanto, a partir dos discursos moralizantes, predominantes no meio social, os quais designam os gays e as lésbicas como portadores de uma conduta imoral e subversiva.

Sobre esse prisma o estranhamento é atribuído ao fato de não se enquadrar na lógica heteronormativa. Não obstante, encontrar-se ou reconhecer-se estranhx, em determinadas situações, pressupõe autoquestionar-se acerca da estranheza. Em *Bom-Crioulo*, Amaro questiona a sua orientação, atribuindo-lhe uma espécie de sentença, como se sua vivência da sexualidade fosse algo pecaminoso:

Ao pensar nisso Bom-Crioulo sentia uma febre extraordinária de erotismo, um delírio inventível de gozo pederasta... Agora compreendia que só no homem, no próprio homem, ele podia encontrar aquilo que debalde procurara nas mulheres. Nunca se apercebera de semelhante anomalia, nunca em sua vida tivera a lembrança de perscrutar suas tendências em matéria de sexualidade. [...] E o mais interessante é que aquilo ameaçava ir longe, para mal de seus pecados... Não havia jeito, senão ter paciência, uma vez que a natureza impunha-lhe esse castigo [...]. (CAMINHA, 2010, p. 66)

Nas narrativas dos professores, objeto de análise deste estudo, foi possível evidenciar fragmentos que remetem a tais questionamentos, com forte presença do sentimento de culpa, pelo menos num dado momento das suas trajetórias. Ressalta o professor Logun Edé: “Teve momentos em que eu me perguntava: Meu Deus por que eu? O fato de não se sentir parte da coisa, ou seja, da norma, levantava esses questionamentos em mim. Lembro que pedia a Deus para gostar de mulher”. Nessa mesma perspectiva, o professor Obá lembra que: “[...] em certos momentos da minha adolescência eu ficava me perguntando se essas coisas que eu sentia não era uma doença,

porque é isso que pregam em casa, na escola e em todo lugar. Ser gay era algo associado a loucura ou doença”.

Nos excertos apresentados acima, tanto na narrativa literária acerca do *Bom-Crioulo*, quanto dos professores Logun Edé e Obá, é perceptível a concepção sociocultural a respeito da heterossexualidade compulsória, que acaba por impor o binarismo sexual como sendo a única possibilidade no tocante à orientação sexual. O que destoia de tal norma será classificado como estranhx, atribuído à ideia de patologia e/ou transtorno psiquiátrico. Sobre isso o professor lansã pontua que:

Poderia ficar aqui um dia todo contigo e mesmo assim não seria o suficiente para narrar o quanto gays, lésbicas, travestis e pessoas trans sofrem diariamente, se bem que tu sabe [...]. O fato de ser viado nos leva a sermos comparados com aquelas categorias mais excluídas socialmente, como: loucos, usuários de drogas, bandidos e por aí vai. [...] sem falar nas agressões que sofremos a todo o momento, as verbais são as mais comuns, mas não estamos livres das agressões físicas não [...]”.

No fragmento apresentado pelo professor lansã, é possível perceber que a injúria atribuída àquelxs que rompem a heteronormatividade naturaliza a homofobia e faz com que gays, lésbicas, travestis e trans, vivenciem a experiência dos insultos, dos xingamentos e da agressão física, atribuídos como penalidade àquelxs classificadxs como desviantes. Conforme discute Silva (2017), a violência linguística, enquanto discurso que posiciona o outro no lugar social e político que não se deseja habitar, um lugar abjeto e exposto a várias violações, em geral, em termos de raça, classe, gênero e sexualidade, constitui-se em uma forma de apontar o estranho, uma vez que o corpo se constitui o lócus de manifestação da estranheza, ao tempo em que é interpelado enquanto objeto passível de injúria e castigos físicos, dentre outras formas de violência.



[...] mas o importante é que estamos aí. Nos xingam? Xingam sim! Mas nós continuaremos existindo. Nos matam? Matam sim! Mas nós continuaremos presentes. Estamos nas ruas e de alguma maneira mexemos nessa estrutura sexista e homofóbica. A forma como me visto, como projeto meu corpo, sim esse corpo considerado estranho, é também um ato de resistência. (PROFESSOR LOGUN EDÉ)

Inferimos, portanto, que, como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências punitivas. Os gêneros estranhos são parte do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea, uma vez que habitualmente são punidxs xs que não desempenham corretamente o gênero que lhes foi atribuído, performances de gênero que não citam as normas regulatórias da relação de contiguidade do sistema sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2016).

Quando aquilo que faz parte de nossa vida cotidiana se torna problemático e confuso, quando ansiamos usar determinadas coisas e não sabemos como lidar com elas, quando a aceção costumeira das ações, dos valores ou das pessoas, não faz mais sentido, em suma, quando o que nos ensinaram sobre nós e sobre xs outrxs já não nos satisfaz e queremos saber mais e melhor, esse desejo de deslocamento se choca com o fato de que “[...] você aprende que é errado aquilo que você sente, que Deus não gosta, a família não gosta. Você não é igual a seus coleguinhas e isso era um conflito em minha cabeça, eu ficava louquinho” (PROFESSOR OSSAYN). Nisso habita o estranho.

Para o professor Logun Edé, “ser considerado estranho ou ser estranhado nos é tão familiar. Qual é o viado que nunca se sentiu estranho? [...] nos classificam como estranhos quando ainda somos crianças”. Ainda segundo ele “[...] Pode acontecer tudo de ruim com você, apenas por você ter um jeito estranho, mas estranho para quem?” Assim, o estranho, mesmo quando habitual, comum, repetido,

continua a ser estranhado, e aquilo em que elx acredita também é estranho. Dessa maneira, o procedimento natural se rompe, quando somos capazes de uma postura questionadora perante as coisas e os fatos que nos pareciam familiares. Ainda sobre a estranheza, o professor Logun Edé narrou:

No meu caso foi na passagem entre a infância e a adolescência. Na infância era bonito a gente dançar “É o *tchan!*”, requebrar, ir até o chão, tá ali brincando de tudo e os adultos justificam que a gente pode brincar porque é coisa de criança, então tudo é “normal”. Então vem a adolescência e todos os seus coleguinhas começam a sentir desejos e vai se interessando pelo sexo oposto. E eu olhava e não me dizia nada, não me afetava em nada. E quando menos se espera, lá estava eu estava envolvido num universo carregado de preconceitos, na verdade eu estava num campo minado. Onde poderia ser apedrejado, receber lâmpadas na cabeça. [...]

Na infância, quando a gente começa a se descobrir, mesmo inocente acaba sendo culpado por toda sociedade, nas diferentes dimensões, pura e simplesmente por se gay, mesmo não sabendo o que é ser gay. Interessante isso, eu não sabia o que era ser gay e já diziam que eu era viado. Agora eu percebo que esse estranhamento na infância se deu meramente no campo da sexualidade. Na infância tinha momentos em que eu me sentia estranho e momentos em que eu era tido como estranho. A masturbação, por exemplo, eu ouvia falar e tudo, mas eu não sabia como era, porque na minha casa esses assuntos de sexualidade eram tabus, na escola era tratado com panos quentes e apenas na perspectiva da reprodução que a gente aprende em ciências, e os meninos diziam que pensava nas meninas e ejaculava e para mim não dizia nada.

5 É o Tchan, inicialmente denominado de Gera Samba, grupo brasileiro de pagode/axê, surgido na cidade de Salvador e que se tornou um fenômeno comercial nacional e internacional, na segunda metade da década de 1990. Com diversas canções de teor erótico e duplo sentido, o grupo se popularizou com a ajuda de um trio de dançarinxs. O grupo musical vendeu ao todo, de 1994 a 2007, mais de 6 milhões de álbuns no Brasil. (LEME, 2003)

Na narrativa do professor Logun Edé, podemos evidenciar que o estranhamento é construído no corpo dx “outrx”, a partir de um discurso imbuído pela perspectiva heteronormativa, prevalecendo o imperativo do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã, que passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada (LOURO, 2007).

No caso do professor Logun Edé, o estranhamento relacionado à sua orientação sexual só será enfatizado na adolescência, quando algumas brincadeiras e atividades começam a ser demarcadas de forma mais incisiva, como sendo de menino ou de menina, uma vez que “na infância era bonito a gente dançar ‘É o tchan!’, requebrar, ir até o chão, tá ali brincando”. Tais atos são justificados por ser a brincadeira uma atividade inerente ao universo infantil, portanto, considerada pelos adultos que conviveram com esse colaborador em sua infância, uma prática que não possuía maiores conotações em termos de transgressão de normas corporais, de gênero e de sexualidade.

O estranhamento começa a emergir quando a interpretação de situações, como as narradas, se afasta de um mero modo de brincar, vinculando-se, agora, a um modo de ser articulado a uma sexualidade presumida. Relata ele que: “todos os seus coleguinhas começam a sentir desejos e vai se interessando pelo sexo oposto. E eu olhava e não me dizia nada”, continua ele: “E quando menos se espera, lá estava eu envolvido num universo carregado de preconceitos, na verdade eu estava num campo minado. Onde poderia ser apedrejado, receber lâmpadas na cabeça”, atitudes designadas às pessoas cujos corpos são significados sob o estigma do estranho.

No caso do professor Logun Edé, o estranhamento acontece mesmo sem ele ter consciência de qual o significado da palavra, em si mesma, e do próprio social que lhe estavam atribuindo, ao nomeá-lo de forma específi-

ca, intencionando insultá-lo, uma vez que ele “não sabia o que era ser gay” e mesmo assim “já diziam que eu [ele] era viado”.

Num modelo de sociedade heteronormativa, xs “outrxs” sujeitos sociais que se tornarão “marcadxs”, que se definirão e serão denominadxs a partir desse imperativo. Por esse prisma, os gays são descritos como desviantes da norma, uma vez que suas atitudes e aparência não condizem com seu sexo, afinal de contas são corpos masculinos que se apresentam com trejeitos femininos, tal como o corpo de Aleixo, parceiro sexual de Amaro, em o *Bom-Crioulo*. Aleixo é descrito como um prestador de serviços tipicamente feminino, por ter atributos frágeis e afeminados. Ademais, Amaro trata Aleixo como se trata uma mulher. As características que descreve e admira nele são atributos femininos, “Faltavam-lhe os seios para que Aleixo fosse uma verdadeira mulher!... Que beleza de pescoço, que delícia de ombros, que desespero!...” (CAMINHA, 2010, p. 56).

Ao se deparar com esses corpos estranhos, a norma pergunta: como é possível que homens sejam identificados com o feminino, indo contra a sua natureza e renunciando à posição historicamente privilegiada do homem heterossexual?

Para Oxumaré, o estranhamento é uma marca inerente a todo gay.

Ser estranho é uma marca de todo gay. O tempo inteiro somos apontados como estranhos. No meu caso, o estranhamento se deu principalmente quando eu percebi, e isso foi muito cedo, que eu tinha interesse sexual por meninos e não por meninas. E isso foi muito difícil, porque gostar de meninos era para meninas e eu não era menina, então você passa a viver numa linha muito tênue, onde não é um menino, considerando os padrões estabelecidos, mas também não é uma menina, então não sendo isso, nem sendo aquilo, visto que na nossa sociedade só se é isso ou aquilo, você passa a ser classificado como estranho, ainda na infância, como se eu tivesse culpa de gostar de meninos

e não de meninas. Não é nem diferente, o diferente é o que sendo daquele grupo tem diferenças, nesse caso o estranho chega a ser algo que te coloca num lugar que nem classificado pode ser. E isso é muito complicado para uma criança ou adolescente quando começa a descobrir a sexualidade.

Gostar de meninos, onde todos os seus colegas eram meninos, então imagine conviver com pessoas que você não “deveria”, mas tem desejo sexual e eu tive que camuflar isso o tempo inteiro, o que só me tornava ainda mais estranho. Não gostar de meninas ou de coisas teoricamente associados ao universo masculino me colocava no lugar de estranho para os outros, mas ter que camuflar isso o tempo inteiro me colocava num lugar de estranhamento para mim mesmo. Como não expressar algo que era tão bonito em mim, que era o desejo de ficar com alguém que eu estava gostando? Isso era muito estranho. Então me classificavam como estranho considerando normas sociais e eu me via como estranho tendo que seguir essas normas, sabe como é? (PROFESSOR OXUMARÉ)

Aquelxs que não se percebem dentro dos padrões e estereótipos de gênero sofrem com inúmeras retaliações em nome de uma suposta normatividade desde a mais tenra idade e o “tempo inteiro somos apontados como estranhos”: em casa, na escola, na rua. Para Oxumaré, ser estranho é viver numa linha tênue, pois a estranheza tira o menino desse lugar social e culturalmente construído para a masculinidade hegemônica, deixando-o deslocado, uma vez que “não sendo isso, nem sendo aquilo, visto que na nossa sociedade só se é isso ou aquilo, você passa a ser classificado como estranho, ainda na infância”. Aqui, ser estranho não é apenas ser diferente, é mais que isso. De acordo com o professor Oxumaré é ser colocado “num lugar que nem classificado pode ser”.

O “estranho”, portanto, passa a ser aquelx que não se submete completamente às normas de gênero e sexualidade e que, com isso, desestabiliza modelos estáticos com a sua capacidade de metamorfose, que pode cambiar

entre o masculino e feminino. Por outro lado, ao ser concebido como estranho, o gay coloca a masculinidade em questão, suscitando questionamento de que a mesma não se sustenta como realidade essencial, natural, por assim dizer, abrindo brechas para os ditos estranhos, e desse modo se constitui num espaço de contradição, para a normalidade.

Em linhas gerais, as narrativas têm sinalizado que o final da infância e o decorrer da adolescência tem se constituído enquanto um momento crucial, pois os sujeitos, além de terem de lidar com as descobertas inerentes a essa fase, para os gays existe ainda uma série de inquietações e questionamentos envolvendo a própria sexualidade, conforme nos relatou o professor Ossayn:

Foi na adolescência é que eu percebi, entre 12, 13 anos essa coisa de ser estranho, do ser diferente em relação aos meninos. Porque eles começavam a falar em namoro, em namorar com meninas e eu me sentia alheio a tudo aqui, me sentia diferente, mas não sei se por pressões, mas eu também acabava entrando na onda e namorava com meninas, ficava com meninas, o que também era estranho. Era uma forma de aceitação, já que eu queria ser aceito pelo grupo, então eu tive que passar por isso aí. Mas desde quando era criança eu já sentia que eu era diferente, que eu fugia da regra, não me enquadrava no universo considerado como sendo dos meninos em relação a sexualidade, a atração com relação as meninas, eu já me sentia diferente. Interessante como só depois é que a gente vai se dar conta que a gente era diferente. Os trejeitos que eu tenho me acompanham desde a infância e ter trejeitos é sinônimo de ser diferente.

[...]. Você fica receoso de muita coisa. Receoso na forma de falar, para não ser muito afeminado, do que e como brincar, do que vestir, como andar – eu lembro de querer andar durinho, como se diz que homem anda e de querer pertencer a esse grupo dos normais. Mas eu gostava mesmo era de vestir roupas femininas, usava muitas roupas das minhas irmãs, mas tudo isso era escondido, até porque eu já estava na adolescência.

Foi justamente na adolescência que comecei a perceber mais esse estranhamento, mas eu já me entendia, eu já sabia que eu era gay desde criança eu já sabia que era gay, mas ter coragem para se relacionar e para dizer que é na adolescência, eu achava muito difícil você dar a cara a tapa você tão jovem assim, mas eu já me percebia gay desde sempre, desde criança. Esse estranhamento se deu muito por conta do fato de que eu gostava de brincar com as meninas da rua, minhas vizinhas. Eu não me sentia diferentes brincando com elas e acho que elas também não, era como se eu fosse uma menina também, mas até então... como posso dizer? É...eu não me sentia estranho, eu era estranho em relação aos meninos. Eu requebrava muito, tinha toda uma sensibilidade, isso que a gente chama de sensibilidade gay, naquela época eu já tinha. Eu fui viada desde sempre.

Na narrativa do professor Ossayn, é perceptível que o estranhamento perpassa de certa maneira pelo restringir-se e limitar-se, uma vez que ele ficava receoso ao desenvolver atividades corriqueiras, como por exemplo, falar, brincar, vestir, andar “para não ser muito afeminado”. Ser estranho, nesse sentido, diz respeito à anulação de uma parte da pessoa, da sua própria vida enquanto sujeito.

Ao contar que requebrava muito e que tinha toda uma sensibilidade, classificado por ele como “sensibilidade gay”, o professor Ossayn transgride regras, colocando-se num lugar de estranhamentos, vez que a ele são impostas mutilações subjetivas que tendem a impedir a revelação do segredo para as pessoas do convívio pessoal e social como um todo. Tanto é assim que o perceber-se gay, assumir-se gay, em geral, é um processo lento, onde, muitas vezes, faz-se necessário buscar estratégias de sobrevivência, entrar no jogo e jogar com as regras estabelecidas, para só depois “dar a cara a tapa”.

Além dos conflitos internos vivenciados no período da infância e da adolescência, causados pela introjeção de padrões comportamen-

tais compulsórios, pautados pela masculinidade e feminilidade hegemônicas, ser classificado como estranho, pelo fato de ser gay, durante a vida escolar, pode ocasionar situações bastante constrangedoras, a exemplo dos não raros casos de discriminação, perseguição, assédio moral, violência simbólica, linguística e até física. De acordo com o professor Obá, a experiência de estranhamento ficou mais nítida nas suas vivências do ambiente escolar:

[...] na escola eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar, mas era exatamente esse ambiente que me fazia me sentir estranho ao mesmo tempo em que me acolhia. A escola sempre me fascinou, mas também foi onde sofri os piores traumas, não só com relação a sexualidade, mas também as questões raciais ou talvez as pessoas se utilizassem do fato de ser negro para me discriminar sexualmente também. Então, como se não bastasse ser negro, eu ainda era gay. Quando era criança, meu cabelo foi um problema para mim. Meu irmão tem o cabelo liso e o meu é crespo. Eu lembro que as professoras puxavam meus cabelos, tinha que cortar para sumir a ondulação ou quando chegava na escola elas penteavam. Eu chegava na escola com o cabelo cacheadinho, mas entrava na sala com o cabelo assanhado, porque elas penteavam meus cabelos na entrada.

Lembro bem de uma cena com a professora [...], que foi ela abrir meu cabelo, me levar para frente da sala, me expondo junto aos meus colegas e dizia: “eu vou ensinar a sua mãe a botar detefon em seu cabelo, porque deve ter até escorpião dentro dele. Corte esse cabelo que isso não é cabelo de homem”. E ela fez esse tipo de exposição algumas vezes e sempre associando elementos da minha negritude aos meus trejeitos de gay.

Tem outro fato que eu também lembro com muita nitidez, por ter uma voz muito doce, que se aproximava muito mais do tom de voz das meninas e, quando aquela professora que falei se aposentou e a gente escreveu uma carta se despedindo dela e, outra professora leu minha carta, me imitava na frente de todos os colegas da sala. Ela fez chacota de minha carta, usou

uma voz bem fina, para dizer que eu tinha a voz doce, ou seja, de mulher, e ainda desmunheca-va e requebrava e os colegas riam e eu sem entender muito porque ela estava fazendo aquilo. Anos depois que a ficha caiu, né. Acorda viado! Então, assim, na escola, eu sempre fui visto como um estranho. Fosse pelo meu jeito, ou meus trejeitos, minha voz, meu corpo, minhas relações, as brincadeiras. De alguma maneira todo meu ser desestabilizava o espaço escolar, entende? Era como se dissessem: “esse lugar não é para você” ou então: “para permanecer aqui você tem que mudar”. Tem lugar mais homogêneo que a escola? A farda, a disposição das cadeiras, as filas, tudo isso é nada mais nada menos para colocar todo mundo dentro da norma, mas eu não cabia dentro da norma. Meu corpo não se adequava, meus cabelos também. E não era só eu, era eu e meu irmão. Era como se a escola tivesse falhado e admitir que falhou é tudo que a escola não queria. Então, o jeito era dizer que eu é que era estranho.

A experiência de estranhamento do professor Obá nos faz perceber que a escola, enquanto instituição educativa, se estrutura a partir de discursos que reverberam em dizeres e fazeres cotidianos fortemente subordinados a um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças, responsável por reduzir à figura dx “outrx”, tidx como estranhx, inferior, perversidix ou contagiosx, todxs aquelxs que não se adequam ao único modelo reconhecido pela heteronormatividade e pelos arsenais multifacetados a ela ligados. De acordo com Louro (2000, p. 6):

[...] Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

O problema da sexualidade converte-se na descrição de modos de produção de corpos, histórias e identidades, a partir das categorias de um discurso social fortemente normativo

na e pela educação. Dessa forma, a vivência de sexualidades não normativas, a possibilidade de considerar x outrx na sua condição de estranhx, assumindo a estranheza enquanto elemento positivo nos espaços de produção e reprodução de conhecimento, tem a ver com a compreensão dos processos e contextos históricos que propiciaram sua construção.

Da concepção de diversidade à compreensão da linguagem como um recurso semiótico que constrói x outrx, a estranheza se inscreve a partir da construção social e histórica do discernimento sobre esse ideal do “normal”. Para o professor lansã:

Isso de ser estranho é algo que me persegue, mesmo tendo consciência de ter que defender minha sexualidade, minha identidade de gênero, mas ainda tem algumas coisas que as pessoas acham estranhas em mim e de certa forma até eu acho. Tem momentos em que a gente volta à estaca zero e se percebe refletindo. Inclusive o fato de transitar enquanto pessoa andrógona, era justamente por isso. Então quando estava bem comigo mesmo, quando queria me libertar de todas as amarras eu dizia: “Não estou nem aí para ninguém, não estou nem aí para a família, eu quero é ser feliz”. Então ia para rua, comprava minhas roupas coloridas, nunca usei saia, nem vestido e salto, sempre tive receio, mas comprava sapato feminino, sapatilhas, blusa feminina, calça feminina, me maquiava, mas quando vinha aquele momento depressivo, em que as pessoas acentuavam demais que eu era estranho, das barras do dia a dia, a cobrança para ser normal, principalmente por parte da família.

A partir da narrativa do professor lansã, podemos perceber que a estranheza não se dá em um momento estanque da vida daquele que é gay, sendo possível demarcar a infância como um momento inicial, perdurando por a toda vida, conforme relatou o professor lansã: “[...] ser estanho é algo que me persegue”.

A estranheza em conceber as diferentes sexualidades que esquivam da norma heterossexual como estranhas, tendo por base pres-

supostos biológicos, não é apenas um equívoco, mas a comprovação da imposição de uma “eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa” (SILVA, 2011, p. 145).

Quando a diferença se configura enquanto contraponto daquilo que está dentro da norma, conseqüentemente, constituindo a norma, ao mesmo tempo em que se faz marginal, por não caber no espaço da norma, as diferentes sexualidades têm se tornado, ao longo da história, objeto de estranhamento, discriminação e violência.

De acordo com o professor Oxóssi, não ter um corpo másculo, adequado às normas de masculinidade vigentes, de alguma forma o classificou como estranho.

[...]. Isso já era de alguma maneira porque eu sentia esse estranhamento, então eu preferia eliminar qualquer possibilidade de que isso se estendesse, era como se fosse uma defesa contra esse estranhamento. Sim... meu perfil também não era de mulherzinha, de andar rebolando, mas não tinha a voz grossa, como a maioria dos meus colegas, então diziam que minha voz era estranha: “Esse menino não vai mudar a voz não? Isso tá estranho!”. Sem falar nos trejeitos. Eu tinha e ainda tenho (risos) uns trejeitos que se aproximavam muito do universo feminino e isso naquela época era uma tortura. Hoje não, quem quiser falar que fale, mas essa exposição de comparar voz, trejeitos comparando a uma mulher, naquela época, era terrível.

Para o professor Oxóssi, a estranheza consiste na aproximação com o universo feminino, a voz fina e os trejeitos que o aproximavam “muito do universo feminino”, tornando-se um estranho. De acordo com Foucault (2008), a nossa sociedade transpôs o “umbral da modernidade biológica”, na passagem do século XVIII para o XIX, exatamente por serem os corpos humanos o centro das estratégias políticas do poder disciplinar, as quais se deram por meio do controle biológico, incluindo as práti-

cas sexuais. Nesse contexto, o corpo tem sido alvo de rótulos discursivos e objeto de disciplinarização e controle.

As narrativas dos professores evidenciam que o estranho é produzido em seus corpos a partir do momento em que esses, de alguma maneira, se aproximam simbolicamente do corpo lido como feminino. O estranho, portanto, é o aproximar-se de um universo considerado inferior pelo prisma heteronormativo. Assim, a estranheza é um sentimento absorto. E, no entanto, camuflado, uma vez que consiste no desvelamento daquilo que x outrx é, com o intuito de encobrimento daquilo que se é de fato.

Nesse sentido, tanto as narrativas que descrevem o romance entre Amaro e Aleixo em *Bom-Crioulo*, quanto nas narrativas dos professores, a homossexualidade é associada a uma perspectiva pejorativa, a partir de um processo de subalternização dos personagens homoafetivos, cujo desejo é alijado na e pela sociedade da época e na contemporaneidade, impondo a degradação moral e social aos que subvertem a norma. É possível verificar nas narrativas um mundo de injúrias, designado aos corpos dos personagens homossexuais, objetos de poder e de manipulação.

Para Butler (1999, p. 154), o sexo como norma regulatória proporciona sua materialização no corpo, produzindo “[...] a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Assim, as normas regulatórias do sexo também funcionam através da repetição e reiteração constantes das normas do gênero assentadas na heterossexualidade compulsória (LOURO, 2001). A norma, constituidora da identidade heterossexual, sente-se ameaçada pelos abjetos que ela mesma cria e o processo de homogeneização se vê atravessado e desestabilizado pela estranheza dos professores.

Os estudos *queer*, ao suscitarem a possibilidade de desalinhar a configuração normati-

va das identidades, ao tempo em que fazem emergir questões concernentes ao poder, resistência e transgressão, constituem-se ainda enquanto possibilidade radical de resposta às sexualidades tomadas como subalternas, no sentido reconstruir as políticas de equidade que ainda se ancoram em categorias que se originam em matrizes heteronormativas.

O termo *queer* pode ser traduzido como estranho, excêntrico, raro, extraordinário, ridículo. Ele passa a ser utilizado por um grupo de teóricxs (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2014; SILVA, 2011; LOURO, 2007), que pensam as questões de gênero e sexualidade com base em uma perspectiva pós-crítica, com o intuito de suscitar uma reflexão analítica da norma, por meio da sexualidade, passando a analisar como a sexualidade é atravessada por discursos de normalização e, a partir desse campo investigativo, a sexualidade e o desejo serão pensados enquanto relações sociais, culturais e econômicas.

## Considerações finais: o estranhamento não é o fim

As narrativas analisadas nesse estudo, nos possibilitaram reverberar que ser estranho, estranhar-se, ser estranhado é um sentimento comum aos gays desde a mais tenra idade. A diferença, estigmatizada posteriormente como estranheza, marca de distintas maneiras o corpo gay.

Pesquisar sobre gênero e diversidade sexual ainda se constitui um desafio, especialmente se pensarmos por meio da concepção desestabilizadora e seus efeitos na sociedade. Um desafio tanto para aquelx que colabora com a pesquisa, quanto por parte daquelxs que pesquisam as questões inerentes a essas temáticas, já que, além de todo o caráter transformador que um estudo com essa dimensão pode assumir, entendemos que o mesmo con-

tribui significativamente no que se refere à problematização de tais temáticas, tanto nos espaços internos da comunidade acadêmica quanto nos sociais.

Contudo, consideramos importante ressaltar que individualmente também fomos afetadxs, no sentido positivo do termo, tanto no que se refere às minhas implicações enquanto pesquisador, quanto dos professores que fizeram parte desse estudo, uma vez que podemos afirmar que esse estudo contribuiu para que tenhamos uma expressão mais livre em relação às diferentes maneiras de ser e viver a homossexualidade. Ou, como disse o professor Ossayn, em sua narrativa, “[...] essas pesquisas são necessárias, pois nos ajudam a pensar nossa prática pedagógica enquanto professores gays”.

Xs teóricxs dos estudos de gênero e sexualidade que contribuíram na construção desse estudo nos ajudaram a compreender o estranhamento imposto pela escola em relação a estudantes e professores gays como um mecanismo que não se contenta apenas com ocultar a presença desses sujeitos nos processos educativos, mas, ao contrário disso, a escola permanece reverberando discursos e práticas heteronormativas, classificando como estranhos todxs aquelxs que vão de encontro a esse modelo. Por conseguinte, a discriminação e o preconceito contra aquelxs que transgridem esse modelo.

Conforme relatou o professor Oxumaré: “a escola ensinava a ser hetero”. A partir desse contexto, podemos inferir que as escolas, por meio do seu currículo, não estão preparadas para promover a dignidade e a cidadania plena de estudantes e professores gays, transexuais, travestis, ou para qualquer outra forma de se viver a sexualidade que não esteja na perspectiva heteronormativa.

Por outro lado, as narrativas também sinalizaram que, mesmo as escolas não estando preparadas para receber de forma cidadã

peças que vivenciam a sexualidade fora dos padrões estabelecidos social e culturalmente, elas ainda podem se configurar enquanto espaço de acolhimento da diferença, ainda que seja à revelia, como nos narrou o professor Obá: “A escola ao mesmo tempo que nos acolhe nos expulsa e, penso que permanecer na escola é um ato de rebeldia por parte de nós gays”. Nesse sentido, permanecer na escola, ou em qualquer outro espaço ou instituição que nos classifica como estranhos, se configura num ato de rebeldia.

Ademais, por meio das narrativas dos professores Oxumaré, Ossayn, Obá, Logun Edé, Oxóssi e Iansã e do aporte teórico utilizado na construção deste estudo, podemos inferir que o estranhamento não é apenas um sentimento comum aos professores gays, antes ele diz respeito a um processo de construção histórica que vai classificando como estranho todos aqueles que rompem com um modelo de sexualidade pautado unicamente pela perspectiva heteronormativa.

Dessa maneira, entendemos que esse estudo vem ao encontro de tantos outros, ao tempo em que salienta a importância de desenvolvimento e implementação de políticas públicas para o acesso e permanência das diversidades no espaço escolar. Para que isso seja efetivado, entendemos que se faz necessário pensar a matriz curricular da escola a partir de um currículo *queer* e, principalmente, do que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais de educação.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle; tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; São Paulo: UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e

subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In.: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151-172.

CAMINHA, Adolfo. **Bom-Crioulo**. São Paulo Martin Claret, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 2010.

GAMSON, Joshua. ¿Deven autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Ed.). **Sexualidades transgressoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2007. p. 141-172.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEME, Mônica Neves. **Que ‘Tchan’ é esse? Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Annablume, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **Adolfo Caminha – Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

ROLOFF, Aion et al. O uso do “x” como marca de gê-



nero no facebook®: uma análise sociolinguística. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 4, jan. / jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-04/26AionRoloff.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. Uma política das vidas (in)viáveis: reflexões sobre performatividade e violência transfóbica no discurso. In: SILVA, Danillo da Conceição Pereira; CASTRO, Lorena Gomes de.; MELO, Iran Ferreira de. (Orgs.). **Dissidência sexuais e de gênero nos estudos do discurso**. Aracaju: Editora Criação, 2017. p. 47-67.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico- metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Edu-**

**cação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TILIO, Rogério. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 89-111.

TREVISAN, João Silvério. **Introdução à obra Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha**. São Paulo: Hedra, 2009.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 239-263, 1988.

Recebido em: 16/04/2019

Aprovado em: 02/06/2019

**Pedro Paulo Souza Rios** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão – GENESES-Sertão; Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. e-mail: [peudesouza@yahoo.com.br](mailto:peudesouza@yahoo.com.br)

Rua São Felipe, 109 – Populares - CEP: 48.970-000 Senhor do Bonfim – Bahia  
Telefone: (74) 99141-3251

**Alfrancio Ferreira Dias** Doutor em Sociologia. Professor Adjunto II do Departamento de Educação – DEDI e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Sergipe. e-mail: [diasalfrancio@gmail.com](mailto:diasalfrancio@gmail.com)

Rua Fátima Maria Chagas, 480 - Cond. Bellagio Residence, Bloco 2, Apart. 106.  
Bairro Jabutiana – Aracaju – SE CEP: 49.095-793

# JOVENS GAYS NA ESCOLA: MASCULINIDADES, INFÂNCIA E NARRATIVAS

■ JULIANE COSTA SILVA  
Universidade do Estado da Bahia

■ JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS  
Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO** O artigo apresenta histórias de escolarização de estudantes gays, especificamente, as marcas da infância e as questões das masculinidades vivenciadas nos espaços formativos da escola e da família. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cuja opção metodológica inspirou-se nos estudos da História oral, utilizando as entrevistas narrativas como dispositivo de recolha das histórias de vida. Os entrevistados foram seis estudantes gays do ensino médio de uma escola pública estadual, situada no interior da Bahia. O estudo revelou que os jovens gays reconstróem suas histórias de escolarização, em um processo de investigação-formação de si, ampliando os modos como se perceberam na infância, a partir das relações construídas na família e fortalecidas nas relações interpessoais com os colegas da escola que, através de apelidos pejorativos e de exigências para atender a um padrão de masculinidade hegemônica, acabam violentando os corpos infantis gays.

**Palavras-chave:** Masculinidades. Infância. Escolarização. Narrativas.

**ABSTRACT** **YOUNG GAYS IN SCHOOL: MASCULINITIES, CHILDHOOD AND NARRATIVE**

The article presents schooling stories of gay students, specifically childhood brands and issues of masculinity experienced in the formative spaces of the school and the family. It is a narrative research, whose methodological option was inspired by the studies of oral history, using narrative interviews as a device for collecting life stories. It was interviewed six gay high school students of a state school, located in Bahia. The study found that gay youth rebuild Their school stories in a process of self-investigation, expanding how They perceived Themselves in childhood, from relationships built on family and strengthened in interpersonal relationships with school classmates that through pejorative nicknames and the obligation to meet

a pattern of hegemonic masculinity, end up violating gay children's bodies.

**Keywords:** Masculinities. Childhood. Schooling. Narratives.

## RESUMEN **JÓVENES GAYS EN LA ESCUELA: MASCULINIDADES, INFANCIA Y NARRATIVAS**

El artículo presenta historias de escolarización de estudiantes gays, más específicamente, las marcas de la infancia y las cuestiones de las masculinidades vivenciadas en los espacios formativos de la escuela y de la familia. Se trata de una investigación narrativa, cuya opción metodológica se inspiró en los estudios de la Historia Oral, utilizando las entrevistas narrativas como dispositivo de recogida de las historias de vida. Los entrevistados fueron seis estudiantes gays de la escuela secundaria de una escuela pública estatal, ubicada en el interior de Bahía. El estudio reveló que los jóvenes gays reconstruyen sus historias de escolarización en un proceso de investigación-formación de sí mismos, ampliando los modos como se percibieron en la infancia a partir de las relaciones construidas en la familia y fortalecidas en las relaciones interpersonales con los compañeros de la escuela que, a través de apodosos peyorativos y de exigencias para atender a un patrón de masculinidad hegemónica, acaban violando los cuerpos infantiles gays.

**Palabras clave:** Masculinidades. Infancia. Escolarización. Narrativas.

## Introdução

Este trabalho discute as marcas da infância e as questões das masculinidades vivenciadas por estudantes gays, no ambiente escolar, apresentadas através das histórias de escolarização destes jovens na Educação Básica.<sup>1</sup> O texto é construído a partir dos estudos sobre *Identidade e diferença* de Hall (2004) e Silva (2014); *Sexualidade e performance*, à luz de Foucault (1988) e Butler (2013), e *Masculinidades*, com Aragão (2013) e Seffner (2003).

O espaço escolar é ocupado por conflitos, tensões e complexidades. No convívio en-

tre gestão, professores(as), estudantes, pais, mães, alunos(as), as questões de identidade, gênero e sexualidade são vividas de formas particulares. Presenciamos, nas últimas décadas, mudanças epistêmico-políticas envolvendo as comunidades LGBTQI, nas quais os seus sujeitos têm saído dos lugares de silenciamento e subalternidade para reivindicarem seus lugares de fala, em diferentes contextos, entre eles, a escola. É nesse cenário de luta e resistência que vivemos, sobretudo hoje, que os corpos gays têm buscado ocupar diferentes espaços e serem vistos e reconhecidos como sujeitos.

As histórias de vida têm possibilitado conhecer e produzir marcadores de sentido acer-

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

ca dos processos de escolarização de diferentes sujeitos. Neste caso, específico, buscamos aqui as narrativas de seis estudantes gays do Ensino Médio de uma escola pública do interior da Bahia, para tratar das questões das masculinidades vividas na infância através da relação escola e família. A pesquisa que apresentamos é de natureza qualitativa, cuja opção metodológica inspirou-se nos estudos da História oral, especialmente na utilização do gênero história oral de vida. Como dispositivo de pesquisa, foi utilizada a entrevista narrativa, buscando compreender os sujeitos em seu contexto histórico, social e cultural.

Nesse ínterim, inicialmente, discutimos a questão da identidade e da diferença, a partir dos processos de negação, reconhecimento e estranhamento. Em seguida, apresentamos as questões da infância e suas marcas oriundas da família e da escola, analisadas através de narrativas de brincadeiras e silenciamentos. Por fim, trazemos as cenas narrativas de homofobia vividas na escola, entrecruzadas pela discussão acerca das masculinidades.

## Entre as janelas da escola: infâncias, identidades e diferenças

Quando pensamos a diferença e suas interações na construção da identidade e do sujeito, olhamos a partir dos estudos epistemológicos do pós-estruturalismo. Desse modo, a diferença é vista como “essencialmente um processo linguístico e discursivo” (SILVA, 2009, p. 87). Isso porque a diferença é tecida nas relações de poder, em um caráter relacional, pois só em comparação com o outro é que ela se evidencia. As relações de poder institucionalizam a diferença como o lugar simbólico da exclusão. Os estudos pós-estruturalistas abriram um leque de possibilidades para olharmos as questões da diferença no espaço escolar. A

partir dessa corrente, nos questionamos acerca da linguagem, do discurso e do texto.

O pós-estruturalismo procura entender como um discurso se consolida como verdade, os sentidos e o processo de significação que se inscrevem em um discurso e o legitimam como uma verdade. Através do pós-estruturalismo, mergulhamos nos estudos de Foucault (1988) e Butler (2013) e observamos que ambos se preocuparam em desconstruir e problematizar os discursos de verdade, uma vez que o primeiro questiona os discursos acerca da sexualidade e das relações de poder e, a segunda, as questões de gênero, como foram se construindo e se estabelecendo enquanto discursos de verdade. Os corpos experienciam modos de ser e viver que são influenciados por diferentes instituições, primeiro a família e depois a escola. Como podemos observar na narrativa de Marcelo:<sup>2</sup> “Ela (a mãe) sempre acha não meu filho, é assim, meu filho é sensível, ele vai crescer, ele vai mudar, entendeu? Pai não, pai quer que seu filho homem seja homem desde que nasce, desde que sai da barriga da mãe”

Desde cedo, os corpos são observados e pensados em uma divisão de gênero. O corpo inscreve-se discursivamente em uma rede que o insere automaticamente em um sistema binário. “Nascemos” homens e mulheres e, por isso, a família, que está inserida em diferentes discursos, acaba por reproduzir um cenário de representações em nossa criação. Assim, na experiência com a família, é que se constroem as primeiras representações de gênero que são vivenciadas pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

“Oh, isso não é de homem, isso é de mulherzinha, você não é mulherzinha, você sempre foi homem, quando saiu da barriga de sua mãe, o médico disse que era um homem, não

2 Em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE desta pesquisa, os nomes dos estudantes foram substituídos por codinomes escolhidos por eles.

era mulherzinha” (MARCELO). Falas como estas foram recorrentes nas narrativas dos estudantes. Eles vivenciaram, primeiramente, uma identidade que foi reconhecida pelo outro sobre o seu corpo: “você nasceu homem”, o reconhecimento de si e de como iriam se construir futuramente foi interpelado discursivamente pela forma como a família os reconheceu e os identificou. Isto aparece logo no início das narrativas, quando suas falas abordam a construção da identidade sexual, antes de chegarem à escola.

Hall (2004), ao nos questionar: quem precisa de identidade? – nos desafia a perceber como vamos nos reconhecendo e nos estranhando em identidades que são fixadas aos nossos corpos. Se, como vimos, a partir dos estudos de Foucault (1988), a identidade está mediada pelas relações de poder, então, quem precisa dela? Para Hall (2004), uma das possibilidades de responder a esse questionamento é pensar que as críticas que são feitas à concepção de identidade, ao se configurarem como desconstrutivistas, não anseiam por uma substituição, mas colocam o conceito de identidade a prova, problematizando, desconstruindo. Sendo assim, não procuramos trabalhar aqui com um conceito de identidade, uma vez que: “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26). Trazemos algumas abordagens sobre identidade que dialogam entre si, e nos potencializam para discutir a concepção de diferença. Afinal, a identidade como um *conceito* é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33)

Pensar, portanto, a questão da identidade torna-se ainda mais delicado, quando a asso-

ciamos à ideia de uma identidade sexual, uma vez que os estudantes gays nos revelam que os conflitos, entre a expectativa de gênero e o estabelecimento de uma identidade que é imposta pelo outro, começam a questionar tal imposição, a partir de pequenas situações de confronto consigo mesmo.

Eu sempre olhei pra os homens com um olhar diferente do que olhava para as meninas, porque eu fui criado muito pelas minhas primas e pela minha mãe, então a convivência com mulheres pra mim era comum, ver o corpo feminino exposto ou nu era uma coisa normal pra mim. Já o homem não, já tinha um mistério, já tinha uma coisa assim que eu não sabia o que era. (MAYCOON)<sup>3</sup>

As primeiras sensações de reconhecimento do corpo do outro que é igual em termos biológicos é um dos primeiros conflitos com as identidades impostas, a diferença se expressa na forma como eles veem os corpos e se sentem em relação ao outro que é igual. Hall considera que não precisamos de uma teoria cognoscente do sujeito, mas de uma teoria das práticas discursivas, ou seja, precisamos reconfigurar o conceito de sujeito, pois “é preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma” (HALL, 2004, p. 105). É através desse processo de reconceitualização do sujeito que a questão da identidade, ou mesmo da identificação, se assim preferirmos denominar, volta a aparecer no cenário das discussões.

É através dessa concepção de um corpo, que se associa a uma identidade que está interligada à questão do gênero, que foram tecidas a concepção de uma identidade sexual que está sintonizada a um gênero instituído e a um sexo biológico natural. Falar sobre identidades sexuais remete-me à premissa de que, em si, o próprio conceito de identidade não é

<sup>3</sup> Os excertos textuais das narrativas dos jovens gays fazem parte do acervo de entrevistas que foram coletadas durante a pesquisa de Mestrado.

uno, mas flexível e plural. Desse modo, quando tomo a ideia de uma identidade sexual, faço essa mesma reflexão, uma vez que ela não é fixa e estável, mas se desloca e é vivenciada em pluralidades de experiências e sentidos. Assim, como não a pensamos em um binarismo, em uma identidade heterossexual e outra homossexual, mas como a possibilidade de diferentes formas de se identificar que o sujeito reconhece em si, por isso falamos hoje em um movimento LGBTQI.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. [...] Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada. (BRITZMAN, 1996, p. 40)

As ameaças que chegam ao estudante gay são oriundas não apenas da família, pois no espaço da escola as marcas das diferenças são vividas, desde muito cedo. Assim, uma vez observadas, elas viram motivo de chacota e cena de tensões. “Eu já sofria tanto bullying, tanta coisa que, ao decorrer do tempo, eu fui ficando cada vez mais frágil. Mais recluso mesmo. Eu não tinha amigos, eu não saía de casa” (MAYCOON). A diferença passa a ser silenciada, como uma questão política e subjetiva. O corpo ocupa um não lugar no reconhecimento de si, através do desconforto provocado pelo olhar do outro.

No momento em que o corpo começa a se defrontar com as diferentes formas de se expressar, em confronto com a norma, percebemos que o corpo se revela aos poucos, como algo inacabado. Esse desencontro, entre a norma e a forma como os estudantes se veem, demarca os primeiros conflitos consigo mesmos. Eles são julgados, controlados e classificados a partir dos padrões de referência e normas que são instituídos socialmente. Isto apare-

ce nas narrativas, a partir dos modelos de ser menino e menina instituídos pelas famílias, e ao chegarem à escola. A subversão à norma traz para estes sujeitos diferentes processos de constituição identitária e de formas de lidar com as diferenças. A subversão do modelo estabelecido produz marcas em suas histórias de vida, uma vez que aqueles que “subvertem as gestualidades, as vestimentas e os comportamentos de gênero são classificados como homossexuais, ordenados como desviantes e desvalorizados na hierarquização social” (SANTOS, 2011, p. 52).

A construção do lugar do outro atravessa os elementos constitutivos da identidade dos estudantes gays. “O outro é a condição de perpetuidade do simbolismo que o atravessa. O outro é a estrutura que organiza a ordem de significado do mundo” (LE BRETON, 2006, p. 37). É no olhar com/para o outro que eles vão construindo a relação com o mundo e com os campos simbólicos. Nos reconhecemos e nos estranhamos a partir do outro; assim, os estudantes vão integrando diferentes grupos, construindo as relações de pertencimento. É neste movimento que os estudantes se deparam com situações de negação do outro a sua identidade sexual: “Na terceira série eu me lembro de uma briga que eu tive com um menino, exatamente, por isso, a gente caiu no tapa mesmo porque ele me chamou de veadiinho e eu não gostei e a gente começou a brigar” (MAYCOON).

Os apelidos representam a forma mais comum de agredir e (des)caracterizar os corpos. Nas entrelinhas do discurso que classifica os corpos em veados, bichas e gays, as demarcações de poder e privilégio são evidenciadas. Os meninos, como vimos na experiência de Maycoon, são classificados desde muito cedo; as marcas do corpo que se diferenciam são descaracterizadas e este passa a ser visto como inferior.

Aí nas minhas escolas assim que eu estudei, tem uma escola aqui, no Parque do S eu acho que pra mim foi a melhor escola que eu estudei até hoje porque a diretora de lá ela via quem eu era, entendeu? Eu chegava na escola, eu tirava o sapato, eu calçava o salto dela, e ela nunca chegou pra meu pai pra contar, nunca! Ela perguntou, ela chegou, conversou comigo, ela sentou comigo, ela conversou, o que é que eu sentia quando eu fazia aquilo, mas ela nunca contou pra meu pai, ela nunca chegou pra chegar assim: “olhe, fulano, seu filho é assim e assim”. (MARCELO)

Quando Marcelo conta a experiência inicial com a escolarização acerca da sua sexualidade, ele demarca em sua narrativa dois lugares para a diferença: o primeiro é construído na perspectiva do (re)conhecimento, no momento em que a diretora se aproxima do estudante para procurar entender a construção de sua sexualidade; a segunda é a diferença vigiada, presente no interdiscurso da narrativa, em que este processo é acompanhado pela diretora, visto e revisto em alguns padrões de ser menino e menina, construídos socialmente.

Nas relações com as identidades diferentes, no ambiente da escola, os estudantes começam a vivenciar seus primeiros olhares diferentes sobre si mesmos, o que chamamos aqui de *estranhamentos*. A escolha pela terminologia *estranhamento* deu-se pela forma como os próprios jovens falam de si, do modo como foram se defrontando com a contradição de uma identidade imposta e uma identidade negada. A diferença reconhecida reverbera no sujeito como uma provocação, levando-o a se questionar, a tentar entender o que se passa com seus desejos e sensações. Buscar entender o porquê de certos comportamentos que incidem em tantas represálias. “Eu me sentia estranho, não conseguia entender por que olhava para os meninos de maneira diferente, eu não sabia o que era, mas sabia que era diferente” (MAYCOON).

Para entender o que chamamos de *estranhamento*, precisamos buscar referências em fontes distintas. Primeiramente, compreendemos que o estranho poderia estar associado à própria leitura da Teoria Queer, que, ao ser traduzida, traz a provocação de levar para a cena de discussão aqueles que foram marginalizados, excluídos, não reconhecidos socialmente, estranhos diante de uma “suposta normalidade”. Pensamos o sujeito gay como aquele que se estranha diante de um padrão de masculinidade, mas que é também estranhado em um ambiente reconhecidamente heterossexual.

Apropriamo-nos do conceito do estranho também a partir dos estudos de Butler (2013) e Louro (2008), uma vez que a partir da Teoria da performatividade, o corpo gay é aquele que vivencia um gênero que não está engendrado nos discursos. Assim, uma vez que seu desejo se expressa por um corpo semelhante ao seu, ele foge a um padrão de linearidade entre sexo – gênero. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, Louro (2008), ao apresentar a ideia de um corpo estranho, nos provoca a pensar sobre esse corpo que incomoda o outro, por se apresentar desviante das normas de uma heterossexualidade considerada natural. Assim, o estranho também representa aquele que se desloca e que vivencia outras experiências acerca do gênero e da sexualidade; o estranho é o outro diante de um padrão maciço de naturalização da sexualidade. Compreendemos que esse *estranhamento* revela em si a sensação de deslocamento dos padrões sociais instituídos. Assim, nessas diferentes práticas, a infância e os corpos são marcados por uma tentativa de entender esses *estranhamentos*.

## Escola e família: espaços de poder

Segundo Foucault (2009), a sociedade fabrica diferentes dispositivos de construção/manutenção do biopoder, isto é, instrumentos e discursos que são responsáveis por disciplinar os corpos e controlá-los. Nesse ínterim, a sexualidade é um importante instrumento para a manutenção do biopoder, através de quatro entradas discursivas que, historicamente, analisaram o sexo: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Tais discussões tornaram-se pautas dos estudos de Foucault (1988) acerca da sexualidade e da arqueologia do poder e foram responsáveis pela vigilância de sujeitos específicos, como a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal malthusiano e o adulto perverso, principalmente o homossexual.

O prazer de vigiar, controlar e fiscalizar, mas também o de criar mecanismos de fuga desse poder, de revelar-se, ou mesmo de tentar esconder o que não deveria ser visto. O poder é alimentado pelo prazer de perseguir, mas é um poder que se configura à medida que o sujeito consegue subverter esse poder de controle. Nesse sentido, a sexualidade, durante o século XIX, esteve marcada pelo eixo poder-prazer, que se perpetua até os dias atuais. Segundo Louro (1999, p. 7), são muitos os que “consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens possuímos ‘naturalmente’. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído”. Essa acepção nos faria entender o sexo como algo pronto e inerente ao ser humano, ou seja, todos vivenciariam a sexualidade de uma maneira universal e seríamos biologicamente determinados a vivê-la de acordo com o

sexo biológico. Porém, como podemos ver nos estudos foucaultianos, a sexualidade constituiu-se como um dispositivo histórico, em meio a discursos de controle e normatização.

O controle sobre as brincadeiras é uma das manifestações do controle sobre a criança, deixando claro para ela, desde muito pequena, que estamos inscritos em uma sociedade binária. Entre o azul e o rosa, a boneca e o carrinho, Marcelo foi separado dos brinquedos pela visão biológica acerca do gênero e ensinado a se comportar em conformidade com tal padrão. Os corpos começam a ser fabricados, e não existe um corpo livre do elemento discursivo.

A evocação que se faz do corpo, quando a criança nasce, irá determinar, ao longo da sua vida, a forma como ela será vista e interpelada socialmente; o menino que nasce biologicamente com a genitália masculina está determinado a experimentar todos os discursos de construção de um homem socialmente aceito. Assim, qualquer sinal de um comportamento que insinue ou mesmo remeta a qualquer ideia que construímos do universo feminino é negado e silenciado por diferentes práticas. Dialogando com essa questão, Bento (2006, p. 88) afirma que:

Quando o médico diz: ‘é um menino/uma menina’, produz-se uma invocação performativa, nesse momento, instala-se um conjunto de expectativas e suposições em torno desse corpo. É em torno dessas suposições e expectativas que se estruturam a performances de gênero.

Nesse sentido, a família e a escola são instituições responsáveis pela manutenção dessas práticas, uma vez que através dos brinquedos e brincadeiras vão inscrevendo as concepções de gênero e sexualidade; vigiamos os banhos e as brincadeiras, distinguimos o que pertence ao mundo da menina e do menino. Se na família a vigilância é grande em torno do sexo e das expressões masculinas, na escola, essa experiência muitas vezes se torna cada vez



mais dolorosa. Na vivência com outros colegas, ficam mais evidentes as diferenças e isso alimenta práticas permeadas pela exclusão e o silenciamento.

Na escola, os estudantes gays são, desde cedo, classificados e rotulados. Vivenciaram práticas de exclusão que iam desde a proibição das crianças de brincar com aqueles que tinham gostos por brincadeiras diferentes até o comportamento de hostilidade e crítica de professores diante das opções feitas sobre os brinquedos e as brincadeiras. Na experiência com a escola, Harry Potter afirma que era necessário ser menos feminino para ser aceito, uma vez que o menino que não apresentava traços mais femininos não era questionado em sua sexualidade. Segundo Louro (1999, s.n.), “o homem ‘de verdade’, nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas”.

Na concepção de um homem que deve atender a determinados princípios sociais, os estudantes gays vivenciam constantes cenas de desrespeito e preconceitos. Eles foram silenciados e negados pela ideia de um sexo que normaliza os comportamentos. Diante de uma prática constante de apelidos e rejeições, os meninos vão construindo modos violentos e solitários de lidar com esta questão, numa luta pela negação de si.

Eu cresci muito recatado, eu cresci muito para mim. Eu nunca chorei com ninguém, eu chorava comigo. Eu ia para meu quarto a noite, às vezes chorava sozinho. E às vezes quando uma prima minha, um primo vinha conversar comigo, eu contava, mas contava distorcido do que tinha acontecido, só para ter uma sensação de desabafo, um pouco, entendeu? Que era aquele meio desabafo, não era aquele desabafo completo, omitindo as partes que eram mais importantes para você. (MARCELO)

Para Marcelo, contar os apelidos e as violências de gênero que sofria na infância era contar que ele se sentia diferente e que seu desejo não atendia à expectativa da família. As violências deixam marcas inscritas na subjetividade dessas crianças que, desde muito cedo, convivem com as piadinhas dos colegas e dos familiares sobre as diferentes formas de se expressarem. Uma violência que muitas vezes não é revelada à própria família.

Como já vimos até agora, os jovens – sujeitos desta pesquisa – vão sendo interpelados por diferentes fatores durante a sua escolarização, entre eles: as construções e negações das identidades, os silenciamentos e o estranhamento. Os meninos que ocupam os espaços da escola e da família, com seus corpos que expressam diferentes formas de viver a sexualidade, geram um desconforto e levantam uma série de questões acerca da masculinidade, do preconceito e da homofobia.

## Masculinidades em questão: um desafio

Discutir acerca das masculinidades ainda é um campo novo na ciência, uma vez que, somente a partir dos movimentos feministas e do movimento gay, passamos a questionar a estabilidade das identidades sexuais. Quando pensamos em masculinidades, nos remetemos aos aspectos hegemônicos de construção da função masculina, uma vez que são associadas à masculinidade as características que compõem essa identidade do ser homem.

Diante das tensões contemporâneas e dos deslocamentos das identidades e dos sujeitos, algumas características vão se descentrando desse conceito hegemônico de masculinidade, pois, se ao homem não era permitida a vaidade com o seu corpo, o boom de recursos e produtos direcionados à estética masculina ajudam a romper os padrões e deslocam o

conceito. Assim, precisamos pensar a masculinidade como algo que tem se deslocado. Segundo Connel (1995, p. 188), a “masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura de gênero”. Uma prática que se exerce em um significado histórico, ou seja, à medida que repetimos discursos sobre os corpos, eles assumem práticas que os condicionam a uma representação de gênero.

Seffner (2003, p. 121) afirma que o questionamento da masculinidade hegemônica só pode ser entendido no âmbito de uma perspectiva de transformações mais gerais das relações de gênero, e não como crise particular da masculinidade. Sob essa perspectiva, nas histórias de escolarização dos estudantes, a infância aparece em suas projeções da masculinidade não como uma crise do ser homem, ou ser masculino, mas das transformações pelas quais esses meninos passaram durante as suas trajetórias e que interpelam a maneira como vão representando suas masculinidades.

As inscrições discursivas sobre os corpos impõem uma forma de viver o sexo-gênero de maneira unilateral. Desse modo, os estudantes – colaboradores desta pesquisa – foram iniciados em brincadeiras típicas de meninos e de meninas, que simbolizaram o primeiro conflito desses sujeitos em suas relações com o mundo.

Eu sofri na infância por causa disso, que meu pai sempre queria impor, “Não! Isso não é de homem! Oh, isso não é de homem, isso é de mulherzinha, você não é mulherzinha, você sempre foi homem, quando saiu da barriga de sua mãe, o médico disse que era um homem, não era uma mulherzinha”. (MARCELO)

A narrativa de Marcelo nos faz repensar uma questão relevante para o estudo das masculinidades, a construção do masculino. Como vimos até agora no texto, no momento em que os corpos nascem, eles são inscritos discursivamente em diferentes papéis de gênero. O gênero masculino, por sua vez, é desenhado a partir de uma concepção do ser homem que direciona cada sujeito da pesquisa a vivenciar determinados modos de comportamento. O masculino é construído e ensinado ao sujeito, mesmo que se pressuponha que ele, ao nascer biologicamente homem, já traga isso inscrito em si. Você é homem, pois nasceu homem.

Os conceitos de masculino e masculinidades confundem-se, nesse processo discursivo, e passam a ser sinônimos um do outro, porém o que não é questionado, ainda naquele momento em que os meninos narram suas histórias, é a ideia de que a masculinidade não é única, mas múltipla, assim como não existe uma construção do masculino, mas jeitos diferentes de existir que não cabem em uma simples denominação binária como masculino e feminino.

O ser/estar/existir biologicamente como homem insere cada sujeito em um campo subjetivo de diferenciação. Assim, se à mulher foram ensinados, durante muito tempo, os deveres da casa, ao homem foi destinado o trabalho fora dela. Essas marcações históricas vão determinando os corpos. Assim, crescer numa sociedade sexista estabelece padrões e normas que uma vez subvertidos soam o alarme de um possível deslocamento de lugares. Uma vez que esses deslocamentos são percebidos, aumenta-se a vigilância e o controle, aspectos a que se refere Foucault (1988), e a família torna-se responsável por controlar e punir qualquer manifestação de subversão.

Sempre gostei de ajudar minha mãe nos afazeres de casa e as pessoas já viam aquela diferença, aquela coisa, tanto que vizinhos comentavam né, sempre falavam uma coisa ou outra, e isso já me feria um pouquinho. Apanhei muito na minha infância, através de meu padrasto, eu sentia uma diferença dele comigo, mas ainda assim ia levando tudo numa boa ia para a igreja. (PEQUENO PRÍNCIPE)

O auxílio às atividades domésticas subvertia os modos de vivenciar sua masculinidade. É comum ouvirmos que realizar trabalhos domésticos é coisa de mulher, mesmo vivendo em uma sociedade com tantos discursos de desconstrução dos papéis sociais. As diferentes formas de controlar e vigiar se evidenciam nessa situação através das surras aplicadas pelo padrasto, referência doméstica do ser homem. Assim, o ato de bater que reprimia o corpo para que ele não exercesse atividades não associadas ao masculino, mas correspondesse à expectativa daquele sexo-gênero. Essa é apenas uma das formas de se expressar a violência física, simbólica e psicológica, sobre a criança que se afasta dos modelos preestabelecidos.

A relação com a família diante do estranhar-se e reconhecer-se como diferente frente aos padrões que determinam os rótulos e os desejos, não foi fácil para Pequeno Príncipe, assim como não foi para Marcelo. Após a separação dos pais, Marcelo passou a viver com o pai e a madrasta. Sem o convívio com a mãe e diante das duras repreensões do pai sobre o jeito de comportar-se, ele aprendeu desde cedo que certos comportamentos não eram permitidos em sua presença, porém, já na sua ausência, as brincadeiras ditas como femininas eram permitidas.

Para Maycoon, que nunca sofreu na família a força de um padrão de masculinidade, sua diferença sempre foi muito natural, “eu sempre fui uma criança muito feminina, um menino, eu sempre fui um menino magrinho, frágil e de voz fina”. Criado em um ambiente predominantemente feminino, para Maycoon, sua aproximação ou mesmo os trejeitos ditos como femininos sempre foram algo natural. Não existia o reforço de um padrão masculino e, sendo assim, o defrontar-se com outros jeitos de ser menino só reverbera em outros espaços.

Neste caso, foi no processo de escolarização que Maycoon vai se defrontando com outros reconhecimentos das masculinidades. Um jeito de ser menino que está associado à ausência da expressão de seus sentimentos e a comportamentos ríspidos que fortalecem a ideia de um homem como sendo o macho. Assim, Maycoon percebe desde muito cedo, na educação infantil, que a forma como age e se expressa, ou mesmo sua preferência pelas brincadeiras e pela companhia das meninas expressava uma forma diferente de se perceber como menino. Podemos observar essa questão na fala de outro entrevistado, Allan Malaquias.

Sempre gostei de andar com as meninas, brincava com elas e tudo mais. Mas minha atração, minha sina, eram os meninos. Desde muito cedo, muito novo. Eu era um menino que jogava futebol e fazia essas brincadeiras mais de meninos, mas já tinha uma tendência para o lado feminino. O meu comportamento era feminino, as minhas posturas, o meu vestuário tinha uma tendência de ser de menina e os meus pais eles nunca interviam. (ALLAN MALAQUIAS)

As marcações de gênero ganham visibilidade nas narrativas, pela distinção sobre o que pertence aos universos feminino e masculino, que a todo o momento são referenciadas. A demarcação de ser um menino com trejeitos de menina acompanha grande parte das narrativas. É esse reconhecer-se como um menino com jeito e trejeitos femininos que nos leva a refletir sobre o estranhamento do sujeito e as diferentes masculinidades.

O silenciamento existente entre o afeto, o desejo e a autovigilância determina o modo como os meninos vão lidando com sua autodescoberta. Ensinados, policiados, ou vivendo de maneira livre suas descobertas percebemos que os apelidos pejorativos dos vizinhos e familiares se faziam presentes, em vários momentos da trajetória desses estudantes,

principalmente na história daqueles que apresentam trejeitos femininos, como nos revela Marcelo, ao recordar de experiências vividas no colégio: “ser chamado de bichinha, veadinho, era algo recorrente nas minhas lembranças do colégio e até mesmo na brincadeira com os outros vizinhos. Sempre fui agredido dessa forma, eu só chorava” (MARCELO).

O ser homem tem se inscrito socialmente em um projeto de vigilância e de oposição ao outro, que é submisso e fragilizado. Considerados os algozes, na análise da opressão feminina, durante muito tempo, não investigamos o ser homem como uma forma discursiva que oprime também os sujeitos que transgridem a concepção engendrada do homem como o ser forte e opressor. Nessa perspectiva, a figura do homem foi desenhada como aquele que foi responsável, historicamente, pelas desigualdades de gênero. O estudo sobre as masculinidades observa os modos de vida que instituem um “jeito de ser homem” ou mesmo “tornar-se homem”. Nessa perspectiva, “ao falar de masculinidade não falamos apenas de personagens ou características individuais, mas de toda organização de práticas sociais e instituições formadoras” (ARAGÃO, 2013, p. 344) que sedimentam os gêneros, nesse caso de estudo, o homem.

A partir dos estudos de Aragão (2013), compreendemos que a masculinidade transcende o corpo biologicamente masculino. Assim, o corpo social compartilha os valores da masculinidade ou feminilidade, independente do sexo biológico. Desse modo, quando acompanhamos as histórias desses jovens, percebemos que o movimento que fazem da compreensão de si mesmos perpassa pela interpeção de uma masculinidade que foi imposta a partir de práticas sociais que também geram processos de identificação em alguns deles

A experiência de masculinidade vivida por esses jovens reverbera de maneiras diferen-

ciadas e sobre diferentes olhares. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica só resiste na precariedade das masculinidades minoritárias, ou seja, uma vez que os meninos são forçados a assumir uma experiência de masculinidade, as outras expressões de masculinidades começam a ser silenciadas, pois são vistas como desviantes. Porém, o fato de se identificarem como gays ou homossexuais, não anula o reconhecimento desses meninos dos papéis instituídos socialmente:

Acho que o processo de construção sexual, da sexualidade, é totalmente subjetivo, e tem relação com o que você vive e o que você se identifica, o que você gosta de fazer, e com quem você se relaciona. Eu me vejo homem, eu sou homem, porém minha sexualidade é homossexual, gosto de outros homens. (ALLAN MALAQUIAS)

A narrativa de Allan Malaquias nos revela que mesmo que transgridam os padrões de sexualidade e de masculinidade, os meninos continuam a se identificar como homens, pois a própria categoria deve ser entendida como um posicionamento político. O colocar-se e reconhecer-se como homem independe da sua sexualidade, pois ele se reconhece em relação aos direitos e ao lugar social desse homem. Afinal, as minorias sexuais e o reconhecimento de seus direitos e identidades ainda são silenciados. No entanto, o lugar social do masculino é reconhecido como um sujeito de direitos.

Entre uma masculinidade hegemônica, que reivindica o lugar de prestígio, e uma masculinidade subordinada, que reivindica os seus direitos, vamos alimentando uma sociedade preconceituosa. As piadas e expressões pejorativas constituem-se, não apenas como uma prática homofóbica, mas uma punição àquele que não exerce da mesma forma sua masculinidade. Uma vez que a masculinidade hegemônica se alimenta de uma sociedade patriarcal, na qual a mulher é sua subordinada,

o homem que apresente traços femininos vê-se submetido a constantes sinais de violência simbólica. Ou seja, o homem com traços femininos será por sua vez uma masculinidade subalterna.

Durante o período de escolarização, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, “tende-se, nesse momento, a enfatizar a reclusão ao prazer, a negar a sexualidade infantil, o diálogo, salientando a desinformação, o medo, os tabus e preconceitos em torno da sexualidade sem culpabilidade” (SOUZA, 1994, p. 9). Isso por que ainda perpetuamos de alguma forma a negação de uma sexualidade que se expressa desde a infância. Construimos a ideia de um corpo, não apenas naturalizado em sua sexualidade, mas sem sexualidade, durante a infância. Assim, os corpos assumiriam uma sexualidade apenas na adolescência, quando falaremos sobre os hormônios e como eles alteram o corpo e, assim, a sexualidade aflora. Porém, conforme podemos observar na narrativa a seguir, não é bem assim que ocorre:

Eu desde criança me sentia atraído sim por outros caras, mas eu achava que era normal. Tipo todo mundo ia passar por aquela fase na adolescência também, mas quando os hormônios afloraram, como dizem, aí pronto, é o baque. Poxa, eu não pensava nem nos meus pais, nem na sociedade, eu pensava no inferno, eu vou para o inferno. (HARRY POTTER)

Quando a escola e a família corroboram com uma formação que acontece a partir da repetição dos discursos, os efeitos vivenciados por esses sujeitos gays são sentidos como Harry Potter descreve, a ideia de uma sexualidade que aflora com os hormônios e que o desperta para a busca de si, mas também o medo. O medo do inferno, da sua sexualidade como anormalidade.

O discurso propagado pela escola de uma não sexualidade infantil traz efeitos não ape-

nas para os estudantes gays, mas para toda uma sociedade que, como contrapartida da discussão sobre uma sexualidade, forma cada vez mais uma sociedade heterossexista. E aí se configura a contradição.

O ambiente escolar é um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, marcando a transição da infância à adolescência. Sendo assim, deve se caracterizar por ser um local seguro, que oferece proteção ao jovem, além de prepará-lo para o futuro e apresentar um eficaz processo de ensino-aprendizagem, sempre primando pelo bem-estar dos seus alunos. (SILVA; BARRETO, 2012, p. 11)

O que temos visto, a partir das narrativas, é que a escola, nos anos iniciais e no ensino fundamental II, é vivenciada de maneira muito dolorosa pelos meninos. Vale ressaltar, entretanto, que não queremos fortalecer a ideia de uma escola essencialmente preconceituosa e cheia de tensões, mas reconhecer que a escola que ganha vida nas histórias desses meninos traz essa marca de preconceito e exclusão. “Eu brincava muito de boneca na escola, vivia com as meninas, porque os meninos não queriam brincar comigo. Eu fui muito xingado, queriam me bater. Até pelos professores mesmo, me viam diferente e me olhavam diferente” (PEQUENO PRÍNCIPE).

As relações com os colegas e professores demarcam uma linha tênue entre a escola vista como um espaço hostil ou de acolhimento, porque é no momento da vivência de relações interpessoais, com os colegas e docentes, que os meninos experimentam as marcas de escolarização que invisibilizam e rotulam os sujeitos. Por mais que a escola tente negar a sexualidade dentro do seu espaço, ela existe e se faz presente, em diferentes situações. A sexualidade pulsa na escola, mesmo que dela pouco se fale. As crianças e adolescentes possuem suas sexualidades, independente da visibilidade ou não que isso ganhe nas discussões em sala de

aula. Ela está nos corredores, nas paredes, nos banheiros, nas relações entre os pares.

Eu lembro que na educação infantil um menino me chamou para o fundo da escola e ele me beijou, sem maldade. Eu não entendi por que ele fez isso. Eu fui apenas por que ele me chamou. Eu não sentia um preconceito dos professores, até por que eu me segurava 73 muito, eu me segurava meio que para não “soltar a franga”. (HARRY POTTER)

A partir das narrativas desses meninos, a escola vai se revelando como o espaço que tem pensado pouco sobre a sexualidade infantil, que não a tem pensando como algo presente na vida dos sujeitos, mas algo que surge posteriormente, em outros momentos da história desses estudantes. Em contrapartida, quando escutamos as narrativas, percebemos que há uma contradição entre a visão de infância que a escola tem trabalhado e a real relação da infância com a sexualidade.

Eu lembro que no colégio eu sempre estava na frente da dança e do teatro. E isso incomodava muito minha avó, ela ficava dando testa à professora, pois as professoras diziam que ela deveria me colocar na escola de teatro, porque eu me destacava sempre, mas minha avó fazia o trocadilho dizendo que “na família já tinha muito artista”. (MENINO DE LUZ)

A avó vigilante de Menino de Luz ia à escola cobrá-la e alertá-la sobre o seu papel de guardiã da sexualidade e da masculinidade do neto. Permitir que ele se destacasse e que estivesse envolvido e fosse o centro nas atividades comumente associadas ao universo feminino não fazia parte dos planos da avó para ele. Assim como Marcelo precisou se afastar do grupo de dança, na escola, por causa dos colegas e, posteriormente, por causa do pai, Menino de Luz também é controlado e vigiado em suas práticas de socialização. Como nos afirma Butler (2013), a sexualidade se constitui como a ideia do corpo vigiado, controlado e

performático. O corpo que precisa ser negado em suas expressões.

As humilhações constantes sofridas no ambiente escolar revelam, nas narrativas, que à medida que a escola se torna uma experiência hostil para esses meninos, seus desempenhos escolares não são satisfatórios. Ter que lidar com questões de homofobia, práticas de xingamento e de destruição do seu material escolar mostra a forma como esse estudante vai se relacionando com a escola, com os saberes. O seu desempenho escolar é fraco e o aluno apresenta notas baixas, dificuldades de concentração e nas formas como passa a se relacionar com os colegas.

A rejeição ao aluno gay expressa-se, também, na negação e na culpabilização daquele estudante. Ele se torna o problemático e aquele que desperta o motivo da violência. A ausência de posicionamento da gestão é representativa do olhar que aquela instituição tem para com o aluno. Ao negar as situações de violência e proteger os agressores, a escola reproduz um discurso de preconceito e que reforça o dispositivo de controle sobre tais alunos. Essa situação gera momentos cada vez mais difíceis para o aluno gay. Apoiada em um discurso que historicamente naturalizou os corpos, a escola se vê como a responsável por continuar a alimentar esse discurso e, por vezes, tem dificuldade em tentar fazer diferente, com receio do julgamento que a sociedade possa ter sobre ela.

As narrativas nos mostram que é nesse momento de vida escolar, a educação infantil e do ensino fundamental, que os meninos mais sofrem com as situações de violência e silenciamento diante das situações de preconceito. Assim, é nessas circunstâncias que os dispositivos de poder mais se fazem presentes. É na relação com a escola, em suas fases iniciais de escolarização, que esses meninos vão construindo suas relações com o outro e consigo

mesmos. Diante disso, os meninos vão se tornando jovens, reconhecendo seus desejos e preferências, constituindo-se sujeitos através da hermenêutica de si, citada por Foucault (2012). É nos desencontros com os colegas, nos estranhamentos de seu jeito de ser menino e na compreensão de sua masculinidade e de como ela se expressa que os sujeitos vão se defrontando com outras questões: qual o seu lugar ou não lugar na escola?

## Considerações finais

Longe de tentarmos responder a questão, qual o lugar do aluno gay na escola, nos propomos nesse texto a pensar quais os lugares, sentidos e experiências que eles têm vivido em seus processos de escolarização. A escola constituída em suas diferenças, nem sempre está apta a reconhecer e lidar com essa diferença. Os estudantes gays são apenas uma parte dessas questões que precisam ser problematizadas na escola. É preciso, primeiramente, que a escola reconheça que existe uma questão a ser discutida. E que a discussão de gênero e sexualidade está longe de ser uma questão externa, mas ela se inscreve em suas práticas cotidianas.

Ser gay na educação básica, para esses estudantes pesquisados, tem representado, nesse momento específico, uma experiência de violência, contradições, silenciamentos e estranhamentos. Nas práticas que se estendem da família à escola, os estudantes são marcados subjetivamente por estranhamentos que machucam suas subjetividades, mas que também os interpelam a resistir àquele espaço.

A infância, assim, aparece como esse momento em que tudo se torna mais intenso de ser vivido, os apelidos pejorativos, o isolamento dos colegas, o silêncio dos professores frente às situações de violência, tudo só reforça a ideia de um não lugar para esses sujeitos na

escola. Ao mesmo tempo, as narrativas nos levam a pensar que é na percepção de ser diferente que esses jovens, naquele momento vivido, começam a descobrir seus gostos, afetos, limitações e formas de subverter a ordem de masculinidade imposta.

Sujeitos de masculinidades diferentes, eles aprendem no dia a dia a negociar com suas masculinidades subalternas e a entender como o corpo vai sendo inscrito em um discurso de gênero e sexualidade que impõe uma masculinidade tóxica. É neste sentido que buscamos aqui o protagonismo dos estudantes gays, a fim de compreender as suas histórias de vida como *fundadoras* de outras bases epistêmico-políticas para a educação

## Referências

- ARAGÃO, Rafael. O homem é desse mundo: para entender a masculinidade como um processo histórico. In: COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma. (Orgs.). **Estudos e política do CUS – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.
- BRITZMAN, Debora P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. Entrevista a Baukje Prins e Irene Meijer. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 15-16, 2002.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio

de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes, **Um corpo estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. **Isso é o que não mudou ainda**: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Joilson Pereira da.; BARRETO, Nayana Santana. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, ano 6, v. 12, p. 1-15, jul./dez. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A escola e a sexualidade: porque negar o prazer? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179; 180; 181, p. 450-467, jan./dez. 1994.

Recebido em: 12/03/2019

Aprovado em: 22/05/2019

**Juliane Costa Silva** é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. e-mail: [julianec.lettras@gmail.com](mailto:julianec.lettras@gmail.com)

Rua Conselheiro Junqueira, Cond. Viva Alagoinhas, bloco 31, apto. 303 – Rua do Catu – Alagoinhas/BA. CEP: 48090-020. Telefone: (75) 998741406.

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios** é Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. e-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

Avenida Cardeal da Silva, 523 – Ed. Liliana, apto. 703 – Federação – Salvador-Bahia-Brasil  
CEP: 40.230.305 Fone: (71) 99204-3623



# NARRATIVAS TRANS\*: DOCÊNCIA E PROSTITUIÇÃO

■ MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR

Universidade Federal do Paraná

■ DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

Universidade Federal do Paraná

■ AMANDA DA SILVA

Universidade Federal do Paraná

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as experiências de professoras trans\* que atuam na Educação Básica no Estado do Paraná e suas relações com a prostituição. A pesquisa surgiu de questionamento sobre a profissionalização das professoras trans\*, em diálogo com os processos de dupla constituição de si, ou seja, como professoras e profissionais do sexo. Por meio de entrevistas narrativas realizadas com seis mulheres trans\*, professoras da rede municipal e estadual de ensino, e através de um referencial pós-estruturalista, embasado principalmente em Michel Foucault (1984; 1988; 2008; 2010), Judith Butler (1998; 2000) e Margareth Rago (2008), foi possível perceber que as experiências docentes trans\* podem se constituir como um movimento de resistência às rígidas normas de gênero impostas nos ambientes escolares. Isto é, ao mesmo tempo em que essas mulheres são reguladas pela escola e suas normatizações, a presença de seus corpos nesse ambiente produz, também, um questionamento de tais processos da instituição escolar.

**Palavras-chave:** Mulheres trans\*. Docência. Prostituição.

## ABSTRACT

### TRANS\*'S NARRATIVES: TEACHING AND PROSTITUTION

The following article has as an objective to analyze the experiences of trans\* people who work on the basic education of the state of Paraná and their relationships with prostitution. The research started from the questioning of the employment of trans\* teachers in the dialogue of the double constitution of themselves, like teachers and sex professionals. Through narrative interviews made with six trans\* women, teachers of the state and the county and with a post-structuralist background based mostly on Michael Foucault, Judith Butler and Margareth Rago, it was possible to realize the trans teachers ex-

periences can constitute a movement for resistance to the rigid gender rules imposed on schools environments. That means, at the same time that these women are regulated by schools and their norms, their presence in those environments create, also, a questioning of the rules that guide the schools system.

**Keywords:** Trans\* women. Teaching. Prostitution.

## RESUMEN **NARRATIVAS TRANS\*: DOCENCIA Y PROSTITUCIÓN**

El presente artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de profesoras trans \* que actúan en la Educación Básica en el estado de Paraná y sus relaciones con la prostitución. La investigación surgió del cuestionamiento sobre la profesionalización de las profesoras en diálogo con los procesos de doble constitución de sí, o sea, como profesoras y profesionales del sexo. Por medio de entrevistas narrativas realizadas con seis mujeres trans \* profesoras de la red municipal y estadual de enseñanza y a través de un referencial post-estructuralista, basadas principalmente en Michel Foucault, Judith Butler y Margareth Rago, fue posible darse cuenta de que las experiencias docentes trans\* pueden constituirse como un movimiento de resistencia a las rígidas normas de género impuestas en los ambientes escolares. Esto es, al mismo tiempo que esas mujeres son reguladas por la escuela y sus normatizaciones, la presencia de sus cuerpos en ese ambiente produce, también, un cuestionamiento a tales procesos de la institución escolar.

**Palabras clave:** Mujeres trans\*. Docencia. Prostitución.

## Considerações iniciais

Eu sou de respeito. Sou transexual e sou professora. E para ser professora você tem que se dar ao respeito. As travestis não. Você conhece alguma professora travesti? Já viu travesti dando aulas para crianças? Eu não conheço. Travesti é de pista, é do bafon e veio pra causar. Elas não sabem nem como se comportar numa escola, nem como se vestir para dar aulas. Transexual, tem até doutora [...]. (Tabatha,<sup>1</sup> Informação verbal, 2011)<sup>2</sup>

Dar aulas em escolas? Deus me livre e guarde. Não tenho a menor vontade. Isso não é pra

mim. Sou feliz assim, como profissional do sexo. Não preciso deixar de ser quem eu sou para me encaixar. Não quero ficar louca como as professoras transexuais. Apesar de que elas “fazem a linha” na escola. Só no truque, porque saiu do portão, são mais putas do que a gente. Mas eu não. Eu sou livre. Toda na boca do povo nessa vida, mas livre. Nenhuma diretora vai me dizer como eu tenho que me vestir, falar ou andar. Eu ando como eu quero. E quem gostar, gostou. Quem não gostar, faça de menos. (Tathyane, Informação verbal, 2011)<sup>3</sup>

1 Os nomes Tabatha e Tathyane, aqui citados, são fictícios.

2 I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Brasília, 2011.

3 I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Brasília, 2011.

Foi em 2011, na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em Brasília, que nos deparamos com as falas de Tabatha e Tathiane. Essas narrativas nos provocaram um espanto, um desconforto, um desejo de questionar esse determinismo e essa verdade sobre sexo, gênero e processos de subjetivação travestis e transexuais na docência. Parece que em tempos como os atuais se faz cada vez mais necessário questionar essa norma regulatória que tem hierarquizado as produções identitárias.

Deste modo, por mais que os processos de subjetivação de travestis e transexuais aconteçam em variados tempos e espaços, o diálogo desta pesquisa se dá no campo dos movimentos sociais e, principalmente, no campo da educação. Nesse sentido, como bem observado por Berenice Bento (2006), as identidades “travesti” e “transexual” definidas pelos movimentos sociais evidenciam permanentes disputas de poder. São constituídas por meio de um processo de padronização, cuja lógica consiste em: aproximar-se do padrão hegemônico de feminilidade ou de masculinidade, tendo em vista a produção de seus corpos, para que sejam mais “verdadeiros” no processo de fabricação da identidade. Isto é, quanto mais “feminina” a travesti ou mulher transexual ou quanto mais “masculino” o homem transexual, mais encaixadas/os estarão na lógica identitária produzida e reproduzida pelo movimento social.

No que diz respeito à profissionalização, estas hierarquizações estão em pleno funcionamento nas ruas, nas casas de prostituição, nas redes de cafetinagem, nas boates e, ainda, nas narrativas daquelas que se reconhecem como travestis e transexuais, e que agendam clientes pela internet ou de outras formas. Esta hierarquização parece produzir, também, o acionamento de uma relação direta entre

travestis e prostituição. É como se existisse uma hierarquia entre as produções identitárias, na qual as experiências passam de um *gay* afeminado à travesti e, finalmente, acenam a transexualidade, que estaria no topo da escala identitária, por ser uma condição relacionada a uma patologia e, de certa forma, independente da “vontade” do sujeito. Com o argumento de que sentem aversão ao próprio órgão genital e, por isso, não existem outras possibilidades que não a transgenitalização, para se viver no corpo adequado, várias transexuais produzem uma narrativa comum que aciona uma identificação direta com a patologia. Já a travestilidade estaria relacionada, de alguma maneira, com uma experiência que poderia ser evitada, por depender apenas de uma espécie de “vontade” do sujeito. Isto é, nesta lógica, travestis, por não sentirem aversão aos seus órgãos genitais, poderiam evitar a sua “condição”. Assim, no que se refere a transexuais, o argumento discursivo produz-se no campo do binômio saúde-doença, já em relação a *gays* e travestis, o argumento produz-se por uma moral.

Foi, então, nesse contexto, que essa pesquisa foi produzida e foi por esse caminho de narrativas e histórias de vida que se investigou, através de um referencial pós-estruturalista e por meio de entrevistas narrativas, as experiências de professoras trans\*,<sup>4</sup> que atuam na Educação Básica no Estado do Paraná e suas relações com a prostituição. A pesquisa surgiu de questionamento da profissionalização das professoras trans\*, em diálogo com os processos de dupla constituição de si, como professoras e profissionais do sexo. Nossa aposta é de que a docência das professoras trans\*, participantes desta pesquisa, se constitui como um

4 Utilizamos aqui a grafia trans\*, com asterisco ao final, por se referir a uma constituição abrangente em relação às diferentes possibilidades de se constituir, no gênero identificado, desestabilizando o binômio travestis- transexuais.

escape, uma afronta às rígidas normas de gênero e sexualidade. Tal escape está relacionado à produção destes corpos abjetos (BUTLER, 2000) que, ao adentrarem os espaços e tempos das instituições, “causam” perturbações na ordem escolar. Isto é, ao mesmo tempo em que são regulados pela escola e suas normatizações, produzem também um questionamento de tais processos da instituição.

## Os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa foi marcada por seis entrevistas, realizadas até janeiro de 2017, com professoras que se reconhecem como trans\*. O roteiro para as entrevistas foi elaborado com a intenção de delinear as experiências que contribuíram para o fazer-se docente das professoras trans\* entrevistadas. Entretanto, tal roteiro não foi pensado de forma estática e fixa, como um rol de questões sequenciais a se seguir. O roteiro constituiu-se, assim, num fio condutor para as entrevistas. Cada encontro com as entrevistadas foi diferente e produziu narrativas singulares.

O grupo de participantes da pesquisa foi constituído por Milena Branco, Laysa Carolina, Brenda Ferrari e Marina Reidel (professoras transexuais entrevistadas) e por Andreia Lais e Megg Rayara (professoras travestis entrevistadas). Cada uma das participantes se autodenominou transexual ou travesti e fez questão que seus nomes constassem no texto. Para Marina Reidel, inclusive, a cessão da entrevista esteve condicionada à utilização de seu nome. O argumento das entrevistadas, especialmente das que estão inseridas em programas de pós-graduação como estudantes e pesquisadoras, é de que a questão do nome é fundamental nas experiências trans\*. Por isto, consideram uma incoerência uma pesquisa com pessoas trans\* que não reconheça e considere isso.

Nos encontros, fabricaram-se, então, as narrativas das professoras trans\* sobre a do-

cência e a escola. A narrativa, no contexto desta pesquisa, é pensada para além da arte de contar uma história vivida. O conceito de narrativa utilizado aqui a toma como um dispositivo no qual as participantes, incitadas pela pesquisadora, se colocaram em um processo permanente de experimentação de si. A articulação entre os conceitos “cuidado de si” e “tecnologias de si” (FOUCAULT, 1995) produz as narrativas como um dispositivo pelo qual as participantes da pesquisa exercitam a escrita de si (OLIVEIRA, 2007, p. 1). Esta perspectiva de experimentação de si pode provocar e deslocar o pensamento no sentido de se analisarem as potencialidades da experiência ética e estética da existência narrada. Fabricar a vida como obra de arte pode adquirir sentido, na experimentação de si e na escrita de si, uma vez que, nestas experiências, o sujeito passa a ocupar-se de si, por meio de um movimento que produz a desconstrução de acontecimentos, imagens e representações, elaborando assim invenções de si (FOUCAULT, 1995).

Nesta linha de análise, as entrevistas individuais e a fabricação das narrativas são tomadas como uma invenção de si que pode produzir outras subjetividades. Este exercício do narrar-se e do ouvir politiza as experiências tanto das entrevistadas quanto das pesquisadoras. Assim, é possível entender que as entrevistas se transformam em entrevistas narrativas e o próprio ato de pesquisar produz-se em um ato político, em arte e inventividade (MEYER; PARAÍSO, 2012). Nesse sentido, a vida da pesquisa está em propiciar esta reflexão e invenção de si, tanto para as professoras participantes quanto para as pesquisadoras, diante da possibilidade de vislumbrar outras visibilidades e outras dizibilidades. Talvez mesmo a partir disto mudar o olhar e a forma de ver o mundo e a vida, tornando-a, o mais possível, a expressão de um projeto pessoal e político de obra de arte (FOUCAULT, 1984).

Deste modo, as entrevistas narrativas constituem-se em eventos discursivos complexos, traçados pela dupla pesquisadoras-entrevistadas, em meio a outros elementos que circulam nessa interação. Neste sentido, para Rosa Maria Hessel Silveira (2002):

[...] proponho-me a levar o leitor a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também, pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2002, p. 120)

As entrevistas foram realizadas em tom de diálogo e não de inquérito e os encontros com as entrevistadas aconteceram por mais de uma vez. Durante este processo, foi possível perceber que o gravador instaurara, inicialmente, uma cena desconfortável para algumas das entrevistadas. Este desconforto expressou-se por vezes através de algumas reformulações das respostas e pela procura por construções linguísticas mais adequadas para responder às questões. Para Rosa Maria Hessel Silveira (2002, p. 129-130):

[...] se nossa vida, nossas experiências, os eventos em que já nos envolvemos são vividos como um discurso ao qual atribuímos sucessivamente coerência, as perguntas do entrevistador por vezes suscitam um quadro de referências não pensado anteriormente, ao qual o entrevistado procura se ajustar, recriando a sua história dentro dos parâmetros que, em seu entorno, são aceitos como ‘coerentes’.

Nessa perspectiva, a leitura do que nunca foi escrito, mas marca as experiências vividas e (re)vividas pela arte de contar, expressa as transformações e as estratégias de resistência e as possibilidades de escapes contingenciais à regulação. Mas não só. Expressa também um exercício sobre si, um autogoverno e o movimento de trazer o corpo para o campo político. Neste processo de pesquisa, foi possível tam-

bém deslocar o pensamento, ao tomá-lo como estratégia de resistência e inseri-lo no campo do político. Nesse sentido, as entrevistas foram singulares. Nenhuma foi igual à outra. As professoras trans\*, que participaram e produziram essa pesquisa, proporcionaram possibilidades de se pensar o funcionamento das redes de poder-saber-verdade que constituíram suas próprias experiências profissionais, seja na docência ou na prostituição.

## As multiplicidades da prostituição

Margareth Rago, em uma importante etnografia dos registros históricos da prostituição em São Paulo, no período final do século XIX até a década de 1930 e, posteriormente, das experiências de prostitutas, na contemporaneidade, aproxima-se das experiências de mulheres cis\*<sup>5</sup> na prostituição. Contudo, seus estudos podem contribuir para as análises desta pesquisa. Para a autora:

A prostituição configurou um espaço visível, espetacularizado e quantificável, à medida que se tornava uma profissão reconhecida com a expansão do mercado capitalista, permitindo então que chefes de polícia, médicos, higienistas e juristas constituíssem um universo empírico para suas observações, classificações e análises. (RAGO, 2008, p. 22)

Assim, é possível compreender que a prostituição se constituiu como uma prática social passível de escrutínio pelas autoridades da época. No que se refere ao paradoxo entre a negação de direitos e a percepção da prostituição como outro trabalho comum, a autora ainda afirma que:

5 O termo cis\* tem origem no Latim e significa “deste lado”. É utilizado em diversas áreas, principalmente na química, para diferenciar moléculas isômeras (compostos que apresentam a mesma fórmula molecular, mas diferentes fórmulas estruturais). Nessa lógica, de maneira simplificada, o termo surge para representar as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer, as diferenciando das pessoas trans\*. Para saber mais consultar: <<http://transfeminismo.com/>>. Acesso em: 28 out. 2018

Afinal, sem contar com qualquer respaldo social, essas mulheres desprotegidas se tornam extremamente vulneráveis a múltiplas formas de assédio e ataque, sendo radicalmente privadas de direitos. [...] Paradoxalmente, um contato mais próximo com o mundo da prostituição atual também revela que muitas moças e mulheres afirmam positivamente o exercício de sua atividade como um trabalho qualquer. (RAGO, 2008, p. 10)

Tal dualidade permanece na contemporaneidade. No entanto, a partir das análises da autora, a privação dos direitos das prostitutas encontra uma historicidade no Brasil. As teorias da autora sobre a prostituição aproximam ainda a categoria de prostituta-vítima da narrativa comum do movimento de travestis e transexuais, no que se refere à falta de qualificação profissional. Nesse sentido, Margareth Rago problematiza que:

Mais frequentemente, a análise parte para uma explicação essencialmente econômica da comercialização sexual do corpo feminino: a mulher prostitui-se para complementar o salário miserável ou porque não tem qualificação profissional – campo de atuação da *prostituta-vítima*. (RAGO, 2008, p. 23, grifo da autora)

No entanto, tal historicidade também demonstra que muitas dessas experiências positivam sua atuação como uma prática de resistência. Em ambos os casos, as análises são feitas por uma mirada normativa. Nesta perspectiva:

A prostituição enfocada enquanto prática de resistência encontra inúmeros adeptos na historiografia contemporânea, preocupada em recuperar a combatividade dos setores sociais oprimidos e marginalizados. Num caso ou outro, aprecia-se a prostituição a partir de uma perspectiva *normativa*, e a meretriz é romantizada como mulher vitimizada pelas forças inelutáveis do acaso ou como ‘mulher rebelde’. (RAGO, 2008, p. 24, grifo da autora)

Desta forma, produz-se o binômio prostituta-vítima e prostituta rebelde. Ao notar que

seu objeto de estudo se constituiu em um fenômeno complexo, Margareth Rago decidiu encontrar meios para analisar sua singularidade e positividade. Tal postura intelectual e política produziu questionamentos interessantes a respeito das verdades fabricadas historicamente a respeito da prostituição. Para a autora:

[...] Considero necessário questionar uma leitura que transforma a prostituição em um objeto natural, invariante trans-histórico que poderia ser observado em todas as épocas e sociedades, como sugere a expressão ‘a profissão mais antiga do mundo’. (RAGO, 2008, p. 24-25)

Com isso, é possível compreender que a naturalização da prostituição como um elemento que esteve desde sempre aí para ser “desvelado” se afasta das análises desta pesquisa. Ao invés disso, tomamos a prostituição como um objeto histórico, produzido em meio a relações de poder e regimes de verdade (RAGO, 2008). Nesse sentido, torna-se importante compreender que o conceito de prostituição e as disputas de poder que o constituem são históricas, culturais e contingenciais. Assim, o sentido conferido ao conceito de prostituição como algo indesejável a ser apagado da sociedade não é natural. O conceito de prostituição constitui-se numa elaboração teórico-política complexa, portanto, considerando-se sua dupla constituição. Se por um lado o conceito é definido como algo negativo, a ser eliminado da sociedade, por outro lado, define-se também como uma possibilidade de escape das relações conjugais normalizadas. Nesta perspectiva, para Margareth Rago (2008, p. 27): “[p]rostituir-se é ser de todos e de ninguém exclusivamente”. Com isso, o espaço urbano da prostituição possibilita novos movimentos das coisas e corpos, contribuindo para o equilíbrio da sociedade. Assim:

A prostituição foi vivenciada [também] como linha de fuga da constelação familiar, da disciplina do trabalho, dos códigos normativos con-

vencionais: lugar da desterritorialização intensiva e da constituição de novos territórios do desejo. Configurou-se, portanto, como espaço onde puderam emergir outros modos de funcionamento desejante – anárquicos, microscópicos, diferenciados –, mais do que como lugar da transgressão do interdito sexual, como em geral é analisada. (RAGO, 2008, p. 27)

Desta forma, é possível compreender a impossibilidade de se definir unilateralmente um conceito de prostituição, sem considerar tais relações como múltiplas e singulares.

## A docência abjeta: professoras trans\* na escola

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.

As narrativas de Andreia Lais evidenciam poucas diferenças entre o fazer-se professora ou profissional do sexo, dentre as quais a renda e o *glamour*. Para Andreia Lais, a profissão de profissional do sexo consiste em um meio mais rentável financeiramente. Além disso, para ela, a atuação na prostituição consiste em uma experiência *glamourosa*, ou seja, regulada por certas regras que produzem efeitos de magnetismo e encanto. Segundo ela: “Tem todo um lado de magnetismo e encanto, né? Óbvio que também tem a parte da violência. Mas essa, ultimamente, nós professoras, também temos, né?” (Andreia Lais). Nesse sentido, Andreia Lais segue narrando-se:

Eu queria atuar como profissional do sexo, mas eu não consigo. Nem bêbada. Não consigo me ver. Talvez eu consiga me ver fazendo isso tudo de graça, mas não cobrando. Cobrando eu não vou, não sei. Tenho medo? Na verdade, eu não

sei se é medo ou se a necessidade não bateu ainda, sabe? Não é uma questão moral, porque não tenho problemas com transar na primeira vez em que encontro alguém. Inclusive, na última vez que eu saí, eu peguei no pau de uns 5 ou 6 naquela rua São Francisco. Teve um que falou: – Ai, eu tô ficando de pau duro. E eu disse: – Deixa eu ver. E ele tirou e era torto. Risos... Ele disse: – Tem um detalhe, meu pau é torto. E ele tirou e tinha o formato de um anzol. Aí eu falei: – Nossa! Eu nunca pensei em cobrar porque a água bateu na bunda pra mim dentro de uma sala de aula. Mas, talvez se batesse na rua eu tivesse ido né? Eu caí de paraquedas numa sala de aula como muitas caem de paraquedas na esquina. E aí, talvez por isso... (Andreia Lais).

Assim, a necessidade também aparece como um motivador para atuar como profissional do sexo. Andreia Lais não diferencia, no entanto, o desafio de assumir uma sala de aula daquele de fazer um programa sexual. Para ela, se a necessidade lhe oportunizasse essa experiência ela a colocaria em prática. Ela utiliza ainda uma analogia, dizendo que caiu de paraquedas na escola, assim como acontece com muitas na rua. Em relação aos pré-requisitos para ser professora da educação básica, Andreia Lais afirma que:

Vários são os pré-requisitos para ser professora, mas, competência e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem talvez sejam os mais importantes. E é isso que falta. Mais o compromisso do que qualquer outra coisa. Mas também trabalhar de professora nesse ritmo que andam as coisas aqui nesse Estado, né? Ter o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem não significa seguir uma regra, porque eu não seguia nenhuma, mas tem que pelo menos respeitar os alunos e ter compromisso com o processo. Não tem receita pra isso, mas o início da receita é o compromisso. (Andreia Lais).

A narrativa de Andreia Lais explicita que existem sim pré-requisitos para se atuar como professora, isto é, a competência e o compromisso. Ela considera ainda que o compromis-

so com o processo de ensino-aprendizagem é mais importante do que apenas cumprir as regras da escola. É mais amplo do que isso. Em sua opinião, o que importa é o compromisso com as/os estudantes, sob sua responsabilidade, e com a aprendizagem.

Laysa Carolina afirma que não existe diferença entre as duas atuações. Depois destaca uma diferença que para ela é marcante. Isto é, a lealdade das profissionais do sexo quando comparada ao machismo das professoras cis\*. Nas suas palavras:

Pra mim não existe diferença entre ser professora e profissional do sexo. Nenhuma diferença. Aliás, tem uma diferença sim porque eu respeito muito mais as profissionais do sexo. Por que elas são muito mais leais do que o machismo podre da maioria das professoras do Estado do Paraná. Principalmente do Estado do Paraná. Por que onde eu encontrei mais machismo foi entre as professoras mulheres cisgêneros machistas e preconceituosas. (Laysa Carolina)

Além disso, Laysa elenca os requisitos que em sua opinião são importantes para as duas atuações. Para ela:

Pra ser professora, você tem que gostar de ser professora. Você tem que amar! Não é qualquer pessoa que pode ser professora. Tem que ter a vocação. Tem que ter o dom. Aliás, sim, qualquer pessoa pode ser professora, porque eu vejo lá no colégio como diretora que ainda estou, existe aquela professora que tem a vocação e aquela que tira três atestados todo mês. Então, qualquer pessoa se quiser ser uma professorinha pode ser. Mas, a professora não é qualquer pessoa! (Laysa Carolina)

É interessante notar pela narrativa de Laysa que ela considera o magistério um dom. Esta interpretação do magistério é historicamente localizada e diversos estudos já chamaram a atenção para as armadilhas que a naturalização dessas relações de poder pode representar. Dentre tais armadilhas, é possível perceber a desvalorização da carreira. Uma vez

que é um dom feminino, a continuidade das funções do lar, não é preciso remunerar de forma justa, afinal, não consiste em um trabalho, mas numa distração.

Em relação aos requisitos para atuar como profissional do sexo, Laysa afirma de forma incisiva: “O pré-requisito pra ser profissional do sexo é vir do planeta fome, como dizia Elza Soares. Do planeta sobrevivência! Esses são os requisitos” (Laysa Carolina). Laysa Carolina define como requisito principal para a atuação como profissional do sexo a necessidade da sobrevivência. Esta narrativa complementa aquela já elaborada por Laysa a respeito da impossibilidade de formação e a negação de oportunidades de emprego formal para as pessoas trans\*.

Para Megg Rayara, atuar como professora ou como profissional do sexo se constituem em funções próximas, uma vez que ambas são atividades educativas e formativas. Isto é, para ela, ambas desempenham uma função pedagógica. Nas suas palavras:

Na verdade, eu não vejo uma distinção muito grande entre exercer a função de professoras ou de profissionais do sexo porque são duas atividades educativas. A profissional do sexo, geralmente, ela vai educar individualmente. Ela faz um processo mais personalizado. É um processo mais pessoal. E muitas vezes ela tem uma vantagem também porque a sua identidade feminina não é questionada nunca. As pessoas que estão convivendo com ela, seja o possível cliente ou a possível cliente, vê naquele corpo sempre uma identidade feminina. Ou seja, ela consegue se posicionar. O discurso dela no sentido de uma discussão de gênero é muito mais eficiente nesse sentido, muitas vezes, do que o da professora que reivindica uma identidade feminina que nem sempre é respeitada. Então, são duas ações educativas, são duas ações que têm um processo de formação diferenciado, mas elas têm um compromisso social que se cruza, que se intersecciona, na medida em que a gente está contribuindo e exigindo que a sociedade aja de forma respeitosa, sabe? Que



o gênero não está atrelado ao genital, né? São atividades educativas sim. (Megg Rayara)

Megg afirma ainda que, no caso da profissional do sexo, existe uma vantagem em relação às professoras porque, quando as pessoas interagem com a sua fabricação no gênero identificado (BENTO, 2006; 2008), isto é, o corpo e a “identidade” femininos, ela raramente é questionada. Já em relação aos efeitos dos processos de fabricação da professora trans\*, nesse sentido, Megg Rayara considera que são distintos, pois, para ela, o corpo e a “identidade” feminina da professora são muitas vezes colocados em xeque. Além disso, Megg também afirma que ambas as ações têm compromissos sociais com a transformação da sociedade. É interessante notar ainda nessa narrativa de Megg a crítica ao determinismo biológico que atrela de forma linear e causal a genitália ao gênero. É nesse sentido que discursos, práticas e enunciados pautados no dimorfismo sexual reservam um território abjeto para os corpos trans\*. Laqueur (2001) já demonstrava que a passagem de um modelo de sexo único/carne única para um modelo de dois sexos/duas carnes, nada teve a ver com um avanço científico, mas foi o resultado de uma mudança, tanto epistemológica quanto política. Ou seja, só foi interessante buscar o modelo de dois sexos distintos (dimorfismo sexual) quando as diferenças entre homem e mulher, entendidas do ponto de vista anatômico e fisiológico, se tornaram importantes politicamente. O corpo passa então a ser uma justificativa naturalista para a condição social inferiorizada da mulher e, mais do que isso, o corpo em todos os seus aspectos é marcado pela diferença. Essa oposição sexual, essa anatomia distinta, era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicação, em uma variedade de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. “[...] Qualquer que fosse o assunto, o corpo tor-

nou-se o ponto decisivo” (LAQUEUR, 2001, p. 192). Nessas condições, “o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico” (LAQUEUR, 2001, p. 192), o que fez com que a diferença passasse a ser expressa em relação à biologia. Temos, agora, não mais o modelo de um sexo e dois gêneros, e sim, um modelo de dois sexos distintos onde, para cada corpo, homem ou mulher, corresponderia apenas um único sexo. Essa linearidade entre genitália e gênero é contestada por Megg a todo momento.

Já em relação aos requisitos para as duas formas de atuação, Megg afirma que:

Os pré-requisitos pra ser professora da educação básica são que você tem que se enquadrar nas normas de gênero e de raça. Quanto mais branca, quanto mais próxima do padrão de heteronormatividade, melhor. Eu nunca me preocupei e não me preocupo. Hoje, não é uma exigência minha, por exemplo, tentar fazer um acompanhamento com uma fonoaudióloga pra ter uma voz mais feminilizada. Eu não quero fazer mudanças corporais pra que eu me pareça com uma mulher cis. Eu quero que as pessoas me vejam como uma travesti, que me tratem como uma travesti. E o espaço que eu estou conquistando, que eu estou construindo dentro de uma universidade, dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula, é como uma travesti preta. Não é um corpo que vai passar por essa higienização, como eu já fiz muitas vezes, quando eu era adolescente, quando eu entrei na idade adulta, pra tentar me enquadrar pra poder existir. A minha existência, ela reivindica esse lugar que não é o lugar do enquadramento. (Megg Rayara)

Qualquer pessoa pode ser professora da educação básica, só que umas vão ter mais facilidade, outras não. A travesti, ela vai esbarrar em tudo isso que a gente já conversou. Quanto mais distante do padrão, mais dificuldades ela vai ter. Porque não é capacidade profissional que está sendo colocada em avaliação. Mas é o corpo. (Megg Rayara)

Já pra ser profissional do sexo não existe pré-requisito. De maneira nenhuma. Porque a pos-

sibilidade de uso dos prazeres é muito grande. Então, eu tinha também uma ideia totalmente equivocada de que pra você ir pra esse ramo, você tem que ter um corpo totalmente transformado. E não é assim, não é isso. A tua performatividade, ela pode ser muito mais decisiva do que os artefatos que você coloca no teu corpo, como o silicone, por exemplo. Isso pode sim agregar valor de mercado, mas não vai te tirar daquele lugar. Você pode se utilizar de outros recursos pra existir, né? Porque se eu não tivesse essa certeza, meu bem, eu não trepava, né? Apesar de que eu não cobro né? Então qualquer pessoa pode ser sim profissional do sexo, desde que ela tenha disposição. Só não pode ter preguiça. Risos. (Megg Rayara)

A partir da análise das narrativas de Megg Rayara, é interessante notar como em todas as suas falas a intersecção entre gênero e raça é marcada. Além disso, suas narrativas deslocam o pensamento disponibilizando outros elementos para a análise. A questão da voz e dos enquadramentos nas rígidas normas de gênero, raça e sexualidade, são por ela questionados, uma vez que compreende que a sua experiência trans\* é do campo do não enquadramento. Isto é, Megg não almeja com as suas fabricações corporais e identitárias ser ou parecer-se com uma mulher cis\*. Ela pretende uma *performance de travesti preta*. Desta forma, ela coloca em ação práticas de resistência, questionamento e distanciamento da norma. Em relação à atuação como professora da educação básica, Megg afirma que quanto mais próxima da norma mais fácil e suave vai ser a atuação nas instituições escolares. Isto porque o que está em jogo não é a competência profissional, mas sim o corpo. Este deslocamento é interessante na medida em que confere sentido, muitas vezes, aos processos subjetivos da educação, como as avaliações. Basta prestar atenção aos conselhos de classe, prática instituída de avaliação institucional nas escolas de educação básica. A maioria dos mecanismos discursivos ocupa-se das produções corporais,

identitárias e comportamentais das/os estudantes. As questões pedagógicas não raras vezes são colocadas em segundo plano, quando são abordadas. É nauseante participar de tais atividades escolares.

Megg segue deslocando o pensamento, ao expressar que não existem requisitos para se atuar como profissional do sexo, uma vez que as possibilidades de uso dos prazeres são múltiplas (FOUCAULT, 1984; PRECIADO, 2014). Para ela, não é corpo transformado que garante sucesso na pista, mas sim a performatividade, isto é, são os atos performativos do gênero que fazem a diferença (BUTLER, 1998). Ela explica que o silicone é importante para agregar valor de mercado, mas que isso não determina um deslocamento. Com isso, o silicone e as transformações corporais padrão para a prostituição parecem ter instituído uma norma que apesar de ter valor superior de mercado, não determinam a atuação como profissional do sexo. Ela explica ainda que qualquer pessoa pode atuar na prostituição desde que não tenha preguiça e se divirta sorrindo.

Para Brenda Ferrari, a prostituição consiste em um trabalho também. Entretanto, um trabalho diferente, pois não tem muitos direitos adquiridos e nenhum valor social. Ela conta que até tentou atuar como profissional do sexo devido à necessidade financeira, mas não conseguiu porque não consegue se relacionar com alguém sem que sinta uma atração física. Além disso, Brenda relata também que nas disputas de poder de uma relação sexual ela é quem fica no comando. Ela disse que não consegue entregar o seu corpo para fazer a vontade do outro. É o que ela deseja e quer fazer que acontece. Ela afirma, ainda, que o vínculo nas relações sexuais consiste no tesão, sensação muitas vezes distante das relações sexuais comerciais. Nas palavras de Brenda:

A professora ganha pra dar aula e a profissional do sexo ganha pra fazer sexo. Eu acho que é

um trabalho também. Então, a diferença é que a profissional do sexo não tem muitos direitos, como 13º, férias, carreira. E não tem valor nenhum, né? Que talvez por isso eu não conseguisse ser assim. Porque eu já precisei, tentei, mas não deu certo. Eu não conseguia mesmo. Eu não consigo fazer tudo que a pessoa quer que eu faça. É o que eu quero fazer. Então, eu não consigo doar meu corpo total assim. Tem que ter tesão, né? O vínculo é o tesão mesmo. (Brenda Ferrari)

Sobre a sua curta atuação como profissional do sexo, Brenda afirma que foi importante para a sua experiência. Nas suas palavras:

Atuar como profissional do sexo, algumas vezes eu fiz programa, assim. Eu avalio como uma experiência necessária pro meu crescimento enquanto pessoa. Pra eu entender o que as minhas colegas de vida passavam. Eu acho que foi importantíssimo pra minha vida. Importantíssimo. (Brenda Ferrari)

Para Brenda, a atuação como professora é diferente da de profissional do sexo. Ela elenca alguns requisitos necessários, em sua opinião, para o fazer-se profissional do sexo. Segundo ela, o corpo, a oralidade e a inteligência são requisitos importantes. Ela separa as duas atuações de forma marcante, ao posicionar a de profissional do sexo como uma relação comercial e a de professora como uma missão. Para ela:

Pra ser profissional do sexo tem que ter um corpo bom, né? Tem que ter uma conversa boa porque senão você não consegue convencer a pessoa e vender o teu produto. É um comércio. É diferente de ser professora, porque professora não é um comércio. E ali você está vendendo um produto. Qual é o produto? O teu corpo. Tem que ter um pouco de inteligência também. (Brenda Ferrari)

Já para Milena Branco, a diferença entre as duas atuações consiste na marca negativa que a atuação como profissional do sexo traz, por não ser considerada social e culturalmente uma profissão. E ela explica, narrando-se:

A estigmatização é diferente. Porque quando você é professora você tem profissão. E quando você é profissional do sexo as pessoas acham que não é profissão. Até porque eu faço uns esquemas, entendeu? Eu sou profissional do sexo, às vezes, porque quando o cara vem me procurar, eu falo: – Meu bem eu tenho que usar Chanel, então você me paga pra eu usar esse Chanel? Aí, ele diz: – Ah, mas você não é professora? E eu: – Eu sou, mas, você não anda de mão dada comigo, você só quer me usar. Aí eles dizem: – Ah, mas você está se aproveitando. E eu: – Não eu não estou me aproveitando, eu não quero dar pra você! Mas só que você quer me comer, porque eu acho que você tem esse fetiche comigo, então paga! (Milena Branco)

Nesta narrativa de Milena, é interessante notar que ela relata fazer programas esporadicamente por entender que esta consiste em uma relação comercial, uma vez que os clientes não se transformam em namorados, maridos. Ou seja, a relação não tem potencial de relacionamento. Segundo ela, é assim que as coisas acontecem. Clientes não andam de mãos dadas com elas, pelas ruas, então, precisam pagar o preço pelo desejo. Além disso, é interessante notar que Milena traz a questão do fetiche com pessoas trans\*. Tal fetiche produz um paradoxo pelo qual o Brasil é o país que mais consome pornografia com pessoas trans\* e também o que mais mata pessoas trans\*.

Milena segue narrando sobre uma estratégia de resistência que, segundo ela, poderia valorizar as experiências das profissionais do sexo trans\*. Para ela:

Eu acho que se todas as meninas, se a profissional do sexo fosse o 2º plano eu acho que a gente seria muito mais valorizada. Porque você tem uma profissão e os caras sempre vão querer te comer. A gente nunca vai tirar isso da consciência das pessoas. Só que escondido, no obscuro, nunca quer ter na frente dos outros. Por isso eu vejo a profissão de profissional do sexo como um 2º plano. E as meninas não, né? Elas veem como o 1º plano. Eu não, eu vejo como um 2º plano. Eu estou como professora porque eu

acho que foi o que decorreu da minha vida. Porém, a profissional do sexo eu acho legal, mas não como o 1º plano. (Milena Branco)

Nesta narrativa de Milena, é possível perceber a crítica a uma aproximação direta das travestis e transexuais com a prostituição como primeira possibilidade de ganho financeiro. Para ela, se as travestis e transexuais profissionais do sexo tivessem uma primeira profissão, talvez as suas experiências e atuações na prostituição fossem mais valorizadas. As experiências trans\* fabricam-se das mais diferentes formas nos mais diversos espaços. Então, a formação nem sempre consiste em uma possibilidade, assim como a profissão formal. Nesse sentido, uma padronização ou generalização me parece impossível. É possível compreender também que Milena não produz uma relação moralista, no que se refere a atuar como profissional do sexo. Pelo contrário, é uma prática que ela gosta. Entretanto, para ela, foi importante se colocar como professora num primeiro momento da sua experiência.

Já Marina Reidel destaca que ambas as atuações trabalham com pessoas. A professora na formação e a profissional do sexo no atendimento. Para ela, a professora atua com sujeitos em formação, mas a profissional do sexo também ensina. Ela enfatiza a diferença nos ganhos financeiros, campo em que se a profissional do sexo “souber trabalhar”, segundo ela, conseguirá um rendimento maior do que a professora em menos tempo. Marina conta que já atuou como profissional do sexo por um tempo na Europa e depois no Brasil. No entanto, afirma que, atualmente, por problemas de agenda não consegue atuar nesta área. Além disso, ela enfatiza que se um dia tiver que voltar a atuar como profissional do sexo, por necessidade, voltará sem nenhum receio. Ela afirma ainda que esporadicamente ela faz programas como uma forma de resistência política à transfobia. E explica que isso se deve

ao fato de que a sociedade as coloca, travestis e transexuais, como profissionais do sexo *a priori*. Esta narrativa comum aparece também nos movimentos sociais e nas falas das outras professoras trans\* entrevistadas para esta pesquisa. Nesta perspectiva, para ela, fazer o programa e tirar o dinheiro do cliente é uma forma de jogar o jogo. Ela ainda explica que se o sexo acontecer por prazer, também não há nenhum problema. Além disso, segundo ela, por dificuldades na agenda e por não estar com problemas financeiros, atualmente, ela não tem atuado como profissional do sexo. Nas palavras de Marina:

E outra coisa, se eu estou caminhando na rua e o cara me para e pergunta quanto é o programa, eu chuto, e, se ele quiser fazer, eu vou fazer e vou tirar o dinheiro dele. Porque como a sociedade nos coloca, todas nós, no mesmo ramo, ou seja, no mesmo processo de prostituição, se ele está ali perguntando quanto é, é porque ele paga pras outras. Então, eu não vou fazer vício com ele. Agora se o cara me para e pergunta: – Tu quer fazer um sexo gostoso comigo? Por prazer, não tem problema nenhum também, entendeu? Agora, se ele chegar pra mim e perguntar quanto é, eu chuto o valor e, se ele quiser, eu vou fazer o programa e vou tirar dinheiro dele, sim. Porque a sociedade é assim, né? Nos coloca no mesmo buraco. Então, eu também tenho o direito de fazer o que eles querem ao contrário, tirando o dinheiro mesmo. Então assim, eu não tenho problema nenhum com isso. Agora, atualmente eu não tenho tempo nem condições e eu não preciso porque profissionalmente eu estou bem colocada. Financeiramente eu não vou dizer que eu tô rika! Mas, eu não estou vivendo só com o salário miserável de professora, por conta desse cargo que eu tenho. Então eu tenho uma gratificação melhor. (Marina Reidel).

A narrativa de Marina explicita uma tranquilidade e uma intimidade em relação à atuação como profissional do sexo. Para ela, atuar nesta área consiste em uma função profissional como qualquer outra. A partir da análise das narrativas das professoras trans\* sobre os

processos de subjetivação de docentes e profissionais do sexo é interessante perceber que tais processos se dão em uma dupla constituição. Ou seja, as duas atuações podem acontecer como experiências e práticas comuns a uma mesma existência. Nesta perspectiva, parece não fazer o menor sentido a separação moral entre travestis como profissionais do sexo e transexuais como professoras da educação básica.

A dupla constituição como professora da educação básica e profissional do sexo consiste em uma possibilidade viável de experiência, de acordo com as narrativas das professoras trans\* entrevistadas para esta pesquisa. Nesta perspectiva, Andreia Lais e Milena Branco, afirmam:

Claro que é possível ser professora e puta. Afinal, quantas professoras não acumulam a função de vendedora de avon? Não tem aquelas que vendem avon, natura e acumulam esse cargo com o de professora? Por que não pode acumular a função de puta? Cada uma com seus talentos, né? E tem muita professora puta, cis e trans, algumas cobram, outras não. Saem com os diretores para obter vantagens, enfim... (Andreia Lais)

Olha eu, sou professora e profissional do sexo. Risos. E tem outras que são também. Só que elas não cobram. Risos. Tem horrores de professoras tudo puta, puta, puta mesmo. Mulheres cis, mulheres trans. Só que são burras, não cobram. Se elas cobrassem, talvez fosse mais fácil pra elas. Ganhavam mais pra complementar a renda, né? (Milena Branco)

A narrativa de Andreia Lais coloca a função de profissional do sexo como qualquer outra segunda função que uma professora poderia assumir para complementar a renda (RAGO, 2008). Ela destaca uma prática comum nas escolas públicas estaduais do Paraná que são as vendas de produtos de beleza por professoras/es e funcionárias/os, para complementar a renda e compara a esta função a de profis-

sional do sexo. Além disso, Andreia Lais chama a atenção para as professoras cis\*, que também se prostituem e ainda conta que algumas cobram e outras não, sugerindo que, em alguns casos, as relações sexuais são por favorecimentos em relação às posições de poder dos sujeitos, como, por exemplo, quando uma professora se relaciona sexualmente com um diretor, sem cobrar em dinheiro, para obter aulas ou liberação para cursos. Nesse aspecto, as narrativas de Andreia Lais e Milena Branco se aproximam.

Na narrativa de Milena, é interessante notar que ela se coloca como uma dessas experiências e práticas que se constituem como a professora e a profissional do sexo. E define com ironia que as professoras, trans\* e cis\*, que fazem programas, deveriam cobrar para complementar a renda. Isto, para ela, seria um sinal de inteligência.

Já na narrativa de Brenda Ferrari, embora ela não se oponha à dupla constituição, como professora e profissional do sexo, é possível perceber a elaboração de condições para essa dupla constituição. Para ela, é preciso constituir uma ética profissional que estabelece alguns limites para tal atuação. Tomar um estudante como cliente, por exemplo, na sua concepção, é impensável. Nas palavras de Brenda:

Poderia também. Se ela sente prazer. Se ela necessita também. Se o salário dela não está dando pra pagar as contas, e ela quiser complementar a renda dela, é tranquilo. O que tem que haver é uma separação. Lá na escola, ela é professora e, na rua, ela é prostituta. Ou em casa, né? Óbvio que você nunca vai transar com aluno, né? Tem que ter uma ética. Em qualquer profissão, né? Até na prostituição tem que ter uma ética. (Brenda Ferrari)

A narrativa de Laysa Carolina aproxima-se desta, elaborada por Brenda, neste aspecto. Na sua concepção, é preciso separar a função de professora da de profissional do sexo,

evitando que a sociedade reitere a produção transfóbica a respeito das professoras trans\*. Esta produção liga diretamente a experiência trans\* com a prostituição. Para ela, é preciso traçar uma estratégia e não publicizar o termo professora na função de profissional do sexo.

A narrativa de Megg Rayara explicita a recorrente ligação entre a experiência travesti e a prostituição. Entretanto, para ela, isso não se constitui numa ofensa. Ela explica a relação direta e causal entre travesti e prostituição, ao narrar-se:

Nunca atuei como profissional do sexo. Mas isso é uma extensão da identidade travesti, de uma maneira recorrente. Todas as pessoas que eu conheço pela internet, todos os homens que eu conheço pelo Facebook, eles me perguntam se eu faço programa. Isso é recorrente. E se eu estou em algum ambiente sozinha, se eu vou pro bailão, se eu estou num barzinho, se eu estou inclusive esperando alguém na frente de um bar eu sou interpelada por alguém pra saber quanto que eu cobro, se eu estou trabalhando ou não, ou seja, a identidade de travesti passa, obrigatoriamente, pelo trabalho da prostituição. Pra mim isso não é um problema. Eu não vejo isso como uma ofensa. Inclusive, ser professora e profissional do sexo, é totalmente compatível. Isso não é problema nenhum assim, e não interfere na prática docente, de maneira nenhuma. (Megg Rayara).

Nesta narrativa de Megg, é interessante notar que, para ela, a dupla constituição é viável e não interfere na prática docente. Assim, a partir da análise das narrativas das professoras, é possível compreender que a dupla constituição como professora da educação básica e profissional do sexo já ocorre, é comum a professoras trans\* e cis\*, e não diferencia travestis de transexuais, como sugeriu a fala que contribuiu para a elaboração da questão desta pesquisa. Pelo contrário, das professoras entrevistadas, as que atuam como profissionais do sexo também se reconhecem como transe-

xuais. As duas professoras que se reivindicam travestis nunca atuaram neste campo.

## Últimas considerações

Nesse sentido, no que se refere às experiências de docência das professoras trans\*, qualquer generalização nos parece ser perigosa, uma vez que, até aqui, foi possível perceber narrativas comuns, mas também a multiplicidade de posicionamentos em relação aos mesmos questionamentos. Entretanto, em uma destas entrevistas, ao ser questionada sobre a possível postura da escola, ao se afirmar como território livre de discriminação, frente a uma situação de agressão a uma estudante trans\*, por exemplo, Laysa Carolina afirmou:

Eu tenho essa consciência assim que, para essa sociedade, ser trans é o lixo, do lixo, do lixo do que é ser feminino... Se o feminino já é execrado, todos os dias, no Brasil. O Brasil é o país que mais mata mulher na América Latina, é óbvio que a travesti brasileira vai ser a que mais morre. Por quê? Porque representa o lixo, do lixo, do chorume do que é ser feminino, que tem que ser hostilizado, subestimado, tem que ser rebaixado. Exterminado! Principalmente, com a ajuda feminina. Vamos lá! Só tem força porque as mulheres dão essa força. Elas contribuem muito. Eu percebo isso. (Laysa Carolina)

Esta narrativa de Laysa Carolina explicita uma hierarquização entre o que a sociedade ocidental entende por ser mulher e por ser mulher trans\*, de acordo com a sua percepção. No entanto, optamos por não reforçar, a partir desta fala, a hierarquia entre esses corpos por meio da qual “mulheres trans\* são as que mais sofrem”. Ao considerar a linha de discussão pelo viés comparativo, produz-se um recrudescimento da hierarquia que se pretende questionar. Com isso, inventa-se uma escala de sofrimento, que nos parece pouco produtiva para se pensar sobre as tramas das relações de poder que sustentam as normas de gênero

e sexualidade vigentes. Além disso, é possível mesmo que mulheres cis\* reforcem a aversão aos corpos trans\*, na escola, como relata Laysa Carolina. Mas será que reforçam esta aversão de forma distinta dos homens cis\*?

Ao invés da armadilha do corpo que sofre mais, pensamos ser mais produtivo discutir como as investidas das estratégias biopolíticas educacionais sobre os corpos femininos funcionam, além de refletir sobre os efeitos de poder e verdade produzidos por tais investidas, que acabam por traçar um território de abjeção na escola. Este território do abjecto parece ser reservado aos corpos trans\* e é produzido a partir de enunciados, discursos e práticas que funcionam pela racionalidade do dimorfismo sexual (LAQUEUR, 2001).

Nesse sentido, pode-se entender que é a partir das produções discursivas e práticas pautadas pelo dimorfismo sexual que os trânsitos entre os gêneros são interditados. Assim, uma inteligibilidade cultural e política, produzida a partir do dimorfismo sexual e de uma chave de leitura binária, produz as próprias normas de gênero e sexualidade. Neste processo de produção, uma materialidade dos corpos é acionada e, por meio desta, engendra-se também a viabilidade de alguns corpos na cultura. Assim, o que se coloca em jogo é uma questão teórico-política mais ampla do que a de “desvendar” quem sofre mais ou menos. O que está em jogo é a possibilidade de viabilidade de uns corpos, em detrimento de outros, na cultura, a partir da produção de normas regulatórias de gênero e sexualidade específicas.

Nesse sentido, é possível perceber que tanto corpos cis\* quanto corpos trans\*, as feminilidades e masculinidades são materializações que se fazem e adquirem sentido a partir da produção e da reiteração das normas regulatórias instituídas por uma espécie de matriz de significação. Além disso, é possível compreen-

der também que o sujeito não se constitui em uma essência fundante, mas, ao invés disto, só existe em função da assunção de um “sexo”. Este processo de identificação está articulado a outro, bem como aos discursos e práticas que viabilizam uns corpos em detrimento de outros. Estes movimentos de produção não se passam no campo individual, nem tampouco são da ordem da consciência, mas, sim, numa coletividade virtual. Corpos e experiências coletivas. Narrativas comuns que produzem posições de sujeitos para cada corpo e *performance* de gênero, nas instituições políticas. É também neste processo de produção de sujeitos e corpos generificados, entretanto, que se produzem aqueles corpos que ainda não adquiriram *status* de sujeito, por se fabricarem pela ambiguidade. Para Butler (1998), a matriz de significação dos corpos generificados produz, além daqueles corpos classificados na norma, aqueles que não se encaixam nela. Isto é, nestes processos, corpos não cis\* e não-heterossexuais são fundamentais.

A partir dessas análises, é possível entender que a produção de gradientes de sofrimento entre corpos cis\* e trans\* perde sentido, neste contexto, uma vez que são corpos e experiências que se produzem nos mesmos processos. Tais processos são desencadeados a partir da assunção de uma identidade de gênero e de um corpo sexuado. Isto é, corpos e experiências trans\* são definidores de corpos e experiências cis\*. Assim, me parece mais produtivo questionar a própria norma de produção e seus desdobramentos.

Desta forma, nos parece que a docência trans\* na escola se produziria em meio à abjeção. Um domínio que produz a docência trans\* como a outridade, como o que se territorializa na esfera do (im)pensável, do repugnante, do incontrolável. Isto se dá porque corpos e experiências trans\*, atuando como docentes, colocam em xeque as próprias pro-

duções cis\* como também produzidas, e não naturais. Talvez a percepção de Laysa Carolina relacione-se intrinsecamente com esta ameaça iminente de perturbação da ordem, que esses corpos fabricados colocam em marcha na escola. Como estudantes, a escola até “tolera” que corpos trans\* circulem pelo espaço, afinal, atualmente, isto é quase inevitável. Mas como professoras? Como gestoras? Impensável! Outra narrativa de Laysa Carolina explicita o que desejamos problematizar:

Eles fazem você saber que a escola não é um lugar para você. Ninguém te diz, porque você é concursada e tal. Mas não te convidam para o chá de bebê [...] Te deixam de fora do churrasco de final de ano... É cruel... E sutil... É hipócrita... É nojento... (Laysa Carolina)

Assim, parece potente o estranhamento produtivo desses processos de subjetivação de sujeitos normativos e não-normativos na escola. A elaboração de uma crítica radical aos mecanismos de legitimidade de corpos e performances de gênero e o questionamento do que está posto e é inteligível como norma de gênero e sexualidade pode produzir outros modos de se colocar no mundo e na escola. Entretanto, não parece que a reiteração das práticas políticas identitárias tenha produzido o que se deseja. Talvez seja potente alterar a estratégia de luta. Uma possibilidade pode ser pelo questionamento das normas regulatórias como único referencial a partir de uma desarticulação das identidades fixas e de uma reorganização em (des)identidades coletivas. Talvez assim produzindo os corpos em ação, como políticos, e transformando-os em uma atitude se possa alterar a valoração estabelecida pelas relações de poder e seus discursos de verdade na escola.

Por fim, a partir dessas análises, é possível deslocar o pensamento e questionar as normas regulatórias e a sua produção ao invés de polarizar o debate nos efeitos destas normas,

ou seja, as relações trav/trans, trans\*/cis\*, homo/hetero, mulher/homem. Talvez deste modo seja possível desestabilizar a rigidez das normas e produzir outras possibilidades, transformando as relações de poder da escola em relações potentes e produtivas.

## Referências

- BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond; CLAM, 2006.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Revista Debate Feminista**, México, ano 9, v. 18, p. 296-314, out. 1998. Disponível em: <<http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/judith-butler-actos-performativos-y-constitucion-de-genero.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica – S.A. 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro; 2001.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educa-**



**ção.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PRECIADO, Paul. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós Ibérica S. A., 1995.

PRECIADO, Paul. **Manifesto contrassexual:** práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite:** prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II:**

outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A escrita como o cuidado de si no espaço formativo da universidade: tentando reinventar a existência e a condição docente. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 4.; CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2., 2007, Guerrero, México. **Anais...** Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2007. p. 1-5.

Recebido em: 12/03/2019

Aprovado em: 27/05/2019

**Maria Rita de Assis César** é Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (CNPq/UFPR). Universidade Federal do Paraná, Departamento de Teoria e Prática de Ensino – DTPEN. e-mail: [mrिकास@yahoo.com.br](mailto:mrिकास@yahoo.com.br)

Rua General Carneiro, 460. Ed. Pedro I. CEP: 80060-000 Telefone: (41) 91172919.

**Dayana Brunetto Carlin dos Santos** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (CNPq/UFPR). e-mail: [ms.sex.dayana@gmail.com](mailto:ms.sex.dayana@gmail.com)

Rua General Carneiro, 460. Ed. Pedro I. CEP: 80060-000. Telefone: (41) 96377420.

**Amanda da Silva** é Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (CNPq/UFPR). e-mail: [amanda.bsv@hotmail.com](mailto:amanda.bsv@hotmail.com)

Rua General Carneiro, 460. Ed. Pedro I. CEP: 80060-000. Telefone: (41) 996849101.

# ESPETÁCULO LGBTIQ SOFIA -35: AUTOBIOGRAFIA E QUESTÕES DE GÊNERO DENTRO E FORA DA CENA

■ CLEILSON QUEIROZ LOPES

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Neste artigo de pesquisa autobiográfica, ocupo o lugar de artista-pesquisador. Como principal objetivo, desejo analisar a criação dramaturgical do espetáculo LGBTIQ Sofia -35, monólogo em que eu, enquanto ator e dramaturgo homossexual, me desconstruo e reconstruo durante a peça, na tentativa de perceber como realidade e ficção se relacionam na construção da personagem Sofia. A partir das discussões contemporâneas sobre gênero, abordo questões como migração, saúde pública, educação e direitos da comunidade LGBTIQ. Utilizo a metodologia de livre expressão, amparada pela pesquisa bibliográfica e narrativas pessoais que fazem parte deste percurso, onde descrevo, analiso e reflito. Como resultado, percebi que a narrativa autobiográfica e LGBTIQ do espetáculo Sofia -35 consegue ajudar a desmontar os discursos dominantes heteronormativos através da arte, tensionando também a ilusão da realidade que coube ao espaço teatral até a primeira metade do século XX. As questões LGBTIQ, retratadas a partir da estética teatral autobiográfica, possibilitam ao espectador a reelaboração de realidades possíveis e mais justas, a partir do teatro.

**Palavras-chave:** Teatro autobiográfico. Dramaturgia. Gênero.

## ABSTRACT

### SPECTACLE LGBTIQ SOFIA -35: AUTOBIOGRAPHY AND GENDER ISSUES ON AND OFF THE SCENE

In this article of autobiographical research, I occupy the place of artist-researcher. As a main objective, I wish to analyze the dramaturgical creation of the LGBTIQ spectacle Sofia -35, a monologue in which I, as an actor and homosexual playwright, deconstruct and reconstruct myself during the play, in an attempt to understand how reality and fiction relate to the construction of the character Sofia. From contemporary discussions on gender, I address issues such as migration, public health, education, and LGBTIQ community rights. I use the methodology of free expression, supported by the bibliographical research and personal narratives that are part of this path where I describe, analyze and reflect. As a result, I have noticed that

the autobiographical and LGBTIQ narrative of the Sofia-35 show can help to dismantle heteronormative dominant discourses through art, also stressing the space of illusion of reality that belonged to theater until the first half of the twentieth century. The LGBTIQ issues portrayed from the autobiographical theatrical aesthetics allow the viewer to re-elaborate possible and fairer realities from the theater.

**Keywords:** Autobiographical theater. Dramaturgy. Genre.

## RESUMEN

### ESPECTÁCULO LGBTIQ SOFIA -35: AUTOBIOGRAFÍA Y CUESTIONES DE GÉNERO DENTRO Y FUERA DE LA ESCENA

En este artículo de investigación autobiográfica, ocupé el lugar de artista-investigador. Como principal objetivo, deseo analizar la creación dramática del espectáculo LGBTIQ Sofia -35, monólogo en el que yo como actor y dramaturgo homosexual, me desconstruyo y me reconstruyo durante la pieza, en el intento de peceberse como realidad y ficción se relacionan en la construcción del personaje Sofia. A partir de las discusiones contemporáneas sobre género, abordo cuestiones como migración, salud pública, educación y derechos de la comunidad LGBTIQ. Utilizo la metodología de libre expresión, amparada por la investigación bibliográfica y narrativas personales que forman parte de este recorrido donde describo, analisis y reflexión. Como resultado constatado, percibí que la narrativa autobiográfica y LGBTIQ del espectáculo Sofia -35 consigue ayudar a desmontar los discursos dominantes heteronormativos a través del arte, tensando también el espacio de ilusión de la realidad que le tocó al espacio teatral hasta la primera mitad del siglo XX. Las cuestiones LGBTIQ retratadas a partir de la estética teatral autobiográfica, posibilitan para el espectador la reelaboración de realidades posibles y más justas desde el teatro.

**Palabras clave:** Teatro autobiográfico. Dramaturgia. Género.

Sempre me incentivaram a calar, a não me expressar, a não escrever. No Ceará, terra de minha memória e origem, o bom estudante era aquele que permanecia em silêncio. Como se tudo não bastasse, cresci numa família de três irmãs mais velhas, sendo eu o quarto filho e caçula, aquele que iria povoar a casa dos meus pais com netos e estudar medicina. Porém, as minhas escolhas fugiram do que era idealiza-

do pelos meus pais. O teatro encantou-me de tal forma na infância e adolescência, que toda aquela brincadeira virou pesquisa e profissão. Só depois fui começar a entender os significados daquela curiosidade, que me levava a conhecer lugares, pessoas, artistas, escritas.

Começo este artigo situando os leitores sobre uma pequena parte da minha biografia, onde a fala foi por muitas vezes abafada e a

experiência não era ouvida. Todavia, estas experiências, que povoaram meu corpo e minha mente, mais tarde surgem em forma de palavra, de poesia, de imagem e de metáfora. É justamente este o ponto a que quero me remeter. Sofia -35<sup>1</sup> para mim é mais que um espetáculo, é uma possibilidade de ter voz e vez, de ser escutado, de narrar e de ouvir, é a possibilidade de agir, e mais ainda, de perceber uma narrativa que multiplica os seus significados quando se transforma em obra artística no teatro.

Sofia -35 é minha primeira dramaturgia, minha primeira autobiografia, uma narrativa onde dramaturgo e ator buscam acentuar suas complexidades de forma poética. É uma experiência, um mudar de calçada ao ver uma travesti na rua pela primeira vez, uma memória que me inquietou durante anos e que se potencializou como espetáculo. Uso o termo potencializar no sentido de abranger, de alargar, de alcançar lugares nunca antes imaginados por mim. Ao pensar o texto autobiográfico, Leonor Arfuch (2010, p. 54) salienta que, para “além do nome próprio, da coincidência empírica, o narrador é outro diferente daquele que vai narrar”. Acrescento que no espetáculo Sofia -35 ocorre um movimento triplo: o narrador é diferente de quem viveu a experiência, que é diferente do ator do espetáculo e de seu processo de composição.

Sofia -35 é, dentro de tantas possibilidades, um grito, e está no lugar do extremo. Sua comicidade deixa revelar uma realidade cruel

e cotidiana na vida das travestis, no seu dia a dia marginalizado, no seu simples voltar do trabalho às lembranças de sua mãe. Um contexto cruel que se manifesta na vida daquelas que atualmente no Brasil possuem uma estimativa de vida de 35 anos.<sup>2</sup>

Esta estimativa somente reafirma o que a literatura aponta sobre a vida das travestis e pessoas trans, que é como a expulsão, a exclusão da família e amigos, as impulsiona para um espaço cada vez mais marginalizado e com direitos ceifados, diminuindo inclusive sua expectativa de vida e bem-estar. É sobre o lugar da margem que eu, como nordestino e homossexual, começarei a refletir sobre a população LGBTIQ no Brasil, apontando a extrema relevância das travestis na minha formação artística e cidadã, em contraponto ao apagamento histórico que o Estado e a sociedade civil brasileiros lhes proporciona.

## Teatro Autobiográfico

É muito difícil começar, o ato de projetar como algo que se lança para a frente, num terreno sobre o qual não se sabe ao certo onde o objeto irá cair. Em se tratando de um trabalho de análise da própria obra, mais especificamente o espetáculo Sofia -35, esta dificuldade latente se potencializa, tendo em vista a falta de distanciamento crítico e estético sobre uma dramaturgia que se constrói entre a primeira e a terceira pessoa. Neste projeto, o objeto que será lançado e o sujeito propositor se misturam, numa investigação que permeia o teatro autobiográfico, questões de gênero e performatividade, relevantes não apenas em meu trabalho, mas também ao teatro contemporâneo. Devo salientar aqui a necessidade que terei de citar questões pessoais, memórias, relatos, referências e atravessamentos, medos, percursos e percalços, numa escrita em que os

1 Monólogo autobiográfico no qual sou ator e dramaturgo, com direção corporal de Paulo de Melo e direção vocal de Dorian Mendes. O espetáculo trabalha questões Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, intersexuais e *Queer* – LGBTIQ, com foco na vida de travestis e transexuais que saem do Nordeste para o Sudeste do Brasil, em busca de uma vida menos opressora. Como contraponto, narro a primeira vez em que vi uma travesti na vida. Fomos contemplados com este espetáculo nos Editais Comunica Diversidade e Intercâmbio e Difusão Cultural, ambos do Ministério da Cultura – MINC, no ano de 2015, além do Edital das Artes Secult/Ce no ano de 2016. O espetáculo viajou sete estados, cumprindo mais de 100 apresentações.

2 Dado extraído do site do Grupo Gay Bahia – GGB.

principais apontamentos buscarão ser friccionados de forma que a sensibilidade da escrita não desapareça.

O projeto surge em 2007, quando, com dezoito anos de idade e em meio a minha descoberta e afirmação como homossexual, mudei de calçada ao ver uma travesti pela primeira vez na vida, na cidade de Acopiara, interior do Ceará. Ocorreu em mim uma explosão simultânea de repulsa e atração que se manifestou através do medo.

De repente lá vinha ela: alta, colorida, com uma postura ereta. Vinha andando rápido e sem olhar para os lados. O salto alto brilhava tanto, tanto ou mais do que seus olhos. Aquela imagem me fez estagnar na rua, meu corpo ficou gelado, em êxtase e eu não sabia explicar o porquê. Minha única reação naquele momento foi mudar de calçada. Eu gostaria realmente de poder voltar atrás e agir diferente, mas infelizmente não posso. (LOPES, 2014, p. 3)

Este fato me perseguiu até o ano de 2011. Sempre recordava da ocasião com angústia. Aquela imagem tão colorida e forte, cheia de plumas e lantejoulas, conseguiu, naquele momento, inquietar a minha forma de ver o mundo, ainda tão opaca e heteronormativa. No entanto, no ano de 2011, ao ingressar no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA, no Estado do Ceará, o professor Alysson Amâncio solicitou-me que compusesse uma pequena cena de uma travesti espancada por quatro rapazes numa estrada. Esta cena durava aproximadamente três minutos e fazia parte de um espetáculo denominado *Deus*, trabalho final da disciplina de Expressão Corpo-vocal. Ao receber o convite, primeiro neguei-me a fazer, por achar que seria complexo e que não teria capacidade de realizar o trabalho com satisfação, segundo, pelo fato ocorrido em 2007. Não me sentia capaz de abordar este tema como ator.

Passada a experiência, em 2011, comecei então a construir uma dramaturgia em que uma

personagem travesti, em um pequeno quarto de uma cidade grande, expunha todos os seus problemas e dificuldades, ao chegar a uma cidade metropolitana, onde o preconceito não se manifestava de forma menos cruel. Expunha também, em momentos pontuais, a primeira vez que vi uma travesti na vida. A versão deste esquete de três páginas continuou com o nome *Deus* e participou de dois festivais no ano de 2012, um deles em Fortaleza, chamado Festival de Teatro da Companhia Acontece – FECTA. O esquete caminhava no paralelo entre as duas situações: mudar de calçada e agir com violência física e psicológica contra travestis.

Em 2014, já na cidade do Rio de Janeiro e como aluno transferido do Ceará para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, decidi consolidar o projeto de montagem do espetáculo com o apoio de estudantes e professores desta Universidade. O percurso exposto tem extrema relevância para o debate que se segue, tendo em vista que é a partir dos encontros, dentro e fora da sala de ensaio, que a ideia do espetáculo *Sofia -35* começa a germinar. É nos encontros com professores e alunos, nas conversas e depoimentos das travestis e transexuais, nas leituras feitas de antropólogos, sociólogos e psicólogos, nas referências estéticas de cineastas, dramaturgos e encenadores teatrais, na pesquisa de imagens e nas minhas mudanças e permanências também como homossexual, nordestino e artista, enfrentando a cidade grande, que o espetáculo começa a ser vislumbrado em junho de 2014.

O presente artigo tem como principal objetivo analisar a criação dramaturgicamente do espetáculo *Sofia -35*, monólogo em que eu, nos lugares de ator/autor/personagem, me desconstruo e me reconstruo durante a peça. Busco perceber como, na dramaturgia autobiográfica do espetáculo LGBTIQ *Sofia -35*, realidade e ficção se relacionam na construção da personagem *Sofia*.

Pretendo, a partir das minhas próprias ficções e em diálogo com a construção da personagem, identificar as tensões e imbricamentos entre os dois relatos propostos pela dramaturgia: a conversa de Sofia dentro de um pequeno apartamento com sua amiga Dayana e parte da história de vida do próprio autor.<sup>3</sup>

O teatro autobiográfico é influenciado pelo rizoma que organiza e cria significantes num sistema de conexões nem sempre conscientes em um primeiro momento, mas também pela necessidade de desterritorialização, de fuga, que também faz parte do rizoma.<sup>4</sup> Refletindo sobre o processo do espetáculo Sofia -35, lembro da necessidade de desterritorializar-me em 2014, quando literalmente decido mudar para o Rio de Janeiro. Este ponto é importante, pois foi justamente o momento em que se acendeu em mim a vontade de montar este espetáculo. Ao estar longe da família e dos amigos, da cultura da minha região. Ouso dizer que o lugar de mudança é um dos fortes potenciais para a criação autobiográfica. Neste movimento de distanciar-nos de nossa terra, conseguimos perceber com mais clareza o próprio rizoma de onde viemos.

3 Evitarei utilizar aqui os termos: “quebra da quarta parede” ou “distanciamento”, abordados por Bertolt Brecht, mesmo reconhecendo a importância histórica destes termos para o teatro contemporâneo, tendo em vista que as duas narrativas do espetáculo, do ator e da personagem, não migram entre razão do ator e emoção do personagem, por exemplo, mas coexistem em potência atravessando de forma direta e sensível as duas partes.

4 Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas em um outro sentido, inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial, ramificada em todos os sentidos, até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4)

Muitos artistas criam suas obras num duplo movimento entre voltar para suas origens, sua terra, país, cidade natal e família, em direta relação com a antropofagia dos seus espaços atuais. Aspectos da potência criativa da distância podem ser encontrados nas encenações dos diretores Eugenio Barba, Pina Bausch, Peter Brook e Jerzy Grotowski, que pesquisam a relação do performer com o meio, utilizando observações e memórias de diferentes espaços como indutores de seu processo criativo. Grotowski influencia diretamente o fazer teatral de Cacá Carvalho. Numa das entrevistas do diretor paraense Cacá Carvalho à pesquisadora Wlad Lima sobre o espetáculo *Hamlet: um extrato de nós*, o mesmo expõe: “em todo trabalho que eu faço, eu me pergunto, como é isso em mim, em Belém? [...]. Eu queria que este espetáculo tivesse uma opinião onde o material de que ele é feito, as pessoas que o fazem, a qualidade sonora, tivessem a cara de tudo isso, de onde eu sou” (LIMA, 2005 p. 68).

Morei na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará durante quatro anos, entre 2010 e 2014. Em 2011, comecei a cursar teatro na Universidade Regional do Cariri – URCA. Juazeiro do Norte é uma cidade que cresceu muito nos últimos cem anos devido ao turismo religioso e pelo fomento das festas em homenagem a figuras como Padre Cícero Romão, que foi padre e prefeito da cidade. Outra festa de enorme importância é a festa de Nossa Senhora das Candeias, onde as ruas ficam escuras e milhares de fiéis carregam, em procissão, uma vela na mão, criando uma imagem coletiva impressionante. Juazeiro do Norte é uma cidade em que as relações entre política e religião, sagrado e profano são muito evidentes. Este aspecto da cidade se corporifica no espetáculo Sofia -35 em algumas cenas, nas quais trato diretamente a religiosidade de grupos homossexuais e principalmente de travestis e transexuais que são expulsas e agredidas de grupos cristãos.

Estes últimos deslegitimam sua religião, ao exercerem sua intolerância e preconceito:

Era lindo de se ver toda a rua escura só iluminada pelas velas. Era viado, neste dia o aquecimento global gritava amor. Aí eu fui crescendo, mudando, me transformando na própria luz e mãezinha não queria mais que eu fosse por causa dos outros (*pequena pausa*). Sabe o que fiz ontem? Fui na Igreja. Fui sim Dayana. Fui discreta, de preto, acendi uma vela pra mãezinha e outra pra ti porque você é sem cabeça, mas é minha irmã de coração. Bicha pára, gosto de abraço não. Quando eu estou saindo diz quem eu encontro. O padre puto olhando pra mim como se eu fosse um ladrão, um demônio. (LOPES, 2014, p. 2)

O coletivo, que geralmente se estabelece na arte e mais especificamente no teatro, busca não segregar, estimulando a tolerância e a diversidade sexual. Esta postura não é adotada pela maior parte dos grupos religiosos do Brasil, onde o julgamento e a coerção ainda se legitimam como fortes instrumentos de opressão para os homossexuais. Trabalhar em coletivo e com o teatro autobiográfico é ter a possibilidade de trazer estas questões para a superfície, reelaborá-las de forma sensível através da linguagem teatral. É a possibilidade de se deixar influenciar positivamente pelo outro e não de coagi-lo.

Para Cacá Carvalho, o trabalho coletivo nos permite uma imaginação imaterial e não-formal, que se forma a partir do transbordamento de uma rede, permitindo assim tanto a sua desmontagem quanto a remontagem, de infinitas maneiras diferentes, como deve ser um devir, no vazamento de seus cheiros, de suas atmosferas (LIMA, 2005).

Relato a experiência com o coletivo porque não consigo compreender, no meu fazer artístico, a escrita de uma dramaturgia autobiográfica sem os atravessamentos deste percurso. Para a análise da dramaturgia do espetáculo Sofia -35, desconsiderar tais fato-

res seria perceber o processo de forma reducionista. Cacá Carvalho nos diz que o teatro é um lugar de recuperação do ser, onde o ator pode crescer e continuar no processo de viver para conhecer (LIMA, 2005). Neste sentido, o teatro autobiográfico, onde o ator é incentivado a sensibilizar a sua percepção da vida, possibilita ao mesmo um percurso de autoconhecimento como artista, como indivíduo no mundo e como cidadão. Para o trabalho de construção da personagem, estas individualidades do processo, que se caracteriza pela pluralidade, constroem personagens mais profundos justamente pela característica híbrida de sua criação.

A experimentação do ator, para a construção da sua dramaturgia pessoal, passa necessariamente pelo seu poder de síntese no palco. Cacá parte de qualquer ponto para a sua criação, e não de um ponto de partida convencional de um texto preestabelecido. Em suas conclusões sobre o observado, no processo de montagem e nas apresentações do espetáculo *Hamlet, um extrato de nós*, Wlad Lima argumenta que este tipo de processo não pretende chegar ao espectador como uma estética revolucionária, entretenimento ou exposição das pessoas-atores, mas como uma forma teatral que incomoda de certa maneira, que transforma em seu estranhamento e que acorda, tanto quem faz quanto quem vê.

Desenvolver esta dramaturgia em potencial tem sido uma pretensão de alguns grupos de teatro que surgem na década de 1980 e 90 no Brasil, do teatro colaborativo, do teatro autobiográfico e do teatro documentário, todos contemporâneos, tais como o Teatro da Vertigem em São Paulo e a Companhia dos Atores no Rio de Janeiro. Alguns encenadores do século XX, como Artaud, Grotovski e Kantor, dedicaram-se incansavelmente a desmistificar a ilusão no teatro, seja ao romper a quarta-parede, por meio da quebra da ficção, ou mesmo

através do não uso da palavra e do corpo extracotidiano.

Estas pesquisas têm em comum uma maior dedicação em relação ao trabalho do ator e à suas composições. Neste sentido, a percepção do meio no qual o ator está inserido começa a ser observada a partir de Stanislavski. Apesar deste diretor trabalhar predominantemente com a ideia de construção realista, por meio da ilusão e da quarta parede, ele é um dos grandes motivadores do trabalho de pesquisa de ator, na busca do que este pode oferecer de material pessoal para a cena. Desde a *mimesis* até cartas, fotografias e diários, vão sendo utilizados como material de laboratório e indutor de sensações, surgindo como pré-texto ou subtexto, para depois tornar-se texto, compreendido aqui como palavra.

Renato Cohen, em *Work in progress na cena contemporânea*, faz uma reflexão mais aprofundada sobre as influências deste sistema de operações, “advindo das ciências mas nas artes utilizadas prioritariamente na literatura e nas artes visuais” (COHEN, 2013, p. XXXVIII). No teatro, opera-se pela superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, levando-se em conta o processo, o risco, a permeação, onde o entremeio criador-obra são características da origem da linguagem. Para Cohen (2013, p. 17):

Literalmente poderíamos traduzir por ‘trabalho em processo’, procedimento este que tem por matriz a noção de processo, feitura, iteratividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não-iterativos.

Pode-se citar como exemplo deste tipo de processo, o trabalho desenvolvido pelo diretor Antonio Araújo, no Teatro da Vertigem, onde o próprio espaço não-convencional é também texto e elemento totalmente imprescindível para a composição dramaturgica. A montagem

do espetáculo *O Paraíso perdido* apresenta alguns pontos de convergência com o que o diretor Cacá Carvalho denomina de “Manual de Cavalaria”, e é diretamente atravessado pelo que Araújo denomina de observação ativa dos seus atores, buscando aguçar a percepção por meio dos cinco sentidos, a penetração nos detalhes e o uso da máxima suspeita sobre si mesmo.

De acordo com o que Antonio Araújo chama de depoimento pessoal do ator, o que importa neste processo são os pressupostos subjetivos e individuais de cada ator, a forma como os atores se colocam diante da temática abordada. A perspectiva do depoimento pessoal constitui um dos eixos fundamentais do Teatro da Vertigem. Esta abordagem incita o ator a emitir uma crítica, uma opinião, através das mais diversas formas, para o trabalho. O ator do Teatro da Vertigem deve ser ativo nas proposições e não somente executar as indicações dramáticas:

O depoimento pessoal não funciona apenas como instrumento de pesquisa, no caso, temática, mas também como gerador do material bruto para concretização da peça. Além de se constituir em exercício interpretativo de caráter investigatório, ele também conclama o ator a assumir o papel de autor e criador *da cena*, que é construída a partir do material que ele mesmo traz para os ensaios. (ARAÚJO, 2011, p. 110, grifo do autor)

Esta busca do ator que deve sempre estar atento ao seu meio, às respostas do seu próprio corpo, ao seu trabalho, ao material coletado, ao acaso e à caoticidade contemporânea, vai aproximando cada vez mais o trabalho do ator ao do performer. Suas características ficam ainda mais presentes tanto no percurso quanto no espetáculo. Esta foi uma busca constante da minha parte no espetáculo Sofia -35, em paralelo a uma temática que me atravessava diretamente como homossexual e nordestino, apesar de não ter consciência destes pontos



em comum, no início do processo. No Teatro da Vertigem, este tipo de ator é chamado de ator-pensador, ator performer ou a(u)tor.

Acredito que, por mais que pareça difícil, e realmente não nego que seja, é através do depoimento pessoal, ou mesmo do teatro autobiográfico, que o ator consegue alcançar um lugar de entrega e sinceridade rara de ser obtida. O exercício do depoimento pessoal compreende desde relatos e objetos da infância, até a ideia pessoal do que seria o paraíso<sup>5</sup> para o ator (ARAÚJO, 2011).

A obra *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*, de Leonor Arfuch (2010) fricciona ainda mais o debate, pois por vezes induzimos que o autor e o personagem criado seriam a mesma pessoa, tendo assim as mesmas características no teatro autobiográfico. Arfuch traz uma discussão muito pertinente para pensarmos o fazer teatral autobiográfico por meio da ruptura proposta por Mikhail Bakhtin, ao afirmar que: “não há identidade possível entre autor e personagem, nem mesmo na autobiografia porque não existe coincidência entre experiência vivencial e ‘totalidade artística’” (ARFUCH, 2010, p. 55).

Então, por mais que eu queira entender os limites entre uma criação autobiográfica e a construção do espetáculo Sofia -35, é possível afirmar o fracasso desta tentativa, tendo em vista que meu eu a(u)tor, criando uma linguagem artística, já no processo de escrita do texto, é distinto do meu eu em experiência.

Não se tratará então de adequação, de uma “reprodução” do passado, da captação “fiel” de acontecimentos ou vivências, nem das transformações “na vida” sofridas pelo personagem em questão, mesmo quando ambos – autor e personagem – compartilham o mesmo contexto (ARFUCH, 2010, p. 55).

5 O paraíso do ponto de vista pessoal; o paraíso como infância; o paraíso do ponto de vista do outro; o paraíso como encontro consigo mesmo; o paraíso como vivência e experiência do sagrado. (ARAÚJO, 2011, p. 11)

Podemos entender então, na literatura, a autobiografia como estando também em percurso. Não um trajeto bilateral entre emissor e receptor, mas a consideração deste trajeto como um “devir da identidade, como um trajeto sempre aberto à diferença, que ressignifica constantemente as instâncias do autorreconhecimento” (ARFUCH, 2010, p. 126)

Um devir da diferença, onde não importam apenas os lugares de chegada e de partida, mas os entremeios de todo o processo de escrita e de concepção da obra artística. Neste sentido, o dramaturgo não é o mesmo que experientia, apesar de ambos reencontrarem-se em muitas ocasiões.

## Dentro e fora da cena: questões de gênero e teatro autobiográfico

Sofia Hathaway, personagem que surge como um botão de rosa, que respeita o processo de construção de um ator e dramaturgo que escreve os seus próprios percursos e ficções. Sofia é uma personagem que age como aquela flor de cheiro enjoativo chamada *dama da noite*, que espera a noite chegar para desabrochar, aguarda e respeita o seu momento de entrada. Foi assim por todo o processo, desde 2011 até 2014, em Sofia não só aparece como também reivindica o seu lugar, apodera-se de seu nome e de sua identidade, questionando este dramaturgo e ator com quem divide o espaço do apartamento já completamente apertado. O nome Sofia vem da palavra *filosofia*, que quer dizer sabedoria. Já seu apadrinhamento Hathaway, vem da atriz nova-iorquina Anne Hathaway, referência visual a que guarda grande respeito. O contraponto entre a sabedoria, os contos de fadas e utopias de uma artista em ascensão dá-se com o espaço cênico claustrofóbico de um pequeno apartamento, onde os relatos e os percalços cotidianos, o medo e as lembranças de um passado nostálgico vão se justapondo.

De acordo com as pesquisas, observações e vivências, na sala de ensaio, o paralelo traçado entre o cotidiano opressor e a capacidade de criar fabulações, de sonhar dentro de um pequeno apartamento, eram fortes antagonismos a serem trabalhados na construção da personagem e da dramaturgia. Como travesti que não aceita a sociedade machista na qual se encontra, Sofia questiona, em suas ações e discursos, a sociedade cruel em que as diferenças são ceifadas, postas à margem, e na qual as minorias sofrem diariamente manifestações de ódio e repulsa.

É importante perceber aqui como as relações entre as lutas LGBTIQ e feministas se apoiam historicamente e como a ideia de gênero é friccionada e ressignificada nestes dois campos. Para Judith Butler (2015), os sistemas jurídicos e de poder impõem à mulher um fardo histórico que lhe atribui ações e afazeres específicos, as tradicionais “coisas de mulher”, o lugar da cozinha, a responsabilidade para com os filhos, que constituíram historicamente para a mulher não uma opção, mas uma obrigação, na maior parte das configurações sociais, a partir do surgimento da sociedade patriarcal. Em paralelo, foi disseminada a coexistência de uma indisposição feminina sem precedentes, que não disfarça o discurso de que a mulher seria “naturalmente indisposta”.

Ser homem, ao contrário, pressupõe virilidade, força de trabalho, poder intelectual e de decisão como dons inatos. Segundo a autora, “Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder *produzem* os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (BUTLER, 2015, p. 18, grifo da autora). Esta produção dá origem e é o centro das configurações de gênero, onde se fortalece uma visão binária e heteronormativa da sexualidade.

Butler critica as formulações de sexo, gênero e desejo, como estando ligadas a uma

formação específica de poder, a partir da retomada do conceito de genealogia de Nietzsche, por Foucault. De acordo com Butler:

As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo ‘proteção’ dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas. (BUTLER, 2015, p. 18)

Este debate atravessa diretamente os debates mais recentes dos grupos feministas, onde o sujeito criado pelas instituições de poder e condicionado pelas mesmas reproduz o patriarcado e a heterossexualidade compulsória deliberadamente. As contribuições dos estudos sobre *genealogia* nos auxiliam na compreensão e leitura de como os sistemas jurídicos de poder criam o sujeito que passam a representar. Esta possibilidade alarga o debate sobre gênero e sexualidade, ao passo que desnaturaliza o *modus operandi* delicado, submisso e frágil da mulher, aprofundando o discurso sobre a impossibilidade de uma identidade genuína.

A ideia de gênero como universal segue em comunhão com a ideia da possibilidade de um patriarcado também universal que se legitima. É pertinente perceber que esta forma de compreender as diversas sociedades e suas relações é extremamente reducionista e deslegitima a pluralidade cultural, a diversidade e as mais distintas organizações sociais, além da individualidade de cada pessoa. Estas construções dos sistemas políticos de poder fortaleceram durante séculos a hierarquia do homem sobre a mulher, no duplo da lei que cria o indivíduo para representá-lo. Podemos falar então de fases do movimento feminista que se alargam no tempo, a partir dos estudos

e análises sobre gênero, sexualidade e desejo, em relação direta com as leis e as instituições de poder.

De acordo com Butler, a formulação de sexo como tendo um caráter imutável é contestável e seu binarismo talvez seja tão culturalmente construído quanto a ideia de gênero. O gênero não deve ser tido como inscrição cultural de significado para um sexo previamente dado. O gênero não está para a cultura assim como o sexo para a natureza, não é um meio pelo qual as ideias de “natureza sexuada” ou “sexo natural” são produzidos e estabelecidos (BUTLER, 2015). Segundo a autora:

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a ‘especificidade’ do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a ‘identidade’ como tornam equívoca a noção singular de identidade. (BUTLER, 2015, p. 22).

Esta fricção fica evidente nos grupos LGBTQI e na sua historicidade. Os homossexuais subvertem não somente as questões de gênero e sexo, mas também o seu discurso quando, em sua performatividade cotidiana, rompem com a forma heteronormativa de compreensão do mundo, de construção das leis e de legitimação do poder. A possibilidade da articulação de gênero como binária, encontra, tanto no feminismo quanto no movimento LGBTQI, a resposta à sua impossibilidade. A lógica binária que fundamenta as relações sociais e de construção das leis fortalece discursos sexistas e o domínio histórico dos homens heterossexuais sobre as mulheres heterossexuais e os homossexuais. No espetáculo Sofia -35, ao receber um telefonema comunicando a morte da mãe, a personagem Sofia deixa claro o quanto esta opressão pode ser cruel:

(*Ao telefone*) Alô? Marlene? Como é que tu tá? Tô sabendo, este seu caso amoroso já é antigo prima. Sei, um dia você consegue amarrar este caso. Mas me diz, e o povo aí de casa, tem notícias? Sim, tô escutando (pausa). Não brinca comigo Marlene (pausa). Eu vou à rodoviária comprar uma passagem pro primeiro ônibus... Ah tá, meus irmãos mandaram avisar que vai ter muita gente aí né? Eles não querem que eu vá? Dá um beijo nela por mim prima. Tenho saudades de tudo. (LOPES, 2014, p. 6)

Este tipo de reação é comum no Brasil. Volto minha atenção para a região Nordeste, por Sofia ser uma personagem nordestina que migra para o Rio de Janeiro. É recorrente a não aceitação e a repressão por parte da família, principalmente porque ter um irmão homossexual ou travesti significa desonra numa sociedade predominantemente heteronormativa.

Butler defende que a articulação de uma identidade em modelos culturais disponíveis estabelece uma definição que exclui o surgimento de novas identidades. Já as práticas fundacionistas não têm como objetivo a expansão ou transformação das novas identidades. (BUTLER, 2015). Sobre a matriz heterossexual, a autora desenvolve:

A ‘presença’ das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação dos discursos especificamente gays da diferença sexual, como no caso de *Butch e femme* (papéis masculinos e femininos eventualmente assumidos nos relacionamentos lésbicos) como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais. (BUTLER, 2015, p. 66, grifo da autora).

Neste sentido, a comparação feita por Butler da cópia para o original torna-se pertinente para percebermos como as leis podem se estabelecer a partir de convenções heterossexistas mesmo em contextos homossexuais. Em outras palavras, não se deve cair no estigma de que, aos homossexuais, cabe uma

origem heterossexual ou que a identidade e a sexualidade *gay* esteja diretamente relacionada a constructos heterossexistas. Dado o exposto do pensamento da autora, percebe-se a relevância de se questionar as convenções heterossexistas, enfrentando assim as representações da identidade como signos fechados. Este enfrentamento possibilita abrir o significante e a pluralidade de sentidos para se refletir sobre gênero, sexo e identidade. Para a autora:

Se alguém 'é' uma mulher, isto certamente não é tudo o que este alguém é. O termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da 'pessoa' transcendam a parafênalia específica do seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente e consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente constituídas. (BUTLER, 2015, p. 21)

Em se tratando do contexto brasileiro, a vida dos LGBTIQ merece uma atenção especial. Travestis e transexuais sofrem perseguições extremamente pesadas, em seu cotidiano, praticadas pela população e por instituições que deveriam ampará-las. O primeiro grande confronto estabelece-se dentro da família, mas é na escola que acontecem os piores relatos. Ser homossexual no Brasil ainda é constituir-se entre legitimação da sua identidade e a sociedade heteronormativa que repreende e caça qualquer tipo de "desvio" de seu eixo. Numa fala evocativa, lembrando sua relação com a mãe, Sofia descreve:

Ah bicha, mãe é mãe, né? Depois de mãe é mãe de novo. Oito filhos e tinha amor que sobrava. Esta sim foi pro céu de *Champagne* na mão querida, primeira classe. Mãezinha queria me ver sendo alguém na vida. E não sonhava pouco. Me pedia pra fazer medicina (pequena pausa). Imagina bicha: – 'Doutora Sofia, por favor comparecer à sala de cirurgia'. Ia ser escândalo Dayana, imagina eu causando nos corredores

do hospital? Eu iria revolucionar o Brasil meu amor. (LOPES, 2014, p. 6)

A falta de instrução escolar e de uma educação que permita abordar a diversidade sexual no Brasil acaba fortalecendo a não aceitação histórica de homossexuais, travestis e transexuais. De acordo com Márcia Cristina Brasil Santos, em seu artigo intitulado *Quando a escola é um inferno...* (2013), a escola em muitas ocasiões exclui os "desviantes", retirando-lhes o direito de uma educação formal e ceifando a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, alargando ainda mais as disparidades sociais. As travestis sofrem com isto ainda mais, tendo em vista que no Brasil é pequeno o número de travestis e transexuais que conseguem concluir o ensino secundarista (SANTOS, 2013). A muitas delas, resta trabalhar como cabeleireiras e manicures, com performances artísticas ou, em sua maioria, com a prostituição. A ausência de oportunidades acaba estabelecendo no imaginário coletivo estigmas pautados em dados sensacionalistas que colocam os homossexuais como grupos de risco de doenças sexualmente transmissíveis, tais como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS. Como Butler observa:

Não só a doença é representada como a 'peste gay', mas com a reação histérica e homofóbica da mídia à doença registra-se a construção tática de uma continuidade entre o *status* poluído do homossexual, em virtude da violação da fronteira que é o homossexualismo e a doença como modalidade de poluição homossexual. (BUTLER, 2015, p. 228, grifos da autora)

Todos estes fatores atravessam diretamente a vida de travestis e transexuais, e mais, articulam a possibilidade de sua repressão e expulsão dos mais diferentes espaços. A cada passo em que o homossexual se aproxima da ideia do feminino construído no imaginário brasileiro, o preconceito é potencializado. Em se tratando da vida de travestis e transexuais,

o preconceito estabelece-se de forma direta, por meio de agressões morais e físicas, muitas vezes em comum acordo ou praticada pela própria polícia.

O Grupo Gay da Bahia (GGB) divulga um relatório anual do homicídio de homossexuais, travestis e transexuais. A expectativa de vida de uma travesti no Brasil é de 35 anos. Em 2012, foram assassinadas 128 travestis no país, do total estimado de cinquenta mil travestis. Ou seja, 1 em cada 400 travestis são assassinadas todos os anos no Brasil, e estima-se ainda que 90% trabalhem na prostituição.<sup>6</sup> Levando-se em consideração este número desenfreado de mortes, a cada 26 horas uma travesti é assassinada no Brasil.<sup>7</sup> A transfobia, movida na maior parte dos casos por um discurso de ódio, revela-se de forma muito clara no contexto brasileiro, em detrimento de um Estado que não assegura os direitos mínimos de segurança dos seus cidadãos.

Apesar dos importantes resultados alcançados pelo Brasil nos últimos anos, no que se refere à luta pelos direitos LGBTIQ, o comportamento homofóbico ainda é praticado pela maior parte da sociedade brasileira. Para Ana Maria Carvalho Capucho e Ana Maria de Viola, no artigo intitulado *Direitos humanos: questões atuais sobre a violência contra LGBTTT* (2014), o ato de *discriminar* surge de uma necessidade competitiva, haja vista que tal ato se manifesta pelo desejo de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros.

6 Dados extraídos de pesquisas divulgadas pelo Grupo Gay da Bahia – GGB. Publicado em 10 de janeiro de 2012.

7 O nome do espetáculo *Sofia -35*, faz referência à expectativa de vida de travestis e pessoas trans no Brasil. Esta estimativa de 2012 nos chocou muito em pesquisa e funciona no espetáculo como uma contagem regressiva disparada na própria peça onde Sofia expõe este dado. O relatório mais recente do GGB foi publicado no ano de 2016, mostrando que o número de mortes de LGBTIQ tem aumentado, contabilizado 340 mortes no ano, dentre as quais 130 no mínimo são travestis e transexuais. Dados extraídos de pesquisas divulgadas pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Publicado em 30 de dezembro de 2016.

Os interesses de alguns, que vão de encontro à igualdade dos grupos sociais, acabam confrontando os interesses de outros que detêm o poder e se esforçam pela manutenção do *status quo*. É uma dinâmica perversa que historicamente exclui os grupos fragilizados, e a tentativa de mudança cria resistência daqueles grupos que se beneficiam diretamente desta exclusão. Neste sentido, usa-se a grande mídia e as próprias instituições de poder para difundir os discursos homofóbicos e transfóbicos (CAPUCHO; VIOLA, 2014).

A intolerância é a palavra de ordem quando o assunto é a causa LGBTIQ no Brasil, que lidera todas as estimativas, como o país com mais casos de homicídio de homossexuais no mundo. De acordo com dados do Grupo Gay da Bahia, a cada cinco assassinatos de homossexuais em todo o mundo, quatro deles acontece no Brasil.<sup>8</sup> De acordo com Capucho e Viola:

Declarações polêmicas sobre homossexuais atingem a sociedade brasileira como um todo. A Comissão de Direitos Humanos da Câmara foi presidida pelo polêmico deputado Marco Feliciano que fez declarações sobre os homossexuais como: ‘a podridão dos sentimentos dos homoafetivos leva ao ódio, ao crime, à rejeição’. (CAPUCHO; VIOLA, 2014, p. 8)

Em seu livro *Travesti – Prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil* (2008), o antropólogo sueco Don Kulick, que pesquisou e conviveu com travestis do Pelourinho, em Salvador – BA na década de 1990, aponta, em seus relatos, entrevistas e diários, características marcantes das travestis dentro e fora do seu grupo, além da relação da sociedade com as mesmas, num sistema político que, segundo o autor, é marcado pela rotinização do sofrimento de maior parte da população em paralelo a um sistema sociopolítico corrosivo e caracterizado pela discriminação de classe e etnia.

8 Dados extraídos de pesquisas divulgadas pelo Grupo Gay da Bahia – GGB. Publicado em 10 de janeiro de 2013.

Kulick consegue não romantizar a imagem da travesti no contexto brasileiro, buscando sempre um olhar muito coeso e factual, que serviu de grande referência para a minha percepção da travesti nordestina e me servirá novamente agora, para levantar algumas questões, trajetórias e imaginários que atravessaram diretamente a construção da personagem Sofia.

Kulick (2008) evidencia que em nenhum outro lugar a violência é tão direta quanto no cotidiano de travestis e transexuais no Brasil. As travestis aproximam-se do universo compreendido como feminino, em suas maquiagens, cabelos, formas e ações, mas claramente não são mulheres e causam uma impressão incongruente. Quando saem à rua, principalmente de dia, horário em que geralmente evitam se expor, estas impressões refletem um misto de olhares hostis e libidinosos, por parte da população heteronormativa de Salvador. Os tipos de violência incluem geralmente espancamentos por parte de gangues de jovens, apedrejamentos e disparos de armas de fogo. Normalmente os praticantes não são identificados nem detidos; e, quando o são, recebem penas leves da justiça (KULICK, 2008).

Kulick (2008) constrói o lugar narrativo de um autor que transita entre a percepção aguçada, na riqueza dos detalhes, e a atenção ao contexto no qual estava inserido. Consegue, aos poucos, conquistar a confiança das travestis do Pelourinho e em algumas desperta até a atração, tendo em Banana (apelido de uma delas), uma de suas maiores confidentes. Sobre as travestis no Brasil, discorre:

O termo 'travesti' deriva do verbo 'Transvestir', que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto (ou *cross-dress*, em inglês). Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador e de todo o Brasil, é que elas adotam nomes femininos, roupas, penteados e maquiagens femininos, pronomes de tratamento, além de consumirem grande quan-

tidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até 20 litros de silicone industrial em seus corpos... A despeito de todas estas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres. (KULICK, 2008, p. 21, grifo do autor).

Esta característica apresenta-se muito fortemente no discurso da personagem Sofia. Em vários momentos da peça, Sofia deixa claro que sua intenção não é nem nunca foi ser mulher. A personagem sonha com contos e princesas fictícias, muito mais por não ter referência nenhuma de travestis felizes em seu imaginário. Sofia mantém, por vários momentos no espetáculo, este imaginário fantasioso que vai sendo ceifado por lembranças e recordações de seu cotidiano, e apresentado muitas vezes de forma amargurada. A alegria e a lágrima, a tragédia e a comédia conversam na linha tênue, desenhando a justaposição de relatos que compõem esta narrativa.

Quando reflito sobre o processo e me pergunto em que medida a personagem surgiu de ficções, de desejos, do inconsciente ou dos próprios relatos, de experiências buscadas com a equipe do espetáculo e laboratórios, me dou conta de que não há a possibilidade de medir quantitativamente e mesmo se o fosse, não seria o meu interesse. Este está situado muito mais no lugar da autobiografia, na performatividade e nos discursos de gênero como potências de construção do espetáculo, de uma ficção ou de uma representação onde estas três palavras-chave deixam claro um percurso artístico. O lugar de calçada, o lugar de encontro, a pausa, a mudança de calçada, são narradas pelo ator e Sofia que dividem este mesmo apartamento, amparando-se mutuamente e por vezes também desentendendo-se.

Kulick (2008) discute algumas questões que influenciam diretamente a construção dramática, como é o caso do carnaval, onde a inversão de gênero faz parte do imaginário dos

brasileiros. Mesmo com casos de violência registrados, os números neste período são muito inferiores aos do restante do ano no Brasil. Travestis aproveitam para se montar, sair na rua tranquilamente e as que vivem da prostituição também aproveitam o feriado para trabalhar.

No artigo *A Carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin*, Claudiana Soerensen (2011) descreve e analisa as ideias de Bakhtin sobre o carnaval na Idade Média, no Renascimento e discute como os conceitos de carnavalização e riso vêm se transformando. De acordo com a autora:

Na concepção de Bakhtin a carnavalização não é um esquema externo e estático que se sobrepõe a um conteúdo acabado, mas uma forma flexível de visão artística, uma espécie de princípio holístico que permite descobrir o novo e o inédito. O carnaval na concepção do autor é o *locus* privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excluído. O espetáculo carnavalesco – sem atores, sem palco, sem diretor – derruba as barreiras hierárquicas, sociais, ideológicas, de idade e de sexo. (SOERENSEN, 2011, p. 320)

De acordo com Soerensen (2011), Bakhtin entende que, desde a Idade Média, o carnaval vem sendo a oportunidade para se revelar os aspectos mais profundos da realidade cotidiana, aqueles que talvez sejam perturbadores demais para se mostrarem abertamente em outras épocas. “Ele perpassa a esfera artística do espetáculo teatral e situa-se nas fronteiras entre a arte e a vida. Na realidade, é a própria vida apresentada como elementos característicos da representação e do jogo teatral vivido como vida real” (Soerensen, 2011, p. 322). Nesta premissa, a máscara no carnaval não constituiria um simples adorno de uma fantasia, pelo contrário, tinha o forte significado de mudança, de transformação. A máscara trazia intrin-

secamente “a alegria das alternâncias, [...] a alegre negação da identidade e do sentido único” (Soerensen, 2011, p. 328). O carnaval vem se legitimando assim, num período em que a relativização da verdade e do poder dominante tem sido constante. O riso, neste âmbito, vem para ridicularizar tudo o que se constitui como imutável e cristalizado. (SOERENSEN, 2011). Em se tratando do contexto do carnaval brasileiro, travestis e transexuais ganham passe livre somente nesta época, onde a própria sociedade questiona seus desejos, seus corpos e as instituições de poder. No espetáculo, em uma conversa com a sua companheira de quarto Dayana, Sofia argumenta:

Tá chocada Dayana? Por que esta cara? Tu não percebeu que a nossa vida não importa? As pessoas acham que seria melhor limpar a rua da nossa existência. Tão mais fácil, tão mais bonito: de um lado, os homens, do outro lado, as mulheres e as travestis como nós, viram purpurina, e somem depois do carnaval, como numa quarta-feira de cinzas. É ou não é? (LOPES, 2014, p. 9)

Kulick (2008) surpreende-se com o enorme número de travestis e transexuais no Brasil, bem como com o movimento de migração destas do interior para as capitais do Nordeste e ou para o eixo Rio de Janeiro – São Paulo. Este número, no entanto, não se potencializa em políticas públicas, em acesso à educação e ao emprego. Este reflexo da década de 1990 perpetua-se ainda hoje, quando constatamos que grande parte de travestis e transexuais tem que recorrer à prostituição para sobreviver. O problema está na impossibilidade de outras formas de subsistência, na falta de oportunidades de inserção social e na violência que ainda persevera.

Tanto no teatro contemporâneo, onde temos a possibilidade de reelaborar os nossos próprios discursos na cena, sobrepondo imagens, contrastando as mais diversas tecnolo-

gias, discordâncias e dúvidas, quanto no cotidiano das travestis e transexuais, percebe-se a reconfiguração do discurso de gênero, onde os verbos *estar* e *permanecer* são premissas. Ser travesti no Brasil ainda é um ato de reconfiguração em gerúndio, onde as mudanças são conquistadas aos poucos e a cada dia, tanto na individualidade quanto na luta política organizada.

As reconfigurações ficavam cada vez mais claras para mim, desde o episódio em que mudei de calçada até os primeiros estudos para a construção da personagem. O medo ainda coexistia com as relações de encantamento e curiosidade. Este processo de desconstrução é diário e conta com a percepção de atitudes individuais que cometia, mesmo sendo artista e estudante universitário. Como observa Kulick:

A caracterização de travestis meramente como ‘invertidos’ é incapaz de transmitir ou transcrever adequadamente a repulsa e o medo profundos que elas podem despertar em muitos brasileiros. É incapaz tampouco, de explicar a atração eletrizante que as travestis provocam onde quer que estejam. (KULICK, 2008, p. 27)

Percebe-se a importância da obra de Kulick (2008) no contexto brasileiro da década de 1990 e do debate sobre os grupos LGBTIQ no Brasil, na tentativa de defender que as travestis ampliam a ideia de gênero e sexualidade no país, pois “dizer que travestis completam ou aperfeiçoam as mensagens ou os discursos de gênero presentes na sociedade brasileira é muito diferente de dizer que travestis invertem tais mensagens” (KULICK, 2008, p. 26).

Travestis são comumente representadas em telenovelas, filmes, espetáculos teatrais, na literatura contemporânea, mas sempre de forma marginalizada, promíscua e sexualizada. As travestis eram apresentadas para mim muito mais neste lugar do que na busca de um contraponto sensível e aprofundado. Nos encontros para a montagem do espetáculo, que aconteciam três

vezes por semana na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, muito foi debatido entre mim e toda a equipe<sup>9</sup> em relação à vida das travestis e sobre quem era esta personagem Sofia, que começava realmente a se legitimar. Mesmo com a escolha de não representá-la como prostituta, era recorrente dentro da sala de ensaio a dificuldade de perceber a travesti fora do lugar da prostituição. Para alguns companheiros de equipe, ainda parecia inverossímil pensar a travesti fora deste contexto. Todas estas leituras foram atravessando diretamente o processo de escrita e reescrita dramática que acontecia praticamente em paralelo com os ensaios.

Sofia traz em seus discursos e falas, particularidades vividas e presenciadas por mim dentro do contexto no qual me insiro. É recorrente na minha região, por exemplo, a família não aceitar os filhos homossexuais. O Nordeste apresenta um machismo ainda muito forte, resquício de modelos políticos que permanecem. A não aceitação não acontece na minha família, mas aconteceu com muitos amigos próximos do interior, em razão de suas orientações sexuais. Grande parte dos homossexuais e transexuais mudam-se para a cidade grande na esperança de encontrar um cenário menos complexo e opressor. Este movimento ocorre fortemente no meio LGBTIQ da década de 1990, onde homossexuais, travestis e transexuais migram do Nordeste para o eixo Rio de Janeiro – São Paulo, em busca de uma melhor qualidade de vida.

O cuidado de fazer com que a própria plateia não mudasse de calçada assim como o ator, reconfigura a cena em vários momentos. Depois que Sofia narra e vive no corpo a cena de seu próprio espancamento e violação,

9 Direção vocal: Doriana Mendes; Direção Corporal: Paulo de Melo; Figurino e cenografia: Paloma Dantas, Carla Costa, Natália Mathias e Beatriz Magno; Iluminação: Mariana Machado e Maciel Tavares; Caracterização: Julia Bravo; Confeção de bonecas: Thaisa Violante.



numa estrada deserta, praticados por quatro homens, a personagem revive as memórias do ator ao escrever este texto, onde, no lugar de dramaturgo, narra os dilemas da sua escrita:

Ele mentiu. Só digo a vocês que toda esta história não foi por este caminho, mas quando ele estava escrevendo este texto, teve medo. Medo de que assim como ele mudou de calçada, vocês todos também mudassem, pulassem para o outro lado da rua. Ele teve medo de que eu constrangesse alguém estando assim: praticamente sem roupas. Pensando nisto, ele resolveu que agora eu vestiria uma bata para causar o mínimo de desconforto possível. Agora ele acreditou que eu poderia continuar. (LOPES, 2014, p. 09).

Sofia fecha-se em praticamente todas as cenas dentro do seu pequeno apartamento. Acha extremamente difícil o simples fato de ir de casa para o trabalho. A solidão é por muito uma constante na sua vida, tendo em vista todos os traumas que a rua lhe traz.

No contexto de Salvador analisado por Kulick (2008), as travestis não eram alvo somente de violência, xingamentos e agressões, mas também de olhares libidinosos que vinham por parte de homens e de mulheres. Todavia, se muitos demonstravam sua atração abertamente, a grande maioria lhes era hostil. As travestis de Salvador tinham que, a todo o momento, reafirmar o seu lugar e o direito de ocupação do espaço público, tendo que lidar com este duplo de atração e repulsa.

Entre o lugar de representação cotidiana e a performance artística, pode-se citar Esther Newton, que, em seu livro *Mother camp: female impersonators in America* (1972), consegue de forma objetiva perceber a relação dos homossexuais entre o gueto e o *show business*, nos Estados Unidos, em 1960. Sobre a efervescência das lutas das minorias, Newton observa a hierarquia e a verticalidade no cotidiano dos homossexuais e nas suas performances enquanto *drag queens*, com certo reconheci-

to no meio LGBTIQ, em paralelo à organização das lutas e de legitimação do movimento LGBTIQ como resistência (NEWTON, 1972).

Newton apresenta nesta obra a relação da luta dos homossexuais contra uma força heterossexual subjacente intacta nos Estados Unidos. A autora também antecipa alguns apontamentos feitos por Kulick (2008) na obra *Travesti...*, quando analisa a representação do corpo homossexual no cotidiano e no cinema. Salienta que “O homem musculoso e a *drag queen* são gêmeos. O se fazer acreditar masculino e o se fazer acreditar feminino” (NEWTON, 1972, p. XII, tradução minha).<sup>10</sup> Pode-se perceber aqui a construção das identidades em estreita relação com o corpo do indivíduo e sua manipulação.

Os estudos sobre a subjetividade e a performatividade de gênero pretendem apontar que até o corpo, compreendido como masculino ou feminino, é uma construção que nos é colocada como pré-discursiva, tanto no cotidiano quanto nos espetáculos de *drag queen*. A autora faz críticas inclusive à escolas e universidades que reproduzem os sistemas políticos sem problematizá-los.

De acordo com Newton (1972), para o espectador da rua ou do palco, nos Estados Unidos, a homossexualidade mancha a possibilidade deste indivíduo ser *100% americano*, tendo em vista que este título está carregado de valores que dizem respeito ao “masculino e feminino” compreendido dentro de um ideal heteronormativo. Este pressuposto exclui portanto o homossexual como cidadão efetivamente norte-americano. Na performance *drag*, todas estas questões se potencializam. Homens homossexuais que se vestem de mulheres para performar, dublar, imitar, satirizar, entreter e emocionar, em baladas e festas LGBTIQ, se legitimam como o símbolo de resistência gay, de sua capacidade e criatividade. Em contra-

<sup>10</sup> “The muscle man and the drag queen are true Gemini: the make-believe man and the make-believe woman”. (NEWTON, 1972, p. XII)

partida, carregam os maiores estigmas na sociedade heteronormativa, sendo acusados de invertidos ou promíscuos sexuais (NEWTON, 1972). Percebemos aí como o gênero se articula a partir do lugar da recepção, salientando que quanto mais o gay se aproxima da ideia cristalizada do feminino, mais ele é rechaçado pela sua comunidade, e em contrapartida é mais revolucionário dentro de seu contexto, como indivíduo que representa e simboliza o seu grupo, ao mesmo tempo em que rompe com o meio heteronormativo. Na cena 11, Sofia fala sobre o lugar da performance:

Quando eu faço uma dublagem eu me sinto num lugar sagrado. Pra mim meu palco é meu templo. Todas essas pessoas vendo as cores, os efeitos, cantando juntas músicas de amor ao outro. Existe igreja melhor que esta Dayana? A igreja das travestis dos primeiros dias. É aqui, no palco, que eu me sinto conectada com Deus. (LOPES, 2014, p. 7)

Newton (1972), assim como Kulick (2008), argumenta que alguns homossexuais sentem-se fora da sociedade somente pelo ato sexual, em contraposição a outra parcela que se vê totalmente fora da sociedade vigente. A visão do homossexual como alguém totalmente marginalizado pela sociedade tem sido a mais difundida historicamente para o espectador heterossexual.

Ao pensar em recepção, remeto-me ao imaginário, também condicionado pelas leis e pelo poder que cristalizam e sufocam as mais diversas possibilidades de composição e compreensão do real. A arte está no lugar justamente de problematizar o que seria tido como tradição. Neste sentido, o lugar ativo do espectador do espetáculo teatral vem sendo discutido fortemente no decorrer do século XX. Antonin Artaud é um grande exemplo de teórico teatral que percebe a morte da palavra e busca um lugar de sensibilidade que não se baseia em significados fechados. Outro exemplo claro é Bertolt

Brecht, que, pelo distanciamento e teatro épico, também propõe uma metodologia que foge aos padrões realistas, quando seu próprio ator se distancia da cena para refletir sobre a mesma.

Em *O espectador emancipado*, Jacques Rancière (2012) admite o lugar ativo do espectador na construção da obra, em contraposição ao modelo clássico teatral do século XVIII, onde o teatro deveria funcionar como um espelho ampliador em que os espectadores eram convidados a ver, no formato ficcional, os comportamentos, virtudes e vícios do homem. Rancière critica esta ideia, quando aponta que a política da arte não pode resolver seus paradoxos, por assim dizer, fora do seu campo, ou mesmo tomando como pressuposto o campo do “real”. A seu ver não existe real, mas sim composições da realidade, a partir de um objeto de ficção, que relacionam o dizível, o visível e o factível. A ideia de arte e política não se constrói, segundo o pensador, como a passagem da ficção para a realidade, mas como duas maneiras de se construir ficções (RANCIÈRE, 2012).

A partir desta perspectiva, pode-se perceber a potência do teatro autobiográfico como forma de composição sensível que surge das minhas próprias ficções, em diálogo com a construção da personagem, que se aprofunda e se deixa atravessar a partir dos dois relatos: sua conversa dentro de um pequeno apartamento com sua amiga de quarto Dayana e a história de vida do próprio autor.

Todas as composições de realidade foram buscadas e compartilhadas em sala de ensaio. Imagens, vídeos, documentários, corporeidades, performances, relatos e reportagens. Muito mais que somente pela palavra, este material imagético e humano influenciou diretamente o processo, onde as várias versões do texto chegavam, editavam e redescobriam as partituras, marcações e intenções daquela realidade que se manifestaria na cena. É oportuno dizer que, ao passo que a personagem

surgia na cena, suas lembranças, inquietações e desejos influenciavam diretamente minha escrita, reconfigurando a dramaturgia e a encenação. Para Rancière: “A eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recortes de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe” (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

Nestas possibilidades e impossibilidades que se apresentam no decorrer de todo o processo criativo, todas as cenas foram se aprofundando, seja na intenção de complementar-se ou simplesmente de negarem-se mutuamente, pois ambos os casos coexistem na dramaturgia.

Tenho viva a recordação de escrita da última cena do espetáculo: a poucos meses da estreia da peça ainda não tinha a mínima ideia de como o espetáculo iria terminar. A personagem já estava bem estabelecida e o dramaturgo por vezes também tinha suas questões contempladas na peça. A penúltima cena configurava-se na apresentação de um jornal, onde a personagem Sofia recebia princesas de contos de fadas. As princesas eram bonecas que estavam na cena, presas ao espelho. A história das princesas mesclava-se aos fatos reais de travestis e transexuais assassinadas no Brasil, entre os anos de 2012 a 2014. No entanto, neste lugar da ficção, Sofia percebe que a última princesa morta era sua grande amiga Dayana.

Este foi um dos momentos de maior instabilidade da dramaturgia, pois, apesar do desejo de aprofundar o lugar da solidão retirando o último amparo desta personagem, com a qual Sofia dividia confidências e companheirismo, me soava injusto desolar esta personagem que me apoia durante os cinquenta minutos anteriores do espetáculo. Em sala de ensaio, tornou-se absolutamente claro para mim que Sofia exigia outro final.

Criei então uma cena que mantinha praticamente a mesma estrutura e a morte de sua colega de quarto. No entanto, esta personagem toma tanta força no decorrer do processo que a própria cena me pressiona a expor minhas escolhas enquanto dramaturgo. Pensei num primeiro momento que seria uma loucura encerrar o espetáculo desta forma; no entanto, as coisas foram se encaixando e um elemento de cena, que era o espelho, me ajudou a compor melhor este jogo, onde Sofia inicia questionando o seu final olhando para o espelho:

Escuta aqui, eu não aguento mais este fardo tá me ouvindo? Tá engraçado o final do seu espetáculo? Tá tenso, tá chocante? Mas você não vai tirar minha amiga de mim não, não vou aguentar. Não tenho escolha, como assim não tenho escolha? Você é um dramaturgo ou um gigolô? Me traz minha amiga moleque senão eu vou aí e passo a gilete em você. Você pensa que sabe de tudo sobre travestis, mas você não sabe de nada, você é apenas mais um com um olhar distante que tá cagando pra gente. Tá emocionante pra você, tá canalha? Tá bom pra quem vem te assistir mas pra mim não. Você não vai terminar a sua pecinha, comigo aqui inerte e fudida chorando não, ah mas não vai mesmo. Tá me ouvindo? (LOPES, 2014, p. 13)

Sofia então aceita seu fardo, seu peso, sua culpa histórica anterior a ela. Assim como Antígona carrega em seu sangue a maldição de Édipo, Sofia carrega o carma de um país preconceituoso, homofóbico e moralista. A desilusão e o abandono, que são recorrentes na vida das travestis no Brasil, enterram a personagem a cada noite de espetáculo, como um manifesto do próprio corpo que mostra o quanto a sociedade heteronormativa precisa ser transformada e revista perante as continuidades das leis.

Assim como no início do espetáculo, onde Sofia já se encontra em cena terminando sua maquiagem, a personagem permanece também após o fim, entregando-se ao final da vida, ao simples fechar de portas ou apagar

das luzes de um teatro. Sofia, o ator e o dramaturgo ficam ali, permitindo que a plateia veja um pouco mais este corpo enterrado, esta metáfora do sufocamento.

A edição da Revista Sala Preta, que tem como temática “Teatros do Real”, traz em alguns artigos debates pertinentes às questões e discussões que aqui desenvolvo. No artigo *Entre mostrar e vivenciar: cenas do teatro do Real*, de André Carreira e Ana Maria Bulhões (2013), os teatros do real estão ligados a experiências cênicas e textuais, onde a relação com o real ficcional, no sentido político, social, coletivo ou individual, se dá. Este termo engloba uma variedade de modos de criação que partem de fontes documentais, experiências, transcrições, gravações, dentre outros, que têm como função produzir o “efeito de real”, que busca a legitimidade e a veracidade dos fatos e informações. Este teatro deve então evidenciar a relação da arte com o real verdadeiro, ou, pelo contrário, que seja verdadeiro o que se tome como arte (CARREIRA; BULHÕES, 2013).

Pensar no teatro autobiográfico é, em certa medida, pensar no teatro como um lugar concreto de pactos entre a plateia e o espectador. Estes pactos se estabelecem numa linha muito tênue entre um tipo de teatro que parte de uma relação direta com fatos vividos pelo diretor, dramaturgo ou ator, mas que tem sua licença criativa para ser reescrita enquanto palavra, imagem, performance e memória. No lugar de recepção do real revisitado para a cena, o espectador pode questionar a possibilidade do próprio cotidiano, da sua vida “real” como espaço para possíveis novas realidades, novas interpretações, novos significantes. Neste caso, tanto a cena quanto o cotidiano da vida se retroalimentam.

No espetáculo Sofia -35, a ficção ocorre a partir de um fato real, de uma memória que é editada com o tempo e com a minha forma de ver o mundo. No entanto tal fato realmente

aconteceu. Todavia, o que foi construído para a cena, parte do lugar deste fato que é sujeito a comprovação, mas se transforma em linguagem artística, onde as potências do discurso e dos sentidos vão se maturando de acordo com meu percurso enquanto artista e homossexual. Quando abordo gênero em um espetáculo autobiográfico, desenvolvo um processo artístico que surge do lugar do real sujeito a comprovação, mas que se expande e possibilita aos conceitos de gênero e teatro como espaços de criação de outras ficções.

A partir da possibilidade de criação artística, o real é ressignificado em cena, onde podemos perceber que, tanto a cena quanto o nosso próprio cotidiano, são repletos de realidades editadas. Para Carreira e Bulhões:

A postura alerta e participativa do espectador tem como consequência, um pacto de ambiguidade que se estabelece com aquilo que é visto, testemunhado, já que aquela cena não pode ser transformada pela ação das testemunhas, ainda que elas estejam creditando a ela uma verdade. Pois ainda que credível e ‘real’, a cena é teatral. Essa é sua condição, sempre contraditória e ambígua. Trata-se de uma cena testemunhada no teatro, e por mais realidade que dê a observar, essa realidade está, desde o início, comprometida pelas circunstâncias de sua irrupção: ela se dá num espaço de convenções pré-estabelecidas. O simples fato de estar ocorrendo ali, naquele lugar denominado ‘espaço teatral’, compromete e determina a natureza daquele real. (CARREIRA; BULHÕES, 2013, p. 34)

Neste sentido, a cena autobiográfica testemunhada no teatro, que se dá no espaço de convenções preestabelecidas, tem a possibilidade de visitar recortes específicos da memória do artista, afirmando a reapropriação consciente desta narrativa como possibilidade potente no teatro contemporâneo. A imagem, fato, ou história, consegue reformular a cena, legitimando-se como uma nova experiência, sujeita a transformações estéticas, políticas e

contextuais dos artistas envolvidos na função de recriar outras possibilidades para a cena.

Para Carreira e Bulhões, a identificação com o real é circunstancial e relativa. Reconhecer e constatar a cena como lugar do real ocorre no constante processo de aceitação e de descobrimento, dentro de um jogo no qual atores e espectadores são participantes ativos. “O reconhecimento da representação por parte do espectador é o elemento chave que permite exatamente a identificação do real” (CARREIRA; BULHÕES, 2013, p. 37). Percebemos então que a recepção da experiência teatral se articula de uma outra forma que não é a do teatro realista, que buscava a ilusão, não exigindo do espectador uma percepção mais política de uma arte que fricciona, desarticula e recria novas possibilidades para o sentido de realidade:

Pode-se pensar as propostas do teatro do real como práticas que reforçam os procedimentos da teatralidade realizando um retorno ao real, com vistas a criar novas tensões entre a arte e a vida... O real como moeda corrente de um teatro que pretende construir um espaço de pertencimento, como alternativa ao teatro do simples entretenimento. (CARREIRA; BULHÕES, 2013, p. 40)

No espetáculo *Sofia-35*, uma personagem que seria tão ficcional e distante de mim, acaba falando por mim e mais que isto, me transformando em vários momentos. Considerando a relação entre ator, dramaturgo e personagem, posso afirmar com clareza que este espetáculo enquanto experiência e que estes signos são possíveis somente pelo contato com o real que se estabelece na cena como convenção teatral.

De acordo com Fernando Kinasi, em seu artigo *O Gosto pelo real no teatro contemporâneo* (2013), o teatro do real delimita-se não pela negação do teatro dramático, mas, pelo contrário, pelo engajamento nas questões políticas e discussões de seu tempo. Trata-se aqui de resoluções cênicas que nos ajudam a

compreender e ressignificar as crises sociais de forma artística. Para o autor:

O trânsito entre ficção e realidade, a irrupção do real em cena e o questionamento radical do cosmos fictício dramático, fazem parte de novas práticas teatrais que muito pouco têm a ver com o modelo aristotélico. O que não significa que cedam ao canto de sereia das práticas performativas *up to date*. Portanto, ainda e sempre, cabe identificar o que há de mistificação na realidade social e nas práticas teatrais, incluindo aí a crítica da representação ficcional e o gosto pelo real. Não se trata, meramente, de constatar a existência de uma situação (ou crise) capaz de desmontar a representação teatral convencional, mas também de uma crise da representação teatral (que tem aspectos criativos e críticos) que pode, cenicamente (e não cinicamente), ajudar a entender e responder à crise social. (KINASI, 2013, p. 153)

Esta crítica a um modelo aristotélico que pouco problematiza a realidade na qual os artistas estão inseridos, nos ajuda a compreender que o teatro do real situa-se num lugar de transformação política da própria estética teatral hegemônica, cedendo espaço a uma arte que se aproxima ativamente do contexto do indivíduo, das crises sociais contemporâneas e de uma estética teatral potente oriunda destes tensionamentos. Estética esta que legitima a fala dos esquecidos e marginalizados historicamente: homossexuais, negros, mulheres, pobres. Não por meio de um tipo de re-educação ou mesmo por ações didáticas, mas por falar diretamente, questionar e se mostrar insatisfeita com o próprio cotidiano, fazendo com que o pacto do real seja também um pacto de aproximação entre o teatro e seus espectadores.

Os dois artigos nos auxiliam na compreensão e percepção da arte que não se quer panfletária, mas reflete e reconfigura o seu tempo e espaço de forma sensível. Onde o reencontro com a escuta, o relato e a história oral se potencializam. É mister salientar que, neste processo de construção e nas apresentações do espetá-

culo, o estado de presença do ator enquanto performer é potencializado, ao passo que sua própria história de vida ganha luz, marcação, interpretação, sonoplastia e corporeidade, onde as escolhas textuais e de encenação nar-ram não uma história que lhe é estranha, mas que é recontada a partir da sua produção artística. Artaud (2006) fala na necessidade da morte do teatro. Ouso dizer que a experiência com o teatro do real pode possibilitar esta morte, tendo em vista a potência que o artista tem de recriar seus mitos e de construir uma ficção outra, que não busca iludir a plateia mas, pelo contrário, busca reconectar o fio que se estabelece entre a cena e o cotidiano.

## Referências

ARAÚJO, Antonio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de o paraíso perdido. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2011.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho. 3ª edição São Paulo. Martins Fontes, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAPUCHO, Ana Maria Carvalho; VIOLA, Ana Maria de. **Direitos humanos**: questões atuais sobre a violência contra LGBTTT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). São Paulo: Ed. Unisa!, 2014.

CARREIRA, André; BULHÕES, Ana. Entre mostrar e vivenciar: cenas do teatro do real. **Sala Preta** – PPGAC, p. 33-44, 2013.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia). v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

KINASI, Fernando. O gosto pelo real no teatro contemporâneo. **Sala Preta** – PPGAC, p. 144-154, 2013.

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LIMA, Wlad. **Dramaturgia pessoal do ator**. Belém: Grupo Cuíra, 2005.

LOPES, Cleilson Queiroz. **Sofia -35**. Dramaturgia. 2014. Manuscrito inédito.

NEWTON, Esther. **Mother camp**: female impersonators in America. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1972.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Fábio. GGB divulga número de assassinatos de Gays no ano de 2012. Disponível em: <<http://www.doistercos.com.br/ggb-divulga-numero-de-assassinatos-de-gay-no-ano-de-2012/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, Márcia Cristina Brasil. Quando a escola é um inferno: refletindo sobre acesso e permanência na escola numa perspectiva da diversidade de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: Grupo Enlace, 2013. p. 1-11.

SOERENSEN, Claudiana. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. **Revista Travessias**, XI edição, p. 318-331, 2011.

Recebido em: 21/01/2019

Aprovado em: 02/06/2019

**Cleilson Queiroz Lopes** é Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Ator e dramaturgo. e-mail: [cleilson-lobes@hotmail.com](mailto:cleilson-lobes@hotmail.com)

Endereço: Rua Francisco Alves Macedo, 42. Cohab II. Iguatu, Ceará. Telefone: (21) 965625877

# ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# PEDAGOGIA DA CASA: MEMÓRIA E DIÁLOGO DE SABERES – PRIMEIRAS NOTAS

■ PRISCILA DE OLIVEIRA XAVIER SCUDDER

Universidade Federal de Mato Grosso

## RESUMO

Neste artigo, tomamos as memórias, experiências cotidianas e saberes ancestrais, aprendidos no interior de casas chefiadas por mulheres negras, pobres e de periferia, como ponto de partida para o exercício de constituição de uma escrita e prática decolonial. Nosso intuito é, de par com a teoria da complexidade e da interseccionalidade, promover um diálogo de saberes que evidencie a existência de uma pedagogia potente no interior destas casas. A partir da construção de uma epistemologia da prática, de uma atividade auto/otobiográfica, consideramos e reconhecemos esta pedagogia como uma herança ancestral, como um campo de força capaz de assegurar a vida de grupos vulneráveis frente às políticas genocidas, mas também de inspirar práticas docentes.

**Palavras-chave:** Mulheres negras. Pedagogia da casa. Decolonialidade. Interseccionalidade. Cotidiano.

## ABSTRACT

### PEDAGOGY OF THE HOUSE: MEMORY AND DIALOGUE OF KNOWLEDGE – FIRST NOTES

In this article we take the memories, everyday experiences, and ancestral knowledge learned inside homes headed by black women in poor neighborhoods, as a starting point for the exercise of decolonial writing in practice. Our intention is, along with the theory of complexity and intersectionality, to promote a dialogue of knowledge that evidences the existence of a potent pedagogy within these houses. From the construction of an epistemology of practice, from an autobiographic/*otobiographic* activity, we consider and recognize this pedagogy as an ancestral heritage, as a force field capable of assuring the lives of vulnerable groups against genocidal policies, but also of inspiring teaching practices.

**Keywords:** Black women. Pedagogy of the home. Decoloniality. Intersectionality. Daily routine.



## RESUMEN **PEDAGOGÍA DE LA CASA: MEMORIA Y DIÁLOGO DE SABERES – PRIMERAS NOTAS**

En este artículo tomamos las memorias, experiencias cotidianas y saberes ancestrales aprendidos en el interior de casas encabezadas por mujeres negras, pobres y de periferia como punto de partida para el ejercicio de constitución de una escritura y práctica decolonial. Nuestra intención es, de par con la teoría de la complejidad y de la interseccionalidad, promover un diálogo de saberes que evidencie la existencia de una pedagogía potente en el interior de estas casas. A partir de la construcción de una epistemología de la práctica, de una actividad auto / otobiográfica consideramos y reconocemos esta pedagogía como una herencia ancestral, como un campo de fuerza capaz de asegurar la vida de grupos vulnerables frente a políticas genocidas, pero también de inspirar prácticas docentes.

**Palabras clave:** Mujeres negras. Pedagogía de la casa. Descolonialidad. Interseccionalidad. Todos los días.

O gesto de escrever é acompanhado, entre outras coisas, por um desejo de pensar profundamente um problema. Os problemas podem ter os tamanhos e contornos da macroeconomia, da longa duração, das estruturas das grandes máquinas institucionais ou da vida cotidiana. A localização dos problemas em uma destas dimensões não indica que um ou outro ocupa um degrau inferior em alguma escala. Os acontecimentos da existência, da vida de todo dia, são atravessados pelas diretrizes político-econômicas do sistema-mundo capitalista e são fontes e pontos de partida para estudar também as questões canonizadas e revestidas de importância.

Michel de Certeau define o cotidiano como:

[...] aquilo que nos é dado (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia à dia, nos oprime, pois existe opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve es-

quecer este 'mundo memória' [...]. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, dos prazeres. (CERTEAU, 2013, p. 31)

Quando escolhemos trabalhar com nossas próprias memórias e vivências, percebemos que qualquer discurso que categorize a importância de temas, a partir de alguma hierarquização arbitrária, inspirada em teorias hegemônicas eurocêntricas, "verdadeiras", supostamente capazes de definir o que é mais ou menos relevante, mais ou menos digno de ser analisado, não possui utilidade.

O espaço onde o cotidiano é tecido com mais proximidade e complexidade é o da casa. É nele que sentimos a opressão do presente, das políticas econômicas, do racismo que define os postos no mercado de trabalho e promove genocídios, das violências e injustiças do patriarcado, da fome, enfim, da manutenção da vida. Todas estas opressões são sentidas no corpo, alvo preferencial e constante do poder. Corpo que testemunha, carrega inscrições, narrativas, memórias e ensinamentos.

Em “Para além do bem e do mal”, Friedrich Wilhelm Nietzsche compartilha um de seus aprendizados: “Passo a passo, fui descobrindo que até o presente, em toda grande filosofia se encontram enxertadas não apenas a confissão espiritual, mas suas sutis ‘memórias’, tanto se assim o desejou seu autor quanto se não se apercebeu disso” (NIETZSCHE, 2009, p. 15).

De fato, todo escrito é, em grande medida, autobiográfico. Em nosso caso, vasculhamos coisas pensadas, ditas, intuídas, sentidas e aprendidas no espaço da casa e na relação com os mais velhos, pois reconhecemos neles saberes com os quais queremos dialogar por serem campos de força, por possuírem uma potência capaz de instrumentalizar a vida.

Este texto foi escrito a muitas mãos. As minhas mãos unidas às mãos de minhas avós, de meus pais, filhos e neta. Foi pensado como uma trilogia, por isso a indicação “primeiras notas” no subtítulo. As primeiras personagens com quem dialogamos são nossas avós, com elas rememora-se e ensaia-se uma epistemologia da prática, ou seja, “uma forma de entender-se com a prática, essa como sendo fruto das tensões e conquistas próprias da condição humana” (MONTEIRO, 2011, p. 21). Esta deliberação não foi aleatória ou coisa que se assemelhe, pelo contrário, partiu de uma decisão política de respeitar o tempo das experiências, de pensar o que se faz e com quem se faz, de registrar a importância de conhecimentos aprendidos oralmente, na vivência intergeracional, dos saberes produzidos por e em um grupo familiar. Não se trata de uma família qualquer, ainda que seja uma família comum, trata-se de uma família que tem pés fincados em um subúrbio carioca, em um território periférico e que migra, em parte, para outra região do Brasil. Trata-se daquilo que se aprende em casa, no lugar onde:

[...] as famílias se reúnem para celebrar os ritmos do tempo, confrontara experiência das

gerações, acolher os nascimentos, solenizar as alianças, superar as provas, todo aquele longo trabalho de alegria e de luto que só se cumpre ‘em casa’, toda aquela lenta paciência que conduz da vida à morte no correr dos anos. (CERTEAU, 2013, p. 206)

Entre as motivações que geraram este texto, está a de afirmar a importância de mulheres negras para a sustentação de grupos familiares, para a sobrevivência de seus descendentes e para a construção de um saber sobre a vida e para a vida. Outra razão é a decisão de dar testemunho sobre a história de vida de mulheres que, via de regra, não figuram em obras históricas, pedagógicas, artísticas etc., por conta dos lugares sociais, políticos, econômicos, culturais, étnicos que ocupam. E ainda, evidenciar que as memórias portam segredos, “feitiços” que nos ajudam a existir em um mundo absolutamente hostil e perigoso para negros, indígenas e demais grupos que se distanciam de um padrão eurocentrado.

As mulheres negras de periferia, em geral avós, que além de terem criado seus filhos se ocupam também da criação de netos e bisnetos, ativam práticas criadoras de soluções para demandas diárias. Demandas intrinsecamente ligadas à garantia ou não da existência. São elas que administram poucos recursos, que elaboram refeições, aproveitando escassos provimentos, que saem de casa com as marmittas vazias, que deixam de comer para que seus filhos comam, que constroem relações com os vizinhos, para que seus filhos gozem de algum cuidado enquanto se afastam para o trabalho. São elas que criam táticas para que frequentemente a escola, que percorrem e cartografam o bairro, conhecem os armazéns, negociam com os comerciantes, atentam para o movimento dos moradores, com vistas, entre tantas coisas, a amearhar um tanto de segurança para seus filhos. Sobre o modo como conseguem realizar esta enormidade de tarefas e desdo-

brar-se para dar conta da própria vida, é um “mistério” que não pode ser investigado, descrito e/ou entendido com “distanciamento”.

Acerca da cartografia do bairro, Michel de Certeau considera que:

O bairro é um universo social que não aprecia muito a transgressão; esta é incompatível com a suposta transparência da vida cotidiana, com a sua imediata legibilidade. [...]. O bairro é um palco ‘diurno’ cujos personagens são a cada instante, identificáveis no papel que a conveniência lhes atribui: a criança, o pequeno comerciante, a mãe de família, o jovem, o aposentado, o padre, o médico, máscaras e máscaras por trás das quais o usuário do bairro é ‘obrigado’ a se refugiar para continuar usufruindo dos benefícios simbólicos com os quais podem contar. [...] Quem é quem e faz o que? De onde vem este novo freguês? Quem é o novo locatário? (CERTEAU, 2013, p. 51)

Todas estas interrogações são fundamentais para que as mulheres negras, pobres, chefes de família saiam para o trabalho. Elas são preparatórias, são revisadas antes que deixem a casa. Lembro que quando criança, minha avó paterna nos mandava com frequência ao armazém de secos e molhados de Seu Manoel, um português que anotava as compras na caderneta que era paga mensalmente. Era sempre bom, pois antes de ir perguntávamos se podíamos anotar um doce, e a avó sempre dizia sim. Nas vezes em que íamos ao armazém com dinheiro, não havia preocupação com o fato de não sabermos fazer contas, pois havia confiança de que o troco seria dado corretamente. Seu Manoel sempre perguntava: – Como vai Dona Mocinha<sup>1</sup>? Como anda da bronquite? Estas gentilezas corroboram com a assertiva de Certeau de que no bairro: “[...] comprar não é apenas trocar dinheiro por alimentos, mas além disso ser bem servido, quando se é bom freguês. [...] É fruto de um longo costume re-

<sup>1</sup> Mocinha era o apelido de minha avó. Só a família e seus amigos e conhecidos de longa data chamavam assim Marieta de Oliveira.

cíproco pelo qual cada um sabe o que pode pedir ou dar ao outro, em vista de melhorar a relação com os objetos de troca” (CERTEAU, 2013, p. 52).

Minhas avós podem ser tidas como “heroínas obscuras de quem sou devedora e assim mesmo as quais me assemelho” (CERTEAU, 2013, p. 32). Tantas mulheres negras se assemelham a elas e entre si, e para escrever sobre estas mulheres sem submetê-las a um discurso que as desqualifique, é preciso eleger as ferramentas teórico-metodológicas com cuidado.

Não há nesta escrita nenhuma intenção de simular uma asepsia, de afirmar a *hybris del punto cero* (CASTRO-GOMEZ, 2009), ou seja, a falsa ideia ou argumentação de que quem escreve ocupa um lugar privilegiado de observação, pois já sabemos que toda pesquisa, toda escrita, toda investigação é contaminada pela estreita relação entre aquele que observa e escreve e aquilo ou aqueles que são observados e tomados/tornados como “problema”. Afinal,

El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento.<sup>2</sup> (CASTRO-GOMEZ, 2009, p. 89).

É certo que a maior razão para o saber construído e ensinado pelas mulheres negras ter permanecido ausente dos livros e debates escolares e acadêmicos, deve-se ao fato de que a escrita da história coube, quase que exclusivamente e durante longo tempo, aos ho-

<sup>2</sup> “O ideal não seria mais o de pureza e distanciamento, mas o de contaminação e proximidade. Descender do ponto zero implica, então, reconhecer que o observador é parte integrante do que ele observa e que nenhum experimento social é possível, no qual podemos agir como meros experimentadores. Qualquer observação já nos envolve como parte do experimento”. (CASTRO-GOMEZ, 2009, p. 89)

mens brancos e de elite. Assim, o silêncio sobre o papel fundamental que exerceram (e exercem) na estrutura de um país como o Brasil, por exemplo, onde a maior parte das famílias é chefiada por mulheres, conforme demonstrou pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [PNAD 2001-2015], só se explica, por algo que denuncia a própria impossibilidade de neutralidade, o racismo epistêmico. Acerca do tema, é possível entender que:

O racismo e o sexismo epistêmicos são as formas de racismo e sexismo mais veladas no sistema global que todos habitamos, o «sistema mundo capitalista/ patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado». [...] O racismo / sexismo epistêmico vê o conhecimento 'não-occidental' como inferior ao conhecimento 'Occidental'. Dado que o racismo epistêmico está envolvido com o patriarcado judaico-cristão e seu sexismo epistêmico, a ciência que tem o Ocidente como centro é uma forma de racismo / sexismo epistêmico que privilegia o conhecimento masculino 'ocidental' como o mais alto conhecimento do mundo. (GROSGOUEL, 2011, p. 3)

Neste sentido, a proposta de análise interseccional converge com os estudos decoloniais, pois se estes denunciam a existência de um racismo/sexismo epistêmico, a perspectiva interseccional afirma que as questões de raça, classe e gênero são indissociáveis. De fato, estas dimensões da vida abraçam-nos como rizomas, não sendo possível limitar suas importâncias, tampouco os efeitos de poder que produzem. O certo é que podemos constatar, através dos dados de pesquisas como as do IBGE, ou apenas observando a cor da maioria das pessoas que vivem nas periferias, que exercem trabalhos informais ou que compõem as estatísticas do desemprego, ou ainda da quantidade de crianças que possuem apenas o nome das mães em sua certidão de casamento, a pertinência das análises decoloniais e interseccionais.

Dialogamos com a vida de mulheres próximas a nós, e isso se deve ao fato de sermos, ao mesmo tempo, alvo de seus cuidados e afetos e aprendizes, de trazermos no corpo as marcas de seus saberes. Em nós reverberam suas experiências, ressoam seus ditados, assim como em nós, seus modos de fazer, suas maneiras de estar e pensar o mundo são recriados, reinventados, rememorados. Neste exercício, “A escrita é a ponte entre nossos espíritos e os seus espíritos” (COUTO, 2003 p. 126).

E, afinal, o modelo de ciência positiva não explica tudo. Não pode explicar tudo. Há domínios da vida imperscrutáveis pela dogmática. A força das normas não submete as pulsões da vida, dos instintos, dos quereres, daquilo que já nem se sabe indicar de onde vem, como as coisas e os saberes ancestrais. Há movimentos produzidos nos corpos quando um atabaque explode, quando mãos velhas e cansadas tocam uma descendente, quando cantam e repetem histórias, e reinscrevem os mortos nas narrativas. Ao recapitular o vivido, cria-se de fato um novo capítulo, uma nova lembrança, uma ligação entre gerações, como se todos os que se foram permanecessem não apenas ao lado, observando em volta, mas vivendo em cada um. Parece mesmo como uma “Cicatriz tão longe de uma ferida tão dentro: a ausente permanência de quem morreu” (COUTO, 2003 p. 15).

Os mais velhos, aqueles que tomam a incumbência de compor um enredo que envolva e mantenha todos os moradores de uma casa pobre conectados, sabem que assim fazendo viabilizam certa possibilidade de existência a mais para o grupo e ao mesmo tempo que vão perdendo a força física vão se revestindo de uma força discursiva, que faz com que nosso “olhar pareça mais um modo de escutar” (COUTO, 2003 p. 16).

Minha avó paterna, Marieta de Oliveira, viúva aos trinta e dois anos de idade, mãe de

cinco filhos, permaneceu viúva até os setenta e cinco anos, tempo em que faleceu. Lembrome de suas histórias de príncipes e fadas, mas o que mais carrego, o maior legado que deixou, foi a presença diária de meu avô através de suas recordações. Ela nos fez saber como ele chegava em casa após longos períodos no mar. Telegrafista da Marinha do Brasil, sempre trazia presentes para ela e os filhos. Sentava com a única filha ao colo, e punha os meninos ao redor de si. Possuo uma quantidade sem fim de memórias e emoções e um amor grande por este avô com quem me sinto tão ligada, apesar dele ter falecido quando meu pai tinha tão somente seis anos de idade.

A casa de minha avó Marieta ficava na Rua Maria Tomázia, no final da principal avenida de Nilópolis, a Mirandela. Município da Baixada Fluminense, subúrbio do Rio de Janeiro, conhecido em todo Brasil graças à Escola de Samba Beija-Flor. Ao aproximar-se da casa, podia-se ler “Vila Jadyr”, homenagem e demonstração de amor de meu avô para com sua filha. Logo ao adentrar o portão via-se que a parede da varanda exibia uma cena antiga representada em azulejos portugueses trazidos por meu avô de uma de suas viagens. A casa era bonita, com tacos na sala e azulejo hidráulico no restante. Tinha um quintal grande – meu avô era prevenido –, onde todos os filhos poderiam construir casas se desejassem. Meu pai fez isto. As janelas eram do tipo basculante e suas fechaduras sempre me fascinaram. Possuía ainda uma cisterna movida por um interessante sistema de copos de água e vários vizinhos se serviam dela quando faltava água na rua. Os vizinhos eram antigos, alguns conheceram meu avô, viram meu pai e tios, a mim, aos meus irmãos e primos crianças.

Lá havia sempre histórias, carinho, bolinho de chuva e mate gelado. Feitos por minha vó ou minhas tias. Havia muita coisa mais, mas por enquanto são estas lembranças que nos

aquecem. Reconheço a casa de minhas avós – em minha família a casa é pertença feminina –, nos versos de Breyner, escolhidos por Mia Couto (2003, s.p.):

No princípio,  
a casa foi sagrada  
isto é, habitada  
não só por homens e vivos  
como também por mortos e deuses

Com minha avó Marieta aprendo sobre a importância da tradição oral, das histórias cotidianas, de registrar o que se viveu, de rememorar. Hoje imagino que toda aquela conversação que ela mantinha, todas as histórias que tecia, não apenas garantiram nossa unidade – dos netos especialmente –, mas também o sentimento de pertencimento, de aquilombamento, de *ubuntu*.

Havia mais, havia a fraternidade, a generosidade, a hospitalidade, o desprendimento, o partilhar dos alimentos, dos recursos, dos afetos. Toda vez que saíamos minha vó nos dava uma moeda, e soube por meu pai que ela fizera o mesmo com os filhos. Coisa antiga ensinar a arte de doar e doar-se. Esta moeda não era nossa, era para darmos caso alguém que precisasse nos pedisse, fosse na rua, fosse no trem. Recordo a história de uma de minhas tias. Um dia passeando por uma das ruas de Nilópolis, com sua filha que contava na época com nove anos de idade, minha avó olhou pela porta entreaberta de uma casa e avistou uma criança sobre a mesa. A criança era bem pequena, não se mexia. Ela e a filha aproximaram-se e notaram moscas pousadas sobre o corpo inerte. A pedidos da filha e sem opor resistências, minha avó adotou a criança, sua quinta filha, que aos sete anos de idade não andava, não falava e sequer tinha forças para espantar as moscas, devido à desnutrição.

Este conjunto de coisas aprendidas na casa de minha avó, estão em mim, a ele foram somados outros, e se, ao elaborar minhas síntese

ses, estes elementos permanecem, suspeito que seja em razão de que:

Nossos habitats sucessivos jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los, pois, eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos. Eles viajam conosco. No centro desses sonhos aparece muitas vezes a cozinha, aquela ‘compartimento quente’ onde a família se reúne, teatro de operação das ‘artes de fazer’ e da mais necessária entre elas, ‘a arte de nutrir’. (CERTEAU, 2013, p. 207)

Para sustentar esta escrita que quer reconhecer a potência dos ditos cotidianos, nos valem, além da perspectiva interseccional, do “paradigma del pensamiento complejo”. A primeira explicamos em parágrafos acima, e quanto à segunda, podemos dizer, recorrendo a Castro-Gomez, (2009, p. 87), que se trata, entre outras coisas, de “La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo. [...]. Vivimos en un mundo que ya no puede ser entendido sobre la base de saberes analíticos, que ven la realidad de forma compartimentada y fragmentada”.<sup>3</sup>

De fato, não nos interessa compartimentar a escrita e nem o tempo. O rigor da cronologia dos calendários além de ser fruto de convenções, de uma ficção, engessaria o fluxo dos eventos trazidos pela memória. Assim, pensamos o tempo desta escrita recorrendo ao tempo das vidas da autora e das avós – mulheres que inspiram –, mas este não é o único tempo aqui evocado. O tempo das reminiscências, o tempo dos lugares, o tempo dos sentimentos percorrem cada linha da narrativa.

3 “A ideia de que cada um de nós é um todo físico-químico-biológico-psicológico-sócio-cultural, integrado ao enredo complexo do universo. [...]. Vivemos em um mundo que não pode mais ser entendido com base no conhecimento analítico, que vê a realidade de maneira compartimentada e fragmentada”. (CASTRO-GOMEZ, 2009, p. 87)

Assim, se o desenrolar do texto está preso em algum tempo, é no tempo de todas as coisas que nos afetam, de tudo que percebemos trazer de longo tempo, ensinamentos ancestrais que localizamos, quiçá, nas cozinhas das avós, nos olhares trocados no encontro entre aquela que acabou de nascer e aquela que, sentada em sua antiga cadeira de todas as horas, retira forças de um cantinho do corpo para segurar a nova vida nos braços carinhosos e enrugados com um tipo de ruga que cheira a amor, que convida para um abraço, que faz chorar. No encontro com a tataraneta, minha avó Nice Costa, ao olhar-lhe encantada e demoradamente, parecia “costurar e recosturar lembranças em sua casa” (COUTO, 2003 p. 230).

A casa de minha avó materna sempre me encantou. Mais importante ainda, minha avó me encantava e encanta. Desde que me lembro, ela tinha cabelos brancos, bem brancos, lindos e cheios. Cabelos brancos que contrastavam com sobancelhas espessas e escuras! Sempre presos em um rabo de cavalo. Gostava de abraçá-la, sempre cheirava tão bem! Suas roupas eram simples, discretas, elegantes e perfumadas. Sinto mesmo que “Toda roupa recebe a alma de quem a usa.” (COUTO, 2003, p. 163). Lembro-me de vê-la hidratando-se após o banho, quando se arrumava para ir trabalhar ou ir ao supermercado. Qualquer vez que saía de casa estava sempre muito aprumada e altiva. Não usava qualquer acessório, nem mesmo um relógio, mas tinha um porta-joias que herdei. Sou sua primeira neta e ela me deu todos os seus adornos, não deixei de usar um sequer. Há uma blusa de frio com que me presenteou, que, mesmo após tantas lavadas, consigo sentir seu perfume toda vez que a uso. A este respeito aprendi que, mesmo sendo uma mulher pobre, de um território subalternizado e sendo ela mesma ocupante de um ofício menosprezado, ainda que essencial, minha avó encontrava nestes momentos, e também quando no

antigo rádio com caixa de madeira e com resistências que acendiam e brilhavam enquanto enchia sua cozinha com hinos, um tempo para si mesma. Intrigante esta mão dupla do cuidado, que faz com que no cuidado com os outros cuidemos de nós e vice-versa. Estes raros, porém diários momentos, indicavam que “o tempo, depois, tem ilusão de costureiro” (COUTO, 2003 p. 196), mas que também:

É preciso tempo para isso. E é um dos grandes problemas dessa cultura de si fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe. Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida, quanto possível das necessidades. [...]: trata-se de um longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não deixar-se irritar com os outros nem com os acidentes, nem tampouco com as coisas. (FOUCAULT, 1985, p. 56-57)

Minha avó foi diarista. Trabalhou em muitas casas na Zona Sul do Rio. Em uma trabalhou por vinte e cinco anos, em outras duas, por trinta anos. Ainda hoje, aos noventa e sete anos traz nos joelhos marcas escuras, sinais dos anos que passou ajoelhada esfregando chãos. Quando não pôde mais exercer este trabalho, passou a lavar e passar roupa. Em alguns dias, seguia nos trens lotados de Nilópolis até Botafogo e, em outros dias, para o Leblon e Ipanema. Em uns dias, passava horas lavando roupas e, em outros, passando, isso já com setenta e cinco anos de idade. Já não me lembro quando ou com que idade ela caiu das escadarias da plataforma e quebrou as costelas, mas nem assim interrompeu sua lida. Apenas uma fratura no fêmur anos depois, com mais de oitenta anos, a obrigou a parar.

Lembro que, muitas vezes, ao sair de casa minha vó, avisava que assim que chegasse à

estação de trem de Nilópolis iria ao supermercado que ficava bem em frente à plataforma e que deveríamos encontrá-la para ajudar a trazer as bolsas de compras. Quando criança, não entendia o peso de toda esta labuta sobre seu corpo, não entendia a força que uma mulher pobre precisa ter para exercer a função de chefe de família. Eu sempre lhe pedia para comprar uma fatia de bolo confeitado e minha vó sempre comprava. E lembro de vê-la feliz me observando comer. Hoje me pergunto porque ela não comprava uma fatia para si, e também lembro de perguntar-lhe se queria um pedaço e de toda vez receber um não como resposta. Hoje aquele não me incomoda. Identifico nas considerações de Certeau sobre o “Lugar do corpo, lugar da vida”, a casa de minha avó. Assim diz o historiador:

Aqui os corpos se lavam, se embelezam, se perfumam, têm tempo para viver e sonhar. Aqui as pessoas se abraçam e depois se separam. Aqui o corpo doente encontra refúgio e cuidados, provisoriamente dispensado de suas obrigações de trabalho e de representação no cenário social. Aqui o costume permite passar o tempo ‘sem fazer nada’, mesmo sabendo que ‘sempre há alguma coisa a fazer em casa’. Aqui a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão suas maneiras de agir, de sofrer, de desejar. (CERTEAU, 2013, p. 205)

Entre tantos fragmentos de saber, aprendi sobre a venda de sua força de trabalho, único bem de interesse do capital, e sobre o duplo lucro resultante desta venda, a exploração desmedida, da vantagem abusiva extraída de sua mão de obra desde a juventude até a velhice. Aprendi sobre a duração extenuante de seu labor, sobre as longas horas de trabalho que a obrigavam, a antes de chegar em casa, passar tarde da noite no supermercado. Este sem-fim de tarefas a realizar evidencia a afirmação de Angela Davis de que “Proporcionalmente, as mulheres negras sempre traba-

lharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão” (DAVIS, 2016, p. 17).

De fato, o trabalho doméstico é carregado das brutalidades da herança e da mentalidade escravocrata. Além disto, “a clivagem entre economia doméstica e economia pública, provocada pelo capitalismo industrial, instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca” (DAVIS, 2016, p. 12).

A herança colonial produziu no Brasil efeitos semelhantes ao que a filósofa afro-americana verificou nos Estados Unidos, em relação ao trabalho doméstico. Minha avó, que parou de trabalhar antes de 26 de março 2013, quando, durante o governo da então presidente Dilma Vana Rousseff, se aprovou o projeto de emenda constitucional conhecido como ‘PEC das Domésticas’, jamais gozou de direito à férias, 13º salário etc. A aprovação obrigou que direitos básicos, como jornada de trabalho de 8 horas diárias e 44 horas semanais, pagamento de horas extras e adicional noturno, fundo de garantia por tempo de serviço e seguro-desemprego, fossem estendidos à categoria, jamais a beneficiou.

Como diarista, sua tarefa era higienizar as casas. De joelhos, devia deixar o chão brilhando, de pé, aos setenta e cinco anos, deveria lavar, deixar de molho, engomar, quarar, passar, pendurar de maneira que os cabides não deixassem marcas de dobras nas roupas. A este respeito é possível pensar com Alain Corbin (1987) que a assepsia exigida para as casas ressoam um aprendizado ou uma atitude difundida pelos higienistas do século XIX, que ensinavam, ou melhor, criavam uma nova sensibilidade olfativa sobre “o hálito da casa”. O historiador francês afirma que:

Já em 1762, o abade Jacquin convidava à luta contra os maus odores dos apartamentos e a

manter-se limpa a cozinha. Aconselhava que se evitassem o uso excessivo de água e dos vernizes e o desprendimento de fumaças, bem como a presença de cães e gatos nos quartos. Recomendava que se afastassem destes as ‘comodidades’ e que se mantivessem abertas as cortinas. [...]. Mas após os alarmes, a nova insistência na questão, a coerência dos conselhos ressaltam a rápida evolução que se opera na psicologia coletiva. [...] a desodorização [...], implicava o recuo para dentro de casa, a constituição da esfera do privado. (CORBIN, 1987, p. 207-208)

Ainda que toda esta purificação da casa fosse dirigida ao homem burguês, o modelo de higiene doméstica, a higiene da família, através da imposição dos rigores das normas vai se aplicando sobre o restante da população, e, com o tempo, ganha outros significados, ao invés dos ares de prescrição torna-se expressão de cuidado. As maneiras de limpar ordenadas para os navios: “Arejar, bater, deslocar, desentocar com a vassoura a ameaça dos cantinhos [...], lutar contra a poeira [...], desembaraçar os móveis e os diferentes cômodos de seu ar viciado, de extirpar os fedores, de pôr-se adiante da putrefação” (CORBIN, 1987, p. 218), ao longo do tempo, vão sendo incorporadas aos cuidados com as moradias, e acabam ressignificadas, reinventadas.

Na casa de minha avó, as práticas ordinárias eram reinventadas à perfeição, até porque se as técnicas de higienização foram pensadas para odorizar espaços e narizes burgueses, toda prática foi executada por mulheres oprimidas. As mãos de mulheres pobres, de mulheres negras, portando bucha e sabão, esfregaram a sujeira, limpavam o mundo (e o verbo pode ser flexionado no presente). Elas aprenderam a comprar as marcas de sabão, detergentes, desinfetantes, esponjas, escovas e repetiam em suas casas “os gestos codificados da limpeza cotidiana” (CORBIN, 1987, p. 218)

A casa de minha avó, mesmo durante os anos em que estava em construção e as por-



tas e janelas de madeira eram improvisadas, era o lugar de onde eu não queria sair. Não sei como, mas o banheiro sempre limpíssimo tinha sobre a pia, em um vaso antigo que ela ganhara para compor seu enxoval, uma jiboia sempre verdinha. Recentemente, perguntei-lhe sobre a planta, e ela me disse que ninguém nunca reparou ou deu valor, então retirou de lá. Mas eu reparei, eu via a planta, mas parece que não demonstrei o prazer que me proporcionava. Entendi depois seu esforço para nos proporcionar um lugar bonito e asseado para morar. Ela parecia saber que “O território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das ‘artes de fazer’ é antes de tudo o espaço doméstico, a casa da gente” (CERTEAU, 2013, p. 204).

Eu desejei durante toda minha infância, adolescência e juventude, jamais sair de perto de minha avó. Eu aprendi tanta coisa, e hoje a percebo em meus gestos, na forma como arquiteto minha moradia, nas maneiras com que me apresento e nas coisas a que atribuo importância. O professor, teólogo e escritor Leonardo Boff, indica que “o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p. 12, grifos do autor). Minha avó exercia o cuidado. E com ela tenho aprendido e confirmado a reflexão de Certeau, de que:

Mesmo um quarto de hotel, anônimo, diz muito sobre seu hóspede de passagem no fim de algumas horas. Um lugar habitado pela mesma pessoa durante um certo tempo esboça um retrato semelhante, a partir dos objetos (presentes ou ausentes) e dos costumes que supõem. O jogo das exclusões e das preferências, a disposição do mobiliário, a escolha dos materiais, a gama de formas e de cores, as fontes de luz, o reflexo de um espelho, um livro aberto, um jor-

nal pelo chão, uma raquete, cinzeiros, a ordem e a desordem, o visível e o invisível, a harmonia e as discordâncias, a austeridade ou a elegância, o exotismo e mais ainda a maneira de organizar o espaço disponível, por exíguo que seja, e de distribuir nele as diferentes funções diárias (refeições, toalete, recepção, conversa, estudo, lazer, repouso), tudo já compõe um ‘relato de vida’, mesmo antes que o dono pronuncie a mínima palavra. O olhar atento reconhece imediatamente a confusão dos fragmentos do ‘romance familiar’, o traço de uma encenação destinada a dar uma certa imagem de si, mas também a confissão involuntária de uma maneira mais íntima de viver e de sonhar. Neste lugar próprio flutua como que um perfume secreto, que fala do tempo perdido, do tempo que jamais voltará, que fala também de um outro tempo que virá, um dia quem sabe. (CERTEAU, 2013, p. 204)

Sobre o tempo que virá, é possível dizer que minha avó sempre esteve muito atenta. Antes do primeiro tijolo assentado, ela já se mostrava preocupada com a solidez da construção, sobre a capacidade da casa que estava edificando poder sustentar uma outra sobre sua estrutura. Por vezes me dizia que quando eu crescesse poderia morar no segundo piso, depois foi esticando as funcionalidades e os possíveis moradores. Passou a dizer então, que era importante ter uma alternativa, caso, no futuro, um filho ou filha, um neto ou neta precisasse. E foi o que ocorreu. Minha avó com seu cansativo trabalho como diarista, possuía um plano e uma força extraordinária para garantir uma moradia aos seus descendentes. Ela nunca foi impedida pelos argumentos daqueles que zombavam de seu “moinho de vento”, nem ela nem tantas outras mulheres negras, pobres, chefes de família. Chefes natas, líderes, que se ocupam de fabricar táticas de sobrevivência para o presente e para o futuro. Minha vó sabia que a casa é:

O território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das ‘artes de

fazer' é antes de tudo o espaço doméstico, a casa da gente. De tudo se faz para não 'retirar-se' dela porque é o lugar 'em que a gente se sente em paz'. 'Entra-se em casa', no lugar próprio que por definição não poderia ser o lugar de outrem. Aqui todo visitante é um intruso, a menos que tenha sido explícita e livremente convidado a entrar. [...] Este território privado é preciso protegê-lo dos olhares indiscretos, porque cada um sabe que o mínimo apartamento ou moradia revela a personalidade de seu ocupante. (CERTEAU, 2013, p. 203-204)

A casa da minha avó é simples, mas é rica. É rica porque possui um valor estabelecido em nossas memórias, pela função que ela cumpre. É o lugar da infância de todos os netos, o lugar do natal, da rabanada, do pastel de forno da tia, do pudim de laranja da avó. É o lugar de proteção para onde se corria quando queríamos fugir dos pais, das consequências de traquinagens e peraltices. É lá que ficava a mesa do café com leite e do pão com manteiga garantido durante a semana e da fatia de bolo confeitado nos finais. É o lugar em que os primos se reuniam para brincar e gritar, onde sobrinhos encontravam tios, se abraçavam e escapavam dos pais para sair com eles e com o avô para lugares e eventos que só eles conheciam os caminhos, como o samba de fundo de quintal em Anchieta. É neste território que as crianças pediam brinquedos aos tios e avós, onde, apesar do pouco estudo, os mais velhos sonhavam grandes conquistas para os pequenos. Um desavisado poderia ficar preso ao fato de que "Indiscreto, o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes. Tudo nele fala sempre e muito: sua situação na cidade, a arquitetura do imóvel, a disposição das peças, o equipamento de conforto, o estado de manutenção" (CERTEAU, 2013, p. 204), mas neste habitat havia mais coisas.

Minha avó aproveitou cada canto do pequeno terreno que conseguiu adquirir. To-

dos os compartimentos cumpriam bem as funções que lhes foram destinadas. As funções iam desde prover condições para coisas práticas como a lavagem das louças e roupas, bem como garantir a convivência entre todos, o descanso, a distração. Tudo foi comprado para durar, não havia muito como alterar o lugar das coisas, elas deviam permanecer onde estavam para que muitos pudessem usufruir. Ainda assim, vez por outra, minha avó encontrava pequenas mudanças que fazíamos para agradá-la. Afinal:

A diversidade dos lugares e das aparências nem se compara à multiplicidade das funções e das práticas de que o espaço privado é ao mesmo tempo o cenário próprio para mobiliar e o teatro da operação. Aqui se repetem em número indefinido em suas minuciosas variações as sequências de gestos indispensáveis aos ritmos do agir cotidiano. Aqui o corpo dispõe de um abrigo fechado onde pode esticar-se, dormir, fugir do barulho, dos olhares, da presença de outras pessoas, garantir suas funções e seu entretenimento mais íntimo. (CERTEAU, 2013, p. 205)

Quando criança, eu dormia algumas vezes no quarto de meus avós maternos, em alguns dias eu ouvia minha vó se levantar. Ela saía da cama com muito cuidado, os chinelos já estavam esperando-a na beirada, deixava o quarto sem acender a luz. Eu olhava tudo isso quietinha sob a coberta. As janelas do quarto sempre ficaram abertas e eu podia ver que ainda estava escuro na rua. Mesmo em Nilópolis, eu ouvia um galo cantando em algum lugar. Com o passar do tempo, aprendi que o horário fiel que minha vó se punha em pé era três horas da manhã. Do colchão no quarto, eu sentia minha vó em suas primeiras ações na cozinha. Ela acordava tão cedo para deixar o almoço pronto. A casa ficava cheia do cheiro de sua comida perfumada. A pia, os azulejos da parede, a cerâmica do chão, o uniforme para a escola, as mesinhas para o café da manhã, ficavam orga-

nizadas, tudo carinhosamente arrumado. Com minha avó, aprendi sobre o amor em forma de cuidado. Coisa tão importante, a ponto de:

Mitos antigos e pensadores contemporâneos dos mais profundos nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir. (BOFF, 1999, p. 2)

Minha avó criou três netos. Mesmo que seus ombros suportassem o peso do mundo, levou-os para tratamento psicológico, jamais faltando consulta. Enfrentou as longas filas do INAMPS<sup>4</sup> feito a fim de garantir cirurgia de otoplastia estética para um e de hiperidrose para outro; procurou meios de curar-lhes dos problemas do espírito e do corpo, ela sabia que tudo estava interligado. Quando menina, sonhou em ser enfermeira, mas o pai lhe permitiu frequentar a escola apenas o suficiente para aprender a assinar o seu nome. Mas fez-se enfermeira em casa. Mantinha um pequeno armário no corredor dos fundos cheio de medicamentos com os quais sempre nos curava; lembro-me de vê-la lendo bulas repetidas vezes para aprender como desenvolver melhor suas práticas de cuidado de si e dos outros. Vale pensar que “Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita

se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p. 57).

Nas raras vezes em que me levantei da cama seguindo minha vó para a cozinha, a encontrei consertando buracos de panelas e leiteiras com algodão. Mesmo calada em um canto da cozinha, eu ficava esperando que o leite vazasse pelos buracos assim que o algodão pegasse fogo, mas isto nunca aconteceu. Minha avó era formada na ciência de remendá-las, assim como era instruída na arte cuidadosa do preparo dos alimentos. Não admitia que dormíssemos sem comer. Todas as noites, mesmo tendo jantado, nos fazia tomar um gostoso mingau preparado com frutas e aveia. Ela dormia tão pouco, comia tão pouco, é um mistério ter se tornado uma fortaleza.

Enfim, não é simples escrever um artigo “científico” que tem, entre outros interesses, provocar um desconforto no próprio fazer da ciência e interrogar sobre a presunção de que a verdade e a definição da relevância dos temas seja sua propriedade, pois, para ser ouvido, lido e considerado, por vezes faz-se necessário recorrer às práticas que se interroga. Ainda assim, permaneço no intento e no desafio de demonstrar, ou melhor, de registrar a existência e a força de uma pedagogia, de um conjunto de saberes e propósitos, de metodologias, elaboradas no interior de algumas casas.

Abro um breve parêntese para contar que certa vez o adolescente CM,<sup>5</sup> aprisionado no

4 INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social. O INAMPS constituía-se como a política pública de saúde que vigorava antes da criação do SUS e foi extinto pela lei federal 8.689, em 1993. O antigo Instituto era responsável pela assistência médica aos trabalhadores que contribuía com a previdência social. Os setores da população que não faziam esta contribuição não podiam acessar estes serviços. Com a criação do SUS, o atendimento passou a ser universal, ou seja, qualquer pessoa pode acessar o serviço público de saúde em qualquer parte do país. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

5 Narrativa colhida durante entrevista realizada com o adolescente CM no ano de 2004, quando o mesmo se encontrava aprisionado no Centro Socioeducativo Pomeri em Cuiabá, MT. Esta e outras narrativas compõem os cadernos de campo da autora e algumas figuram na obra “POMERI: Espaço de Reclusão – Máquina de Guerra”, publicada em 2011, pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

Centro Socioeducativo Pomeri, durante atendimento com uma assistente social, ensinou que “nem toda casa na rua é igual, tem casa que tem comida todo dia, tem casa que tem comida de vez em quando, tem casa que não tem comida nunca, a minha não tinha mais comida”. Nem todas as famílias gozam de casa, nem todas as pessoas possuem famílias, nem todas as famílias estão empenhadas no cuidado de si e dos outros. As desigualdades e diferenças sociais impedem a existência de famílias e a constituição dos laços sobre os quais tratamos neste artigo. Ainda assim, algumas famílias, e não falamos de famílias assentadas no modelo judaico-cristão capitalista, mas de famílias pobres, de famílias negras, via de regra comandadas por mulheres, sobrevivem e põe em andamento redes de afeto, proteção e ensinamentos.

Neste artigo, quisemos publicizar nosso reconhecimento à pedagogia de nossas avós e aos ensinamentos guardados em suas casas. Minha avó materna, hoje com 97 anos de idade, sempre me protegeu, me encheu de amor e de ensinamentos. Sua perseverança tem me inspirado ao longo da vida e me feito seguir em frente. Sua história, como a de tantas outras mulheres pobres, negras, que sobrevivem a longas jornadas de trabalho, merece uma escrita que ponha em perspectiva o quanto sustentam a sociedade, o quanto são sábias, o quanto asseguram a vida. Não são histórias esparsas e raras, elas se desenrolam em muitas casas das periferias, entre os mais pobres. Apesar das mulheres da idade e da classe social de minha vó não terem cursado mais que o ensino fundamental, elas precisam ser ouvidas, sentidas, aprendidas. Não são estas mulheres que precisam de minha escrita, sou eu, meus filhos e minha neta que precisamos de sua sabedoria. Elas possuem a ciência de circular pelos bairros onde moram, de conhecer as bancas dos feirantes, açougueiros e padei-

ros, é com eles que conversam sobre a carestia, sobre o peso dos produtos, pois eles acabam nos pratos de seus filhos e netos.

Suspeito que todo este edifício de cuidados que constroem em volta de seus filhos e de sua descendência tenham origem muito antiga. Não sei e não preciso datar. Mas agora que encerro estas primeiras notas, fico pensando nas *abayomis*, bonecas negras feitas por mulheres africanas negras escravizadas pela empresa colonizadora europeia, com retalhos de seus andrajos, para entreter e proteger espiritualmente as crianças postas nos mesmos porões dos infames navios negreiros.

À nossas avós, à nossas ancestrais, às mulheres negras de hoje e de todos os tempos e lugares, talvez a poesia seja razoavelmente eficiente nas palavras para dizer que suas vidas nos ensinam.

#### VOZES-MULHERES

Conceição Evaristo (2008, p. 11)

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

Sobre Marieta e Nice, com imenso amor.

## Referências

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (Comp.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2009.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 2. morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CORBIN, Alain. **Saberes e odores:** o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** 3. O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- GROSFUGUEL, RAMÓN. **Los derechos humanos y el antisemitismo después de Gaza.** Bogotá: Universi-  
tas Humanística 2009. (texto em pdf).
- MONTEIRO, Silas Borges. Uivo otobiográfico. **Revista Linha Mestra**, n. 31, p. 17-20, jan./abr. 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal.** Tradução de Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier. **Pomeri:** Espaço de Reclusão – Máquina de Guerra. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

Recebido em: 25/01/2019

Aprovado em: 09/04/2019

**Priscila de Oliveira Xavier Scudder** é Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT – Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa – Observatório: Poder, Cultura e Contemporaneidade. e-mail: [mj007nz@gmail.com](mailto:mj007nz@gmail.com)

Universidade Federal de Mato Grosso. Avenida dos Estudantes, 5055 – Cidade Universitária, Rondonópolis, MT. CEP: 78735-901. Telefones: (66) 3410-4000 (66) 99943.3141

# UM OLHAR SOBRE O DIÁRIO DE ALFREDO JOSÉ EICHEL – COLÔNIA MALHADA ENTRE 1946 E 1954

■ ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

■ EUNICE DE FÁTIMA RYNDACK

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, no contexto da história da educação matemática, os registros constantes do diário de Alfredo José Eichel, engenheiro civil e agrônomo nascido na Polônia que, aos trinta anos veio ao Brasil como turista, mas que, devido à Revolução de 1930, no Brasil, não conseguiu retornar ao país de origem. Fixando-se no município de São José dos Pinhais/Colônia Malhada, escreveu, entre 1946 e 1954, um diário, no qual anotou acontecimentos do seu cotidiano e da comunidade. Pesquisar o conteúdo desse diário possibilitou identificar, como categorias de análise, registros alusivos às profissões que exerceu, a acontecimentos domésticos e da comunidade, bem como ao uso dos saberes elementares matemáticos no cotidiano. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, apoiou-se na história cultural, fundamentando-se nos estudos de Bacellar (2005), Bardin (2016), Chartier (2002), Cunha (2013), Le Goff (1992), Vieira (2013) e Viñao Frago (2000), entre outros. A principal fonte documental foi o diário de Alfredo José Eichel. Os resultados possibilitaram constatar que as anotações do diário estudado fizeram parte de um contexto histórico local e singular, podendo-se afirmar que os saberes elementares matemáticos foram essenciais para a inserção e a compreensão de aspectos da realidade da época.

**Palavras-chave:** História da educação matemática. Diário. Alfredo José Eichel. Saberes elementares matemáticos.

## ABSTRACT

### A LOOK AT THE DIARY BY ALFREDO JOSÉ EICHEL – COLÔNIA MALHADA BETWEEN 1946 AND 1954

The purpose of this article is to analyze, in the history of mathematical education context, the constant records of Alfredo José Eichel's diary, civil engineer and agronomist born in Poland that, at the age of thirty came to Brazil as a tourist, but, considering the 1930 Revolution in Brazil, did not return to his country of origin. Settling in the city

of São José dos Pinhais/Colônia Malhada, he wrote, between 1946 and 1954, a diary, in which he took note of his domestical and community events. Research the included in this diary made possible to identify, as analysis categories, entries related to the professions he held, to domestical and community events, as well as the use of the elementary mathematical knowledge in every day. The research, with bibliographical and documental character, is founded in the cultural history, grounded in the studies of Bacellar (2005), Bardin (2016), Chartier (2002), Cunha (2013), Le Goff (1992), Vieira (2013) and Viñao Frago (2000), entre outros. The main documental source was the Alfredo José Eichel's diary. The results made possible to infer that the studied diary's notes were part of a local historical context, it can be sad that elementary mathematical knowledge was essential to insert and comprehend aspects of the reality of the time.

**Keywords:** History of mathematical education. Diary. Alfredo José Eichel. Elementary mathematical knowledge.

## RESUMEN

### UNA MIRADA SOBRE EL DIARIO DE ALFREDO JOSÉ EICHEL – COLÔNIA MALHADA ENTRE 1946 Y 1954

El objetivo de este artículo es analizar, en el contexto de la historia de la educación matemática, los registros constantes del diario de Alfredo José Eichel, ingeniero civil y agrónomo nacido en Polonia que, a los treinta años vino a Brasil como turista, pero que, debido a la Revolución de En 1930, en Brasil, no logró regresar al país de origen. En el municipio de San José de los Pinhais / Colonia Malhada, escribió, entre 1946 y 1954, un diario, en el que anotó acontecimientos de su cotidiano y de la comunidad. La búsqueda de lo contenido en este diario posibilitó identificar, como categorías de análisis, registros alusivos a las profesiones que ejerció, a acontecimientos domésticos y de la comunidad, así como al uso de los saberes elementales matemáticos en el cotidiano. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, se apoyó en la historia cultural, fundamentándose en los estudios de Bacellar (2005), Bardin (2016), Chartier (2002), Cunha (2013), Le Goff (1992), Vieira (1998) (2013) y Viñao Frago (2000), entre otros. La principal fuente documental fue el diario de Alfredo José Eichel. Los resultados posibilitar constatar que las anotaciones del diario estudiado formaron parte de un contexto histórico local y singular, pudiéndose afirmar que los saberes elementales matemáticos fueron esenciales para insertarse en él y comprender aspectos de la realidad de la época.

**Palabras clave:** Historia de la educación matemática. Todos los días. Alfredo José Eichel. Saberes elementales matemáticos.

## Introdução

O interesse pela análise do diário de Alfredo José Eichel surgiu quando sua existência foi revelada por seus familiares, em uma conversa informal. Logo, buscou-se averiguar a possibilidade de realizar um estudo do documento, pois se tratava de algo que, certamente, contribuiria para recompor parte da história de vida do professor e agricultor, da Colônia Malhada, da educação na localidade e do uso dos saberes matemáticos apropriados no cotidiano. Após autorização do guardador do diário<sup>1</sup>, procurou-se os caminhos corretos para a efetivação da pesquisa, por se tratar de um documento manuscrito, cujos blocos de folhas foram colocados juntos e amarrados com barbante e arame na extremidade esquerda, portanto, um material delicado, detentor de um valor simbólico sem precedentes, considerando-se ter sido escrito na década de 1940 e ser único.

Os requisitos considerados para a análise do documento foram seguidos de acordo com as sugestões de Bacellar (2005), o qual explica que é preciso conhecer a origem do documento, colocá-lo em local apropriado para realizar o estudo, usar luvas e ter cuidado ao manuseá-lo. Este autor ainda explica que “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2005, p. 68-69). Em face disso, é preciso que seja contextualizado historicamente, para sua melhor compreensão. No processo de análise, para que fosse realizado a contento, foi preciso ler e reler o documento inúmeras vezes, a fim de

identificar as categorias a serem estudadas com profundidade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Após o mapeamento do conteúdo do diário, elaborou-se o problema: como a análise do conteúdo do diário de Alfredo José Eichel poderia contribuir para recompor a história do cotidiano das pessoas da Colônia Malhada e a do próprio professor e agricultor, com base nos saberes elementares matemáticos, entre 1946 e 1954? Para responder a essa problematização, a partir da análise dos registros do diário de Alfredo José Eichel, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto histórico da Colônia Malhada, na qual viveu Alfredo José Eichel; identificar os registros que se referiam a assuntos educacionais, à propriedade agrícola, ao cotidiano doméstico e à comunidade; relacionar o uso dos saberes elementares matemáticos ao cotidiano de Alfredo José Eichel.

A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, com apoio na história cultural. A fundamentação bibliográfica está pautada nas obras de diversos autores. Para compreender a relação entre passado e presente, foi utilizada a obra de Vieira (2013), que afirma que: “as narrativas dos sujeitos que fazem parte da história estudada enriquecem o processo investigativo, possibilitando compreender o passado e o presente em suas políticas, ideologias e práticas” (VIEIRA, 2013, p. 73). Os estudos de Marochi (2006), Turbanski (1978) e Fausto (1999) foram essenciais para compreender a formação da Colônia Malhada e o contexto histórico em que Alfredo José Eichel escreveu o diário.

No que se refere ao documento, Le Goff (1992) explica que “O documento é coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando o seu significado aparente” (LE GOFF, 1992, p. 548). Um diário, afir-

1 O diário, que se refere ao período 1946-1954, encontra-se, hoje, no Arquivo Histórico da Escola Alfredo José Eichel. Tornou-se interesse de estudo, ao ser encontrado entre documentos antigos guardados na casa antiga da filha de Alfredo José Eichel, que seriam queimados não fosse o pedido da autora do artigo, à neta do professor, Nilce Regina Sare Ryndack, por documentos relativos à Escola Municipal Alfredo José Eichel, objeto de estudo de uma dissertação de mestrado.



ma Bacellar (2005), é uma fonte privilegiada de informações, porém “alguns cuidados devem [...] ser tomados, em particular pelo fato que tal documentação retrata o patrimônio de um indivíduo em um momento específico, e a qualidade desse patrimônio deve, necessariamente, ser considerada segundo esse momento” (BACELLAR, 2005, p. 69). Nessa perspectiva, Cunha (2013) acrescenta que o estudo de fontes, como diários pessoais, é a oportunidade de investigar momentos da história, em suas particularidades, e do modo de vida, sob um olhar diferente, e as impressões e reações que o autor manifesta e materializa no papel. No entendimento de Cunha (2013), pode-se conhecer detalhes de uma época, características sociais de vida, reações a uma determinada política local, maneiras de viver ou enfrentar dificuldades locais como também memórias de acontecimentos locais e relacionamentos familiares de uma determinada época e lugar. Assim, “Os diários, expondo representações da memória familiar e grupal de seu tempo, tornam possível a instauração de teias de sensibilidades pelo conhecimento de detalhes de acontecimentos sociais, culturais e políticos de uma época” (CUNHA, 2013, p. 130).

Realizado o inventário do material, passou-se à categorização do conteúdo, de acordo com os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016). Ludke e André (1986) explicaram que, para categorizar, é necessário uma boa leitura e releitura, seguida de atenção aos detalhes das informações e do processo de análise que permite identificar categorias contidas nos registros a que se propõe estudar. Esse procedimento inclui também não deixar de lado as informações que, a princípio, não puderam ser categorizadas, para estudo posterior.

Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regula-

ridade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43)

A abordagem utilizada na pesquisa foi a história cultural, com apoio em Chartier (2002), para quem a história cultural é o campo da história que nos permite observar e descrever a história de pessoas que, dentro de um contexto geral, não são consideradas na ‘história das grandes personalidades’. Explica Chartier (2002):

O historiador procura localizar e interpretar temporalmente o artefacto num campo em que se intersectam duas linhas. Uma linha é vertical, ou diacrónica, pela qual ele estabelece a relação de um texto ou de um sistema de pensamento com as manifestações anteriores no mesmo ramo de atividade cultural, (pintura, política, etc.). A outra é horizontal, ou sincrónica; através dela, determina a relação do conteúdo do objeto intelectual com o que vai surgindo ao mesmo tempo noutros ramos ou aspectos de uma cultura. (CHARTIER, 2002, p. 63-64)

Por meio da história cultural, é possível conhecer e explorar a contribuição de personagens do dia a dia, não os referenciados pela história como heróis, mas sim a história daqueles que foram esquecidos pela história de grandes personalidades. A história cultural articula as singularidades ao mundo social, possibilitando que se realize a análise do diário de um professor, que é uma forma de singularidade, pois é um diário pessoal, para os registros que tratam de assuntos da escola isolada na qual o professor ministrava aulas e da cooperativa da qual foi presidente. Uma forma na qual “uns representantes (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do gru-

po, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 2002, p. 23).

A estrutura do artigo compreende três partes. Na primeira, buscou-se explicar o histórico da Colônia Malhada e a chegada, nela, de Alfredo José Eichel. Na segunda, há uma descrição do documento estudado e a análise de categorias como tempo, propriedade, trabalho, educação, visitas na casa ou na propriedade, acontecimentos familiares e na comunidade. Na terceira parte, procurou-se relacionar os registros do diário com as apropriações dos saberes elementares matemáticos no cotidiano.

## Recompondo o passado de Alfredo José Eichel

Os primeiros imigrantes europeus que se dirigiram para a Colônia Malhada o fizeram de forma espontânea, a partir do final do século XIX. A região já era habitada por descendentes de portugueses e, segundo um levantamento realizado em 1893, sobrenomes como Alves, Andriegueto, Araujo, Bolim, Carvalho, Fogiato, Furquim, Ferreira de Jesus, Franco dos Santos, Geboge e Santos ali estavam presentes. É notória a mistura de imigrantes italianos e poloneses com os antigos moradores. As primeiras famílias de imigrantes trabalharam com a agricultura, e como em outras colônias dos arredores, manifestaram preocupação com a construção de uma Igreja Católica e de uma escola. Juntos, italianos, poloneses e portugueses conseguiram edificar a Igreja. Sabe-se que existia uma escola no local, que era frequentada por brasileiros. No entanto, os imigrantes preferiram construir outra, na qual fosse possível um ensino bilíngue; português e polonês, considerando-se que os poloneses eram a maioria (MAROCHI, 2006). Entre 1910 e 1950, foram encontrados registros de quatorze famílias morando na localidade. É nesse contexto que a Colônia Malhada recebe um novo

morador em 1943: Alfredo José Eichel (MAROCHI, 2006).

Nascido em 21 de setembro de 1901, na cidade de Lwow, Polônia, Alfredo José Eichel era filho de Antônio José e Francisca Maria Eichel, tendo vivido a infância e a adolescência em Lwow, onde se formou engenheiro civil e agrônomo. Aos 17 anos, participou da 1ª Guerra Mundial, na qual perdeu o pai. Na condição de turista, veio para o Brasil, em 04 de fevereiro de 1930, a bordo do vapor ‘Zelândia’, da Royal Holland Lloyd, que saiu de Varsóvia e aportou no Rio de Janeiro. Em virtude da Revolução de 1930<sup>2</sup> no Brasil, não conseguiu retornar à Polônia. Na cidade do Rio de Janeiro, trabalhou como engenheiro civil e aí conheceu Jorge Mansus do Nascimento, que lhe fez a proposta de vir para São José dos Pinhais/Paraná e ficar hospedado na casa de sua mãe, dona Isabel (MEMORIAL HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO JOSÉ EICHEL, 1985).

O domínio de várias línguas encaminhou Eichel para o trabalho como professor. Inicialmente, trabalhou na escola mantida pela Sociedade Polonesa “Rolnik”, na Colônia Gonçalves Junior, no município de Irati. Nos encontros promovidos pela Sociedade Polonesa, encontrou Reginalda Halama, também professora, com quem se casou e teve 10 filhos. Na sequência, o casal trabalhou em Irati, Campo Largo, São Mateus no Paraná e na Colônia Luis Alves, em Santa Catarina, até chegar à localidade de Malhada, em São José dos Pinhais, oportunidade em que ambos conseguiram uma permuta com as professoras que trabalhavam no local. Em 1943, adquiriu um imóvel que pertencia à sociedade polonesa, no qual funcionava a Escola Isolada de Malhada, na comunidade de Malhada, e ali fixou residên-

2 Movimento liderado pelos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com um golpe de Estado em 1930. O presidente Washington Luiz foi deposto e Getúlio Vargas ascendeu ao poder como chefe de um governo provisório. (FAUSTO, 1999)

cia. Com seus conhecimentos de engenheiro e agrônomo, acabou se envolvendo com as atividades agrícolas e auxiliando os agricultores da comunidade no uso adequado da terra e em novas formas de plantio. Mais tarde, assumiu o cargo de presidente e contador da cooperativa agrícola da Colônia Murici (MEMORIAL HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO JOSÉ EICHEL, 1985).

Em 1943, Alfredo José Eichel, escreveu uma carta ao Interventor Federal do Paraná, Manoel Ribas, na qual explicava o trabalho que estava realizando na comunidade:

Agora estou na Colônia Malhada, e aqui como nos outros lugares quero trabalhar com civismo para o bem de nossa Pátria. Já comecei fazer conhecimentos com o nosso povo, Sr. Prefeito Quirino dos Santos, Padre Kupczyk de Murici e etc. Vi a grande e bonita Sociedade Agrícola de Murici dormindo e o povo desunido. A minha felicidade maior é notando em todos os pontos o PROGRESSO e assim aqui já comecei o meu trabalho. Falo com colonos, explico a forma da racional cultura, faço preleções agrícolas, como NACIONALIZADOR fino e brasileiro do coração,

explico os nossos deveres perante a nossa GRANDE e querida Pátria BRASIL. (EICHEL, 1943, p. [S.l.], maiúsculas no original).

Além dessas atividades que colaboraram para o desenvolvimento das Colônias Malhada e Murici, Eichel também lecionou no curso supletivo e formou as professoras que atuaram nas escolas isoladas do local e arredores. O professor Alfredo José Eichel faleceu em 27 de novembro de 1954, com 53 anos, de um colapso cardíaco (MEMORIAL HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO JOSÉ EICHEL, 1985).

## Descrição do diário

O diário do professor Alfredo José Eichel é composto por blocos de cadernos escolares da época. Uma parte é feita por folhas de cadernos quadriculados e outra por folhas de caderno de caligrafia, que estão costuradas com barbante e amarradas com arame na extremidade esquerda.

O documento apresenta 13 blocos dispostos de acordo com o Quadro 1:

**QUADRO 1** – Quantidades de blocos e folhas que compõem o documento

BLOCOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
FOLHAS	15	15	15	16	16	16	16	16	16	16	16	16	14

**Fonte:** Dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com a análise realizada no documento (2018).

Encontra-se desgastado pela ação do tempo, com rasuras em algumas folhas e em outras a escrita está borrada pela umidade. A figura a seguir mostra uma folha do diário, que estava em melhores condições de visibilidade.

O diário de Alfredo José Eichel está composto por 203 folhas, as quais não possuem paginação. A sequência da escrita dá-se pelo dia, pelo mês e pelo ano, separados por um hífen. Os relatos escritos referem-se ao tempo no dia (chuva, sol, frio, geadas etc.), atividades realizadas na lavoura, quem as realizou, a quantidade do trabalho realizado e o valor

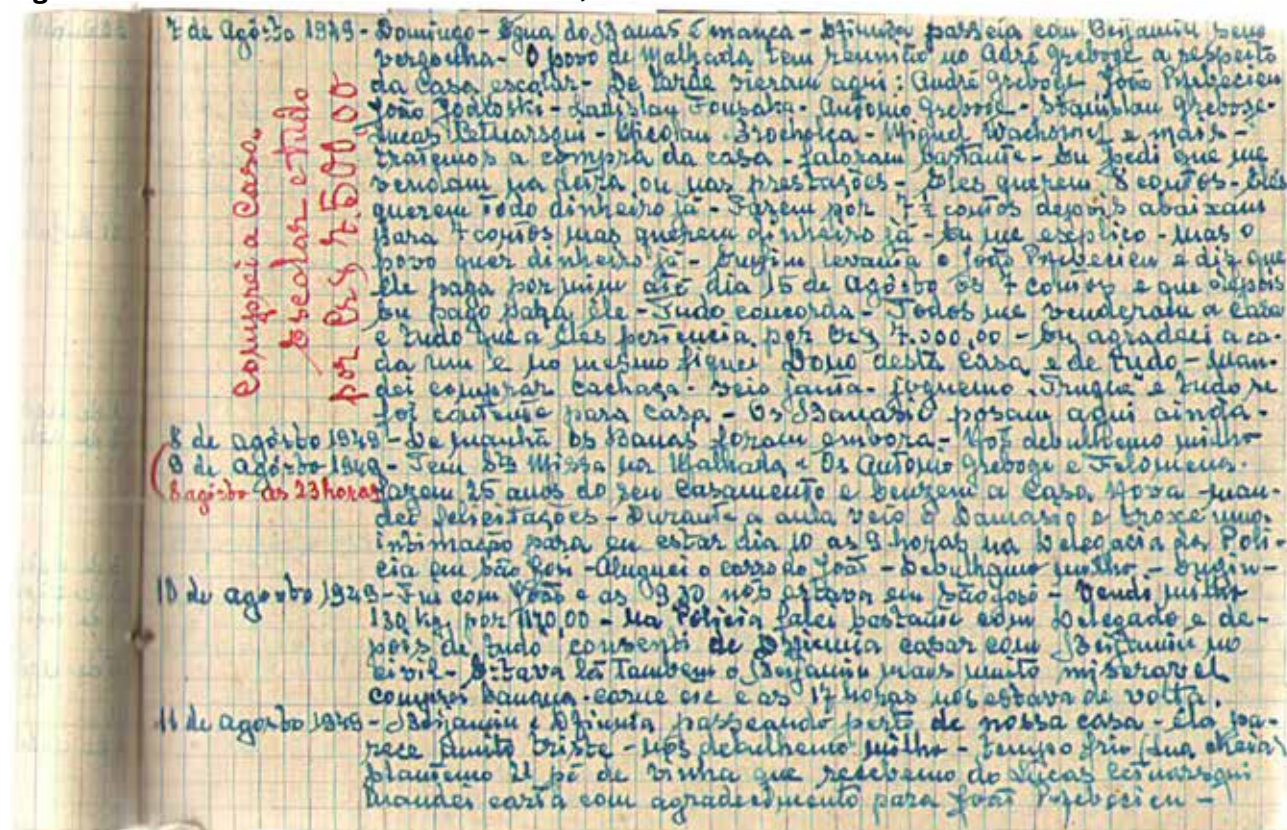
pago. Quando escreve sobre o seu trabalho na escola, utiliza a palavra 'aula' para indicá-lo. Há descrições de visitas recebidas em sua casa ou propriedade, por pessoas da comunidade e descrições de acontecimentos familiares e da Colônia Malhada, relativos ao período compreendido entre 1946 e 1954.

Alfredo José Eichel considerou importante marcar o tempo em suas anotações. Refere-se ao mesmo como chuva, dia bonito, dia feio, geada forte, frio e dia nublado. Nos dias 8 e 9 de agosto de 1948, ocorreram duas geadas fortes. Mais adiante registrou que: "28, 29, 30 e 31

março de 1949 [...] chuva cada dia e noite. [...] 25 de abril 1949 – forte frio. 17 de maio 1949 - chu-

va forte” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). As referências quanto ao tempo continuam até o ano de 1952.

**Figura 1** – Folha do diário do Professor Alfredo José Eichel



**Fonte:** Acervo Nilce Regina Sare Ryndack, neta do Professor Alfredo José Eichel (2018).

Em relação a outros registros encontrados no diário, pode-se levantar informações relativas às atividades diárias no campo, como no registro a seguir: “23 setembro 1948 - Comecemos a primeira carpinação e aterramo batatinha, carpimo milho apar da estrada” (sic) (EICHEL, 1948). Em alguns momentos, escreve o local e a quantidade do que foi plantado “dia 9 de outubro de 1948 – Plantei no do Antonio 2½ litros de milho no meio da batatinha [...]” (EICHEL, 1948, p. [S.I.]).

Na descrição sobre a atividade do dia, o autor utiliza os termos “carpinação”, “carpimo”, que são palavras próprias do ambiente e convívio em áreas rurais e do modo de vida do homem do campo. Buscando informações sobre esses termos, Borba (2011) nos apresenta o seguinte significado para a palavra carpir: “limpar do mato; capinar” (BORBA, 2011, p. 244).

Para a palavra capinar encontra-se: “1. limpar do capim ou de erva daninha. 2. Arrancar ou cortar e, buscando pela palavra capinação, encontramos como significado: retirada do mato” (BORBA, 2011, p. 234). Observando que essas expressões e palavras indicam atividades e ações, constituindo um modo de vida característico do lugar, representam traços culturais distintos, mas que compõem um todo cultural da vida no campo.

No trecho “Dia 21 junho 1949 - Nós debulhando milho - Cetnarki cortam ‘tiguera’ e queimam um pedaço”, fala de descascar o milho, método de retirada dos grãos com as mãos, o que leva tempo para realizar, já que é espiga por espiga. Atualmente, essa atividade é feita por máquinas. Quanto à outra parte do registro, aparece uma expressão utilizada frequentemente pelos colonos ‘tiguera’, cujo significa-

do, de acordo com o dicionário Michaelis, é: 1. Roça depois de realizada a colheita. 2. Milharal já colhido e extinto. (MICHAELIS, 2015, p. [S.I.]

Analisando os seguintes registros “*Dia 2 de novembro 1949 - Sizinando passa carpideira - Nos tirando batatinha e plantando feijão no batatal - coivaremo e queimemo no capão (sic)*” (EICHEL, 1946-1954, p. [S.I.]), nos quais aparece a atividade relatada anteriormente e a utilização da coivara<sup>3</sup> ou queimadas, observamos as técnicas de preparo da terra na época.

A atividade de arar e passar carpideira que, segundo Borba (2014), é um instrumento agrícola para carpir, era realizada com a tração do cavalo. São relatadas também, em muitas datas, a atividade de cortar ou roçar tiguera e aterrar, ação que era feita com enxada, e a ação de cortar centeio, que era realizada com o auxílio de um facão. A forma do discurso é característica da vida no campo, a descrição das ações inerentes a este trabalho, a maneira como escreve sobre a retirada de plantas daninhas da planta que se pretende cultivar, a necessidade de colocar mais terra sobre a planta e a descrição do local, são partes da escrita que colocam o autor como agricultor.

Lembrando as palavras de Chartier (2002, p. 141), quando explica a razão pela qual estuda as leituras camponesas: “Por detrás da imagem, pintada em tela ou feita literatura, será possível detectar os hábitos e práticas dos habitantes dos campos, que não são de modo algum os das nostalgias citadinas, mas os de carne e osso que povoam o país comum?” O professor Alfredo José Eichel, ao escrever as atividades realizadas no seu dia a dia, permite que por esses registros, se possa, segundo Chartier (2002), “detectar os hábitos e práticas dos habitantes do campo” (CHARTIER, 2002, p. 141).

<sup>3</sup> A coivara é uma pilha de ramagens não atingidas pela queimada proposital de roça. A queimada é realizada para limpar o terreno e adubá-lo com as cinzas. (FERREIRA, 2001)

O carpir, aterrar, plantar mais de uma cultura no mesmo espaço do terreno, a divisão do terreno por partes e nomear essas partes, utilizando palavras como o nome da pessoa de quem era o terreno ou a característica do local, são hábitos e práticas peculiares ao campo. Além de hábitos referentes a ações diárias na lavoura, a leitura dos registros permite fazer uma lista dos produtos que eram cultivados na época, podendo-se, desta forma, fazer um levantamento da frequência de culturas utilizadas, do mesmo modo que associar a escolha destas culturas ao fato do local ser habitado por descendentes de poloneses.

Como descreve Turbanski (1978), as culturas lembravam o tempo, no continente europeu, pois os primeiros imigrantes trouxeram esses hábitos e passaram para seus descendentes. Segundo o mesmo autor: “O colono habituado à agricultura europeia, foi aos poucos, com grandes sacrifícios e dificuldades primitivas adaptando a terra a uma cultura cada vez mais racional” (TURBANSKI, 1978, p. 81). As primeiras culturas adotadas foram as produções de cereais, como trigo, centeio e cevada e a batatinha, verificadas pelo site ‘Casa da Polônia’, como produtos produzidos na Polônia nesse período. Foram estes os produtos citados pelo professor Alfredo José Eichel, em suas anotações na forma de tabela, com o nome ‘Planta em 1948’, nas quais escreve a quantidade plantada, o dia, mês, a lua em que foi realizada a plantação e o lugar que foi cultivado.

Continuando a leitura, na sequência das datas e ainda observando o tipo de cultura escolhido para cultivo, nota-se que aparecem registros de plantações de repolho, tomate e alface “*23 de agosto 1949 - Ainda feio - frio - Nos debulhando milho - plantemo tomate, alface, repolho*” (EICHEL, 1949), porém não relata mais este tipo de plantação até junho de 1951. A partir do ano de 1951, são relatadas mais vezes estas culturas, destacando-se a mudança

de cultivo de cereais para a cultura de hortaliças, mais tarde adotadas pela maioria dos agricultores da Colônia Malhada.

Com relação à produção de trigo, observa-se, pelas anotações, que eram cultivadas três variedades de sementes (Corriente, Paraná e Marumbi): “27 dezembro 1948 - *Bolino corta trigo Marumbi*” e “9 de julho 1949 - *Semeiemo 4 quartas de trigo Corriente e 4 quartas de trigo Lapa e 1 quarta de cevada [...]*” (sic) (EICHEL, 1949, [S. I.]). Turbanski (1978) descreve que o cultivo de trigo começou depois de 1917 e que algumas tentativas foram frustradas até um dos imigrantes conseguir cultivar uma qualidade cujas sementes guardou, possibilitando que o cultivo se espalhasse por toda a região e arredores. Essa qualidade foi denominada ‘Trigo 42’ e conhecido por ‘Trigo Marumby’. Tal registro, portanto, se constitui como um elemento a comprovar que a qualidade de trigo Marumby, além de ser cultivada na Colônia Murici, o foi também nos seus arredores.

Há ainda o registro da extração de erva-mate que, por um bom tempo, foi uma atividade econômica de São José dos Pinhais e do Estado do Paraná. O que se pode observar nos seguintes trechos: “24 de agosto de 1949 - [...] *Os Marcovis cortam erva [...]*” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). Em outra passagem: “26 de agosto 1949 - *Os Marcovis sapecam erva [...]*” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). E, em “31 de agosto 1949 - [...] *Marcovis bate erva e leva para o negócio do Schiniscoski*” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]).

Na época, a região onde está localizada a cidade de São José dos Pinhais apresentava, em sua vegetação, uma numerosa quantidade de ervais o que, segundo Colnaghi (1992), deu “ao município papel significativo nessa nova economia dinâmica, que se manteve como a principal atividade econômica do Paraná até a década de 1930” (COLNAGHI, 1992, p. 45). Desta forma, os registros observados colocam o professor Alfredo José Eichel relatando, de forma

escrita, as atividades iniciais dos imigrantes poloneses, assim como as culturas escolhidas, e descrevendo os detalhes do trabalho agrícola.

No que se refere à escola, há registros sobre ações que o professor realizava em relação ao seu trabalho na comunidade. Aparecem anotações sobre o curso noturno e os exames:

Dia 20 de novembro 1949 - domingo - veio carta do Aluizio em que diz, que eu tenho de examinar o supletivo - e que dia fica exame dia 6 de dezembro [...]. Dia 22 de novembro de 1949 - Albino trouxe mapas de exames [...]. De noite tenho exame do supletivo ainda [...]. Dia 26 de novembro 1949 - sábado - nos com aula - e alguns serviços na lavoura de noite eu examino as minhas duas Escolas Supletivas na presença dos pais dos alunos [...]. (EICHEL, 1949, p. [S.I.])

A preocupação com o aperfeiçoamento era constante na vida do professor José Alfredo Eichel. Fez anotação sobre o assunto: “24 de fevereiro 1950 - *Nos de Zacarias fomos no São José dos Pinhais no curso de aperfeiçoamento em que vamos ficar 8 dias nas aulas*” (EICHEL, 1950, p. [S.I.]). O professor preocupava-se também com o exercício da educação na comunidade. Em uma ocasião, foi solicitada a sua ajuda para resolver um problema em que estava envolvida uma professora da comunidade, que havia sido exonerada. Tratava-se da professora extranumerária Rosalina Grebogi. No diário, consta que primeiro surgiram boatos que o governador na época iria exonerar muitos funcionários e, mais tarde, se teve certeza, pelo registro a seguir:

13 de fevereiro 1951 - Dia bonito - Vieram os jornais do Aluizio - O Bento exonera o funcionalismo Público em massa - [...]. Dia 2 de março de 1951 - Dia frio Aulas - Henrique trouxe jornais no de dia do 1º de março tem decretos de exoneração de 128 professoras normalistas e 800 professoras extranumerárias - [...]. 7 de março de 1951 - [...] veio o padeiro paguei a ele toda a minha dívida antiga - disse padeiro que muitas professoras ficou exonerada e entre elas ficou exonerada a professora Rosalina Greboge de

Gamelas [...]. Maria e Rosalina vieram de noite - lemo os decretos nos jornais que o Albino trouxe e mesmo nos decretos do jornal de 6 de março a Rosalina ficou exonerada [...]. 9 de março de 1951 - [...]. De tarde voltou o Antonio e trouxe 2 jornais do Aluizio - disse Antonio: que Ernesto Moro e o Aluizio mandaram a Rosalina ensinar nas Gamelas e de fazer um 'Baixo Assinado' do povo pedindo que ela fique [...]. (EICHEL, 1951, p. [S.I.])

Na folha seguinte, encontra-se o texto do abaixo-assinado citado no registro anterior.

Ao Exmo. Sr. Presidente da Assembléia Legislativa do Estado do Paraná Capital. Nós abaixo assinados habitantes da Colônia denominada 'Gamelas' do Município São José dos Pinhais, vimos respeitosamente, pela presente protestar perante a V. Excia. O fechamento da nossa escola e a exoneração da nossa professora extranumerária Rosalina Greboge pelo Decreto Governamental. A exoneração da professora Rosalina Greboge e o fechamento da nossa escola em que andaiz os nossos filhos ate hoje 33 alunos matriculados, faz prejudicar a nossa localidade e o nível cultural de nossos filhos. Contando com o alto espirito de justiça de V. Excia. Pedimos por intermédio do nosso Exmo representante Sr. Deputado Ernesto Moro Redeschi a V. Excia que se digne providenciar para que seja deixada sem efeito a exoneração da nossa professora e permitido o funcionamento da nossa escola para o bem da nossa localidade e do nosso Brasil. Contamos com o deferimento desta posição. (EICHEL, 1951, p. [S.I.])

Buscando mais informações sobre esse fato, pelo relatório de governo daquele ano, percebe-se que o governador em exercício relatava a necessidade de mudanças em relação aos gastos no setor da Educação. Descreve que mudanças na administração foram necessárias para atender a Lei nº 637, lei esta que, segundo o governador "deu nova composição aos quadros do ensino primário e profissional, no Paraná" (PARANÁ, 1951, p. 111). Acrescenta também que essa reestruturação nos quadros do ensino primário e profissional

oferecia a oportunidade de uma atualização ou ajustamento das situações e carreiras de numerosos funcionários que lotavam o quadro de ensino e que, efetivamente, exerciam funções de caráter completamente diverso (PARANÁ, 1951, p. 111).

No entanto, em seguida, no relatório, o governador expunha a necessidade de aumentar os professores primários, tendo em vista que o censo havia estimado que só um terço da população escolar do Paraná era atendida pelo serviço educacional, o que explicava o aumento do número de escolas e um maior atendimento para as regiões oeste e norte do Estado (PARANÁ, 1951, p. 111).

Os jornais citados pelo professor Alfredo José Eichel, em seu diário, apresentavam as manchetes descritas pelo autor, inclusive, na lista de professores extranumerários exonerados, aparecia o nome de Rosalina Greboge. O jornal 'O Dia' do dia 10 de fevereiro de 1951 apresentava a notícia com o título: 'Exoneração em massa de funcionários públicos'. Na publicação do dia 1º de março de 1951, havia a seguinte manchete: 'O Paraná sem escolas: Iniciada a derrubada dos professores primários - 132 professores normalistas exonerados - os nomes e o alcance político de cada medida'. Já na edição do dia 6 de março de 1951, constava uma lista com os nomes dos professores exonerados, na qual está o da professora Rosalina Greboge, com a manchete 'Lupion nos deu e Bento nos tirou' (O DIA, 1951).

De acordo com Viñao Frago (2000), os registros nos diários permitem compreender muito além do escrito:

[...] memórias e diários podem ser utilizados não só para contrastar discursos, propostas teórico-normativas e legalidade com a realidade e práticas educativas e escolares - ou, pelo menos, com a experiência que delas se teve isto é, como foram vividos - mas também oferecer um número suficientemente grande de testemunhos para poder extrair deles semelhanças

gerais e mostrar, ao mesmo tempo, a inesgotável diversidade das experiências particulares.<sup>4</sup> (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 21)

Alfredo José Eichel era uma pessoa popular na localidade, recebia muitas visitas. Escreveu que: “8 de maio 1949 – Domingo de tarde veio Pedro e posou aqui e voltou segunda feira de tarde” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). Mais adiante há registros de outras visitas que recebeu em sua casa, como amigos e padres.

Em se tratando de assuntos particulares, descreveu a compra de móveis para a sua residência: “30 de julho de 1946 - Comprei um guarda roupas do João por Cr\$ 230,00” (EICHEL, 1946, p. [S.I.]). Por meio das anotações percebeu-se que os membros de sua família também trabalhavam na roça: “5 de novembro - Elvira e Cecilia carpindo arroz. [...] 6 de novembro - Eu e mamãe carpindo milho. [...] 8 de novembro - Elvira e Cecilia pessando batatinha” (EICHEL, 1946, p. [S.I.]). Segundo o autor do diário, no dia “27 janeiro de 1947 - as 12 ½ horas nasceu meu filhinho em Malhada de São José dos Pinhais parteira Oltman” (EICHEL, 1947, p. [S.I.]). Relatou que, no dia 27 de setembro de 1948, foi padrinho de um casamento e gostou de tê-lo sido. No mesmo ano, 1948, dia 8 de dezembro, nasceu uma de suas filhas às 11h30min.

No que diz respeito aos registros de fatos sobre a comunidade, aparecem anotações sobre algumas personalidades conhecidas de São José dos Pinhais como: Narciso Mendes, Antônio Rios, Francisco Claudino, Aluizio Antunes – Inspetor Municipal do Ensino e Ernesto Moro Redeschi, prefeito na época. O profes-

sor registrou datas de casamentos de algumas pessoas da comunidade, nos quais o prefeito de São José dos Pinhais estava presente. Dos muitos casamentos registrados no diário, pode-se destacar o do dia 13 de junho, porque, aproveitando a oportunidade, o professor conversou com o prefeito e lhe entregou alguns documentos referentes à escola isolada em que atuava sua filha Cecilia Teresinha Eichel (Lila):

13 de junho 1950 - terça-feira - Aulas - Casamento no André Greboge - depois das aulas fomos no casamento - Estavam muita gente e o prefeito Moro Redeschi, falei com prefeito muito e di ao prefeito os Resumos da Lila e o requerimentos de títulos de eleitores, [...]. Voltemo de noite com auto do prefeito. (EICHEL, 1950, p. [S.I.]).

Aparecem relatos de que a pessoa que trazia coisas e a correspondência para as pessoas da comunidade era o padeiro: “18 de março 1950 - [...] Padeiro trouxe material escolar [...] Dia 22 de abril 1950 - [...] - Padeiro trouxe jornais” (EICHEL, 1950, p. [S.I.]).

Em relação às formas de lazer das pessoas da comunidade, aparecem registros sobre as festas promovidas pelas comissões das igrejas locais. O professor registrava todas as festas realizadas no local, inclusive na redondeza.

O meio de transporte era a charrete e, em outros momentos, a carroça puxada por cavalos, como se pode perceber no relato: “dia 24 de outubro 1948 - Nós estava na festa de Murici, mas na saída de casa caí da charrete” (EICHEL, 1948, p. [S.I.]).

A forma de comunicação, geralmente, se dava por cartas e por jornais. De acordo com os relatos, é possível perceber: “20 de agosto 1949 - [...] recebi carta de Aluizio em que pede para eu estar dia 22 em São José - e recebi os jornais de ‘O dia’ - 1ª do dia 16 de agosto de 1949” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). Aparecem também relatos de recebimento de revistas para as moças. O Sr. Aluizio, citado várias vezes pelo

4 No original: [...] memorias y diarios pueden ser utilizadas no sólo para contrastar los discursos, las propuestas teórico-normativas y la legalidad con la realidad y prácticas educativas y escolares – o, al menos, con la vivencia que se tenía de las mismas, es decir, con como fueron vividas –, sino también para ofrecer un número de testimonios suficientemente amplio como para poder extraer de ellos similitudes generales y mostrar, al mismo tiempo, la inagotable diversidad de las vivencias particulares. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 21)



autor, em seus registros, era inspetor de ensino no período das anotações no diário.

## Saberes elementares matemáticos no cotidiano de Alfredo José Eichel

Ao ler cada página do diário do professor Eichel, foram surgindo muitas possibilidades e comprovações da utilização de registros quantitativos, envolvendo saberes matemáticos, apresentados na forma de organizar seus registros em tabelas, nas quais registrava as plantações realizadas, a utilização de elementos da natureza, como as fases da lua, bem como a maneira de organizar as finanças da família.

Os saberes elementares são as “primeiras aprendizagens” que podem ou não se constituir como disciplina, mas de alguma forma, dada a relevância que apresentam, são básicos para o desempenho em uma determinada área, assim como para a formação humana. Observa-se, portanto a reflexão de Hébrard (1990) sobre os saberes elementares, na qual, além de estabelecê-los como preliminares à transmissão de “saberes disciplinares”, também os coloca com algumas diferenças, pois os saberes disciplinares apresentam outros aspectos na sua constituição.

Esses saberes elementares podem ser considerados como não sendo mais que preliminares para a entrada nos ciclos de estudo explicitamente destinados a transmitir os saberes disciplinares, ao menos no sentido forte deste termo. Aí são exigidos aspectos ao mesmo tempo epistemológicos (saber escolar constituído), pedagógicos (prática escolar distinta, caracterizada por exercícios específicos) e culturais (saber e prática reconhecidos como possuindo um valor formativo para a criança ou o adolescente). (HÉBRARD, 1990, p. 65-66)

Ainda, seguindo as reflexões de Hébrard (1990, p. 65) sobre os saberes elementares,

quando o autor explica que, em um determinado período, esses saberes “eram diferentes facetas das práticas ordinárias da cultura escrita, indistintamente concebida como suporte da doutrina religiosa ou como instrumento necessário à gestão de sua vida e de suas ocupações, por mais comuns que fossem”, isso nos remete às vivências do professor Alfredo Eichel e observadas nos registros diários, nos quais aparecem apropriações de saberes matemáticos que foram instrumentos na sua vida familiar, comunitária e como agricultor.

Assim, partindo dessa reflexão, acrescentamos a descrição de Pinto e Valente (2016), que amplia a noção de saberes elementares, pois estabelece os saberes elementares como elementos que compõem os programas e currículos escolares de ensino, quando delinea os saberes elementares como “aqueles saberes referenciados pelas finalidades de escolares de cada tempo histórico, matérias a comporem os programas e currículos do ensino primário” (PINTO; VALENTE, 2016, p. 11).

Desta forma, apropriando-se da afirmação de Pinto e Valente (2016), de que a definição de saberes elementares depende do período histórico, faz-se necessário buscar pelos saberes elementares considerados no período em que o professor Alfredo José Eichel escreveu o diário. Para realizar essa abordagem, recorreu-se à leitura do material organizado pela pesquisadora Neuza Bertoni Pinto e Wagner Rodrigues Valente (2016), a partir do qual se pode reunir a Aritmética, o Desenho e a resolução de problemas, como saberes elementares do período.

A distribuição das informações registradas encontra-se em sequência, com o dia, mês e ano, distribuídos na vertical e a escrita dos acontecimentos, na lateral, em horizontal. Esta atitude de contar o tempo, observar sua passagem e a maneira como os fatos ocorrem e dar certa lógica e sequência a eles, constitui-

se em uma noção básica da Matemática, principalmente porque essa necessidade vem da experiência vivida, aliada ao fato de que, sendo professor, tinha os meios necessários para fazer tais registros.

A ação cognitiva de organizar a passagem do tempo, com registros de atividades humanas realizadas ao longo do dia, estimula o pensamento numérico e, por si só, indica a noção básica para a contagem. A necessidade de quantificar, ordenar e compreender as experiências humanas, de forma linear aos acontecimentos, está ligada à ação de contar (MENDES, 2006). Em suas anotações, o professor apresentava essas necessidades e organizava seus registros de forma linear, o que pode ser relacionado com a afirmativa de Mendes (2006):

O conceito de número está intimamente relacionado com o modo como nossas mentes trabalham no tempo, ou seja, nossa ideia de tempo está estreitamente ligada ao fato que nosso processo de pensamento consiste numa sequência linear de atos discretos de atenção. Por isso, o tempo é naturalmente associado à contagem. (MENDES, 2006, p. 12)

No registro, pode ser observada a utilização de medidas como: carros ou carradas, alqueire e quarta, assim como quantidades registradas na forma fracionária. Nos registros a seguir, pode ser verificada a utilização dessas medidas: “25 de maio 1949 - terminei a colheita de milho de 146 litros que deu 37 carradas de milho ou que tirei de uma quarta de milho  $2\frac{1}{2}$  carradas” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]). Em relação ao alqueire, explicou que: “Dia 24 de junho 1949 - Dia de São João - fomos no João Wachowicz - tratei a compra de 1 alqueire de mato por Cr\$ 400,00. [...] 25 de junho - Plantemo 2 quartas de batatinha na cinsa” (EICHEL, 1949, p. [S.I.]).

Segundo Silva (2010), “o alqueire é uma unidade de medida ainda usada no Brasil, sendo de origem árabe, foi a princípio, uma medi-

da de volume e mais tarde passou a ser uma unidade de medida agrária, pois se relacionou como medida de produção” (SILVA, 2010, p. 143-144). Observando também a utilização da unidade ‘quarta’, que, segundo o *Dicionário UNESP de Português Contemporâneo*, é a “unidade de medida equivalente a um quarto do alqueire” (BORBA, 2011, p. 1153) e, desta forma, tem o motivo de sua utilização ligada ao uso do próprio alqueire.

Foi possível também identificar o registro de trabalho realizado por empreitada, como se pode observar: “Dia 30 de junho de 1948 - Tratei com Cetnarqui que pegou empreitada<sup>5</sup> de tudo junto com semente por 900,00” (EICHEL, 1948, p. [S.I.]). No entanto, esta unidade ou expressão encontra semelhança com outra palavra, que Silva (2010) descreve como uma unidade conhecida no campo, a tarefa, que apresenta o mesmo significado da palavra utilizada pelo professor em seu diário.

O homem do campo conhece muito bem outra unidade de medida agrária, denominada tarefa. Ela correspondia à quantidade de terra que um homem, ou grupo de homens, devia lavrar em determinado espaço de tempo, normalmente em um dia de trabalho. Ela apareceu em dimensões que variaram de 7 x 7 braças até 50 x 50 braças. O valor dependia do tipo do terreno e da região. (SILVA, 2010, p. 144)

Outra forma de apresentação de saberes matemáticos é a maneira como o professor organizava as informações sobre plantações, colheitas, gastos com as sementes, em tabelas, nas quais as colunas continham informações como: dia, mês, ano, tipo de plantação (centeio, trigo, batatinha, milho, cevada, feijão), fases da lua e lugar da plantação. As tabelas possuem como título, por exemplo: ‘A planta em 1948’. Em outra parte do diário, aparece a planta dos terrenos utilizados e sua moradia,

<sup>5</sup> Trabalho que se faz mediante pagamento global pelo serviço prestado e não por remuneração diária ou mensal. (BORBA, 2011, p. 480)

as medidas estão em metros quadrados, mas é apresentada a equivalência em litros, muito utilizada na época para a medida de terrenos.

A relação das épocas de plantio e colheita é regida pelas fases da lua, conforme se pode verificar quando, em algumas páginas, ele registra em vermelho a lua e a data da mesma. Esse emprego da observação das constelações para o reconhecimento das estações do ano era utilizado desde épocas antigas, como observa Mendes (2006):

[...] quase todos os povos antigos reconheciam as estações do ano, observando constelações que surgiam com o anoitecer. Elas orientavam as práticas agrícolas, a pecuária, o armazenamento de alimentos, assim como ajudavam nas previsões climáticas e na tentativa de explicar e compreender fenômenos sobrenaturais. (MENDES, 2006, p. 2)

Em uma das folhas há cálculos sobre ganhos obtidos em 1945, em que o algoritmo da operação de adição merece destaque, pela forma como foi organizado: alguns dados foram registrados em outra cor e, com flechas, o professor ligou esses dados, dando condições de interpretar suas somas.

Vale destacar os registros de gastos em mercado ou com pessoas que realizavam alguns trabalhos para o professor, como também sua preocupação em pagar as suas dívidas, na frase *“Dia 10 de agosto de 1947 - liquidei toda a conta e não devo mais nada nem para Antônio nem para Clóvis”* (EICHEL, 1947, p. [S.I]).

## Considerações finais

A análise do diário do Professor Alfredo José Eichel, realizada com o objetivo de compreender suas contribuições à comunidade da Colônia Malhada em São José dos Pinhais, apoiou-se na perspectiva da história cultural e na metodologia de análise documental.

Na busca pelos resultados, adotou-se a categorização das informações referentes às

atividades diárias na agricultura, aquelas ligadas à história do local, no caso, a Colônia Malhada, e informações que demonstrassem apropriações e representações dos saberes matemáticos.

Quanto às atividades diárias, foram encontrados relatos sobre tipos de cultura plantados na época, a indicação de que as opções pelos cereais, como milho, cevada e trigo, advinham da herança cultural dos primeiros imigrantes poloneses na região. O cultivo de trigo apareceu muitas vezes, como opção de cultivo, inclusive o trigo Marumby ou Trigo 45, qualidade que foi produzida na região após muitas tentativas de adaptação. Outra contribuição é a presença de relatos sobre a extração de erva-mate, produto que, por um período, foi uma das produções econômicas na história do Estado do Paraná.

Outras contribuições são relatos referentes à vivência dos moradores da Colônia Malhada, fatos estes que fizeram parte da história local. A forma de comunicação utilizada na época, pelos moradores da colônia, eram os jornais e as cartas, entregues aos seus destinatários pelo padeiro. O meio de transporte utilizado na época foi a charrete e a carroça. As formas de lazer eram as festas religiosas, realizadas nas igrejas, da Colônia Malhada e localidades vizinhas. Há informações sobre os encontros, nos casamentos de pessoas da comunidade, em que, geralmente, o prefeito era convidado e nestes encontros o professor Alfredo José Eichel aproveitava e entregava os documentos das escolas locais.

No entanto, o que chama a atenção é o quanto o professor trabalhou pela educação do local, buscando formar pelo supletivo as professoras que atuaram após sua morte, como sua filha Cecília Teresinha Eichel, que trabalhou na escola isolada de Olho d'Água. As professoras, Rosalina Greboge e Maria Greboge foram suas alunas e trabalharam nas esco-

las isoladas de Gamelas e Ribeirãozinho. Inclusive nos relatos no diário, aparece o fato da exoneração da professora extranumerária na época, Rosalina Greboge, e as ações do professor para que a escola de Gamelas não fosse fechada, incluindo a redação de um abaixo-assinado tentando evitar esta ação do governo Bento Munhoz.

Ao observar o diário e percorrer suas folhas, nota-se a presença de números, tabelas, a utilização das fases da lua para o plantio e o uso de unidades de medida que o homem do campo foi criando com o passar do tempo. A partir do seu uso, foi desenvolvendo-as e adaptando-as às necessidades agrícolas do local. É o caso da quarta, que corresponde a um quarto do alqueire e que não é mais utilizada hoje, como o foi na época em que o professor viveu na Colônia. Já a unidade de medida “alqueire” ainda é usada.

A noção do passar do tempo e a forma linear como o professor organiza os registros diários correspondem a uma ação do saber matemático na maneira de contar, distribuir e organizar todos os dados, de uma forma clara de ser entendida pelos leitores, mesmo que não imaginasse que alguém iria ler essas informações.

Desta forma, o diário do professor constituiu-se como uma fonte rica de dados, relatos e fatos, que marcam suas ações no tempo e no espaço, a história de uma pessoa comum que, em suas anotações do cotidiano, contribuiu com a história da Colônia Malhada.

## Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929 – 1989. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

CASA DA POLÔNIA. Economia da Polônia. Disponível em: <<http://www.culturapolonesasp.com.br/index.php/site-map>>. Acesso em: 20 jun. 18.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

COLNAGHI, Maria Cristina. **São José dos Pinhais**: a trajetória de uma cidade. Curitiba: Editora Prephacio, 1992.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 59. p. 115-142, jul./dez. 2013.

EICHEL, Alfredo José. **[Carta]** 29 dez. 1943, São José dos Pinhais [para] RIBAS, Manoel, Curitiba. 1f. Soli-cita data para festa na Colônia Murici e o comparecimento do interventor do Estado.

EICHEL, Alfredo José. **[Diário pessoal]**. 1946 – 1954, São José dos Pinhais.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 65- 190, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAROCHI, Maria Angélica. **Imigrantes 1870 – 1950**: os europeus em São José dos Pinhais. Curitiba: Tra-

vessa dos Editores, 2006.

MEMORIAL HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO JOSÉ EICHEL. Colônia Malhada: [S.l.], 1985. Material datilografado.

MENDES, Iran Abreu. **Números**: o simbólico e o racional na história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

MICHAELIS. Moderno Dicionário de Língua Portuguesa. 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tiguer>>. Acesso em: 11 jul. 18.

O DIA. Exoneração em massa de funcionários públicos. Curitiba, ano XXVII, n. 8626, p. 1, 10 fev. 1951. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx>>. Acesso em: 30 out. 2017.

O DIA. O Paraná sem escolas. Curitiba, ano XXVII, n. 8642, p. 1º mar. 1951. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx>>. Acesso em: 30 out. 2017.

O DIA. Lupion nos deu e Bento nos tirou. Curitiba, ano XXVII, n.8646, p. 3, 6 mar. 1951. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PARANÁ. 1951. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado à Assembleia Legislativa. Curitiba, 1951. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>

[xmlui/handle/123456789/156765](http://xmlui/handle/123456789/156765)>. Acesso em: 30 out. 2017.

PINTO, Neusa Berton; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Orgs.). **Saberes elementares matemáticos em circulação no Brasil**: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890 - 1970. São Paulo: Editora da Física, 2016.

SILVA, Irineu. História dos pesos e medidas. 2. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

TURBANSKI, Stanislaw. **Murici**: terra nossa. Vol. I. 1878-1978. Curitiba: AMARO, 1978.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Orgs.). **História da educação**: arquivos, instituições e memória histórica. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 65-77.

VÍÑAO FRAGO, Antônio. Las autobiografias, memorias y diários como fuente histórico – educativa: tipologias y usos. **Revista Teias**, v. 1. n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23827>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Recebido em: 05/12/2018

Aprovado em: 18/04/2019

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira** é Doutora e Mestre em Educação pela PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Editora da Revista Diálogo Educacional – PUCPR. e-mail: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

Rua Des. José Carlos Ribeiro Ribas, 1.409 – Curitiba, Paraná. Tel.: (41) 99102-2090.

**Eunice de Fátima Ryndack** é Mestre em Educação pela PUCPR, linha de pesquisa: História e Políticas da Educação. e-mail: [euniceryndack@gmail.com](mailto:euniceryndack@gmail.com)

Rua Dr. Jayme França, nº 185 São Cristóvão – São José dos Pinhais – Paraná. CEP: 83005-260 Celular: (41) 99813-2043

# AMÉLIA FERNANDES DA COSTA: TRAJETÓRIA BIOGRÁFICO-PROFISSIONAL

■ HELOISA HELENA MEIRELLES DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Estabelecer a trajetória biográfico-profissional da professora primária Amélia Fernandes da Costa, formada pela Escola Normal da Corte, para entender as razões que a levaram a ser escolhida, em 1890, dentre os demais professores primários públicos da capital do Brasil, para empreender viagem pedagógica subsidiada pela Instrução Pública à Europa, é o objetivo deste artigo. A pesquisa baseia-se no paradigma indiciário de Ginzburg (1989) tomando por fontes privilegiadas documentos localizados no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ainda não investigados pela historiografia; Relatórios Ministeriais do Império, disponibilizados no Center for Research Libraries; e jornais de época, do acervo da Biblioteca Nacional brasileira. A investigação pretende minimizar lacuna biográfica sobre a professora Amélia Fernandes da Costa.

**Palavras-chave:** Amélia Fernandes da Costa. Trajetória biográfico-profissional. Escola Normal da Corte.

## ABSTRACT

### AMÉLIA FERNANDES DA COSTA: BIOGRAPHICAL - PROFESSIONAL TRAJECTORY

To establish the biographical-professional trajectory of the primary teacher Amélia Fernandes da Costa, formed by the Escola Normal da Corte, to understand the reasons that led her to be chosen in 1890 from among the other primary public teachers in the Brazilian capital to undertake a pedagogical trip subsidized by the Instrução Pública to Europe, is the objective of this article. The research is based on Ginzburg's (1989) indicium paradigm, taking as privileged sources documents located in the Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, not yet investigated by the historiography; Ministerial Reports of the Empire, available in the Center for Research Libraries; and periodicals of the collection of the Brazilian National Library. It intends the research to minimize biographical gap on the teacher Amélia Fernandes da Costa.

**Keywords:** Amélia Fernandes da Costa. Biographical-professional trajectory. Escola Normal da Corte.

## RESUMEN **AMELIA FERNANDES DA COSTA: TRAYECTORIA BIOGRAFICO-PROFESIONAL**

Establecer la trayectoria biográfico-profesional de la maestra Amélia Fernandes da Costa, de la Escola Normal da Corte, para comprender las razones que la llevaron a ser elegida, en 1890, entre las demás maestras públicas de la capital brasileña, para emprender una viaje subvencionada por la educación en Europa, es el objetivo de este artículo. La investigación se basa en el paradigma *indicium* de Ginzburg (1989), tomando como fuentes privilegiadas los documentos ubicados en el Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, que aún no ha sido estudiado por la historiografía; informes departamentales del Imperio, disponibles en el Center for Research Libraries; y publicaciones periódicas e de la colección de la Biblioteca Nacional brasileña. Se espera que la investigación minimice la brecha biográfica con respecto a la maestra Amélia Fernandes da Costa. **Palabras clave:** Amelia Fernandes da Costa. Trayectoria biográfico-profesional. Escola Normal da Corte.

### Uma viajante desconhecida

[...] o número de viajantes mulheres, em relação ao de autores homens, já é indicativo de um padrão – o espaço para as mulheres, em viagens longas e perigosas, que não existia no início do século XIX, foi conquistado muito lentamente com a modernização dos transportes marítimos, mas conservou-se área predominantemente masculina. (LEITE, 1997, p. 16)

Ensina Kehl (2008) que “as mulheres enquanto sujeitos, só podem ser pensadas em referência ao que seriam: ao homem, à posição masculina e à masculinidade” (2008, p. 11), deste modo, penso em Amélia Fernandes da Costa, professora do século XIX, falecida no século seguinte, no que era, enquanto profissional, em um momento histórico onde ser professora relacionava a educação dos filhos, única da mulher daquele momento, à instrução. Tempo em que as Escolas Normais duravam pouco, por falta de recursos dos cofres provinciais, e a “escola doméstica, cuida[va], ampara[va], ama[va] e educa[va]” (ALMEIDA, 2004, p. 1). Momento onde “se [construía] a

tessitura mulher-mãe-professora [...] que ilumina[va] na senda do saber a moralidade [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 1),<sup>1</sup> o que não se modifica nos primeiros tempos de mudança do regime político brasileiro.

Quem foi Amélia Fernandes da Costa, professora indicada, entre professores homens, para empreender viagem pedagógica comissionada à Europa, nos primeiros anos do regime republicano? Todos os pesquisadores que estudaram seus relatórios de viagem, ou a citaram como integrante de um grupo de viajantes comissionados pela Instrução Pública em 1890, alegaram não poder conhecê-la. Quem foi esta profissional viajante? Importante determinar que as viagens pedagógicas de Amélia Fernandes da Costa à Itália, França e Bélgica e de seus companheiros, Luiz Augusto dos Reis (a Portugal, Espanha, França e Bélgica) e Manuel Pereira Frazão (à Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França), foram objeto de várias in-

<sup>1</sup> Obedecida a grafia da fonte.

vestigações de historiadores que tomaram por fonte os relatórios de viagem destes docentes, veiculados pela *Revista Pedagógica*,<sup>2</sup> ou publicados por editores, que publicizaram e fizeram circular as impressões destes professores primários aos lugares visitados. Entre estas investigações destaque: Conceição (2018), Mignot e Silva (2011), Garcia (2011), Pinto (2011), Schueler e Gondra (2010), Schueler (2007) e Gerbovic (2007), dentre outros historiadores.

A professora Amélia Fernandes da Costa fez parte do grupo de viajantes que incluía Adelina Doyle e Silva, e deveria conhecer modelos pedagógicos europeus que pudessem aprimorar o ensino público no Distrito Federal, com uso de novas práticas e métodos pedagógicos. Adelina desistiu da viagem antes de empreendê-la, mas os demais escolhidos partiram e elaboraram relatórios de suas experiências que foram publicados “[registrando] os serviços dos distintos comissionados, para que formem brilhante página na história do nosso magisterio publico primário”, na revista do *Pedagogium* (REVISTA PEDAGÓGICA, Tomo II, 1891, p. 252).<sup>3</sup> Com estes professores primários estavam, também, segundo Schueler e Gondra (2010), docentes de outras instituições – da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, da Escola Politécnica, do Ginásio Nacional, do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Música –, que embarcaram com os mesmos objetivos: tomar como referencial de instrução os modelos “civilizados”, dentro de suas respectivas áreas de trabalho.

Os membros da comissão distinguiam-se daqueles que viajam por ‘puro prazer ou amor à cultura’. Viajavam na e pela condição de professor, cabendo-lhes uma série de atribuições e encargos que outros viajantes não enfrentavam. Profissio-

nais comissionados deveriam visitar as escolas, observar e estudar os métodos, técnicas e arquitetura de locais de ensino, escrever relatórios descrevendo tudo, além de remeter os materiais e objetos interessantes para o ensino no Brasil. Tais atribuições sugerem pensar a viagem em missão oficial como parte de uma troca entre os envolvidos, no sentido de dom e contradom, uma vez que, se, por um lado, recebia-se financiamento e custeio de hospedagem e deslocamentos, por outro, havia uma série de obrigações e encargos, no sentido de retribuir aqueles que financiavam a viagem. (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 437)

Não é nosso objetivo, na pesquisa, enveredar pela viagem da professora Amélia Fernandes da Costa, já fartamente descrita pela historiografia, há cerca de uma década, mas saber quem era esta mulher desconhecida pela historiografia, que foi escolhida, dentre outras, na rede de professores primários da capital federal, para esta turnê comissionada, a primeira da república, e estabelecer hipóteses sobre o porquê foi ela escolhida para esta missão. Amélia foi mencionada, e seus relatórios citados em todas as investigações realizadas sobre estas viagens, por pesquisadores que afirmaram desconhecer sua biografia, ainda que, no momento daquelas pesquisas, tenham sido consultadas várias obras de referência.

Impus-me o desafio de rastrear a vida de Amélia, em busca de pistas, indícios ou sinais (GINZBURG, 1989), buscando outras fontes não usadas nas pesquisas daqueles historiadores: jornais da época, Relatórios da Instrução Pública e documentos acadêmicos. Enfim, narrar o que me fosse possível descobrir, adentrando a “[...] porta [...] escancarada [...] oferecida a todos, em revisitações sempre possíveis das efrações individuais e de seus traços no tempo” (DOSSE, 2009, p. 410), optando por trilhar o caminho historiográfico do paradigma indiciário, ousando comparar-me a um “detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 144- 145).

2 A *Revista Pedagógica* era uma publicação do *Pedagogium* que todas as escolas públicas na Corte, e depois no Distrito Federal, recebiam periodicamente. Para saber mais, ver: GONDRA, José Gonçalves. O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica. Brasil. **Est. Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188; 189; 190, p. 374-395, jan./dez 1997.

3 Obedecida a grafia da fonte.



Pelo *Diário Comercial* de 26 de maio de 1890, à p. 1, pude saber que Amélia foi vice-provedora da Irmandade do Divino Espírito Santo do Convento das Carmelitas (*Diário Comercial*, 26 de maio de 1890, p. 1),<sup>4</sup> o que me permitiu analisar este momento em que a Igreja católica regravava as normas de conduta feminina, ao mesmo tempo que distinguia, nas irmandades leigas, o papel social de quem as integrava. Seguindo o método indiciário, sobre a viagem de Amélia, acrescento aos estudos já realizados, e amplamente difundidos, o que pude descobrir: que as viagens de Amélia Fernandes da Costa proporcionaram à Instrução Pública primária na cidade do Rio de Janeiro uma exposição no *Pedagogium*, em 1892, com mostra dos objetos trazidos por ela das escolas visitadas na Europa (*Gazeta da Tarde*, 4 de janeiro de 1892, p. 2) e a produção de dois livros de sua autoria “O Ensino Público Primário na Itália, França e Bélgica”, editado pela Imprensa Nacional, em 1893, e “Lições de Cousas”, com as apropriações do método intuitivo por Amélia, que foi “aprovado e adotado nas escolas públicas primárias, [em 1897], pelo Conselho de Instrução, [por estar] de acordo com os novos preceitos pedagógicos” (*Gazeta da Tarde*, 23 de novembro de 1897, p. 1), obra que foi remetida, como estratégia de publicização da autora, aos principais jornais em circulação naquele momento na cidade do Rio de Janeiro.

Os jornais também visibilizam que Amélia não viajou sozinha (*Gazeta da Tarde*, 20 de junho de 1891, p. 2), tendo sido acompanhada por João Francisco da Costa Júnior, seu marido, que solicitou inicialmente licença de seis meses do trabalho que realizava na Alfândega do porto do Rio de Janeiro (*Jornal do Commercio*, 7 de maio de 1891, p. 1) e depois, mais seis meses, obtendo de sua chefia apenas uma prorrogação de dois meses da licença inicial (*Jornal do Com-*

*mercio*, 8 de maio de 1891, p. 10), para acompanhá-la. Acredito que este procedimento de viajar acompanhada não tenha ocorrido apenas pelo fato de Amélia ser mulher casada e necessitar, sempre, pelos valores da época, estar acompanhada, pois também pude verificar que o professor Luiz Augusto do Reis viajou com a família, inclusive seus filhos (*Diário do Commercio*, 23 de junho de 1891, p. 3). E, aqui, cabe lembrar que as mulheres viajantes no século XIX, no contato com “nações livres e civilizadas, [ainda carregavam] experiências relativas à submissão das mulheres” (MAIA, 2014, p. 63).

## Trajétoria biográfico-profissional

[...] Meu pai tinha um superior na Alfândega<sup>5</sup>, cuja esposa era professora na Rua da Quitanda<sup>6</sup>. Ao saber do sucedido, propôs que eu fosse para aquela escola. Fui. Ali, D. Amélia Fernandes da Costa me deu provas do que podem uma grande mestra e um coração de mulher. Fui um dos aprovados, com distinção, no exame final<sup>7</sup> realizado na Benjamin Constant; tão miúdo, ainda, que precisava alcançar o alto do quadro-negro na ponta dos pés, provocando gargalhadas dos examinadores. Ao terminar o primário, ela, diante da pobreza de meu pai, se prontificou a me ajudar para que pudesse fazer o secundário. Consegui matrícula gratuita e continuei o meu rosário de distinções. Pois D. Amélia, ainda que sentindo imensa alegria, nunca me fez um elogio. Jamais ouvi dela palavra de louvor. Nem era preciso. Seu olhar dizia tudo [...]. (BLOCH ENTREVISTA ANTENOR NASCENTES apud MIGNOT; SILVA, 2011, p. 440)

A rememoração em epígrafe, pouco informa biograficamente sobre a professora Amélia, pois além da impressão pessoal do memoria-

4 João Francisco, marido de Amélia, foi procurador da Caixa Emancipadora de Nossa Senhora da Glória (*Gazeta de Notícias*, 7 de abril de 1884, p. 1).

5 Era João Francisco da Costa Júnior escriturário da Alfândega.

6 Não encontrei nenhum documento que constasse existir ali, desde a criação do educandário, classe mista, o que me leva a supor que Antenor Nascentes não estivesse regularmente matriculado, por não pertencer ao gênero atendido no educandário e fosse ouvinte, o que não o impediria de fazer o Exame final na Benjamin Constant, ou assistir às aulas de Amélia.

7 O exame final era realizado pela Instrução Pública.

lista de que Amélia nunca proferia um elogio e, pelo olhar, parecia alegre pelo desempenho de seus alunos, pouco comenta sobre ela. No entanto, a lembrança de Antenor Nascentes forneceu-me um pequeno indício: a escola onde Amélia regia turmas era na Rua da Quitanda.

E como “por milênios o homem foi caçador [...] durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados” (GINZBURG, 1989, p. 151), pelo *Almanack Laemmert*, verifiquei tratar-se da 1ª Escola de Meninas da Freguesia da Candelária. Estranho, no entanto, que Antenor Nascentes tenha estudado com Amélia nesta escola da Rua da Quitanda nº 33 (*Almanak Laemmert*, 1891, p. 1617). Não encontrei documentação, ou sequer um indício, que Amélia tenha lecionado em alguma outra Escola de Meninos, além da 1ª Escola de Meninos de São Salvador do Mundo de Guaratiba, em 1883, para a qual foi habilitada por concurso, pelo Decreto de 20 de novembro de 1883, “reconhecida a vantagem, já demonstrada pela experiência de outros países, de serem incumbidas senhoras da regência de Cadeiras do sexo masculino e por não haver disposição legal que a isso se opusesse” (IMPÉRIO, Relatório da Instrução Primária e Secundária, 1883, p. 49). A Escola de Meninos de Guaratiba não era no Centro, mas no subúrbio carioca. Suponho, então, que Antenor tenha sido aluno ouvinte na Escola de Meninas da Rua da Quitanda, o que era comum,<sup>8</sup> hipótese reforçada pelo anúncio titulado “Escola da Candelária”, no *Diário do Commercio* de 16 de dezembro de 1891, à p. 2, que inclui na relação de aprovados o menino Alberto Baptista (aprovado com distinção na 2ª classe) e os garotos Francisco de Souza e José Luiz Martins (aprovados plenamente na 1ª classe), todos podendo habilitar-se aos Exames promovidos pela

8 Pelos Relatórios da Instrução Primária e Secundária, observei que os quadros estatísticos apresentados em diversos anos são separados alunos matriculados e alunos ouvintes nas escolas públicas de ambos os sexos.

Instrução Pública, ou, hipótese também plausível, possa ter a memória de Antenor Nascentes se confundido, já que Amélia e João Francisco foram padrinhos de batismo de Olavo, filho de Antenor com D. Salomé Nascentes (*A Época*, 28 de junho de 1913, p. 4).

Seguindo pistas e sinalizando o “entrelaçamento de experiências dos sujeitos no tempo e no espaço” (GUSSI, 2008, s/p), verifiquei que a vida profissional de Amélia Fernandes da Costa<sup>9</sup> começou em 1873, quando assume a carreira docente na rede de escolas públicas primárias da Corte, como “adjunta sem vencimentos”. Pelo Art. 3º do Regimento Interno das Escolas Públicas de 1º Grau, de 1855, naquele momento, ainda em vigor, todas as escolas públicas deveriam ter em seu quadro funcional um professor e um adjunto, o que nem sempre ocorria por falta de pessoal habilitado, fazendo com que o adjunto, muitas vezes, viesse a reger, sozinho, a única turma da escola em que fora lotado pela Instrução Pública. O adjunto, ou mestre-aluno, deveria ser “habilitado com suficientes conhecimentos das matérias que constituem a instrução primária” (RELATÓRIO DO IMPÉRIO, 1855, p. 8) e ter sido considerado, nos Exames Finais, propenso ao exercício do magistério. As atribuições do adjunto nomeado para as escolas públicas eram, dentre outras: apresentar-se decentemente vestido (Art. 1º, parágrafo 2º); organizar, junto com o professor, o orçamento da escola e apresentá-lo ao Delegado respectivo (Art. 1º, parágrafo 5º); manter a escola em permanente asseio, varrendo a casa pelo menos uma vez ao dia, e lavando-a duas vezes a cada mês; manter as janelas sempre abertas<sup>10</sup> (Art. 6º), além de exi-

9 Casou-se, em 1888, com João Francisco da Costa Júnior, à época 3º secretário da Alfândega do porto do Rio de Janeiro. Comunicação de mudança de nome por casamento. (Cidade do Rio, 17 de janeiro de 1888, p. 1; A Instrução pública: publicação hebdomadária de 1 de fevereiro de 1888, p. 23).

10 Preocupação higiênica necessária em uma cidade sujeita a epidemias cíclicas de varíola e peste bubônica.

bir, trimestralmente, um mapa de alunos matriculados e sua frequência e, anualmente, o número de alunos e seus aproveitamentos nos Exames, notando, dentre os alunos, aqueles recomendados por “talento, aplicação e moralidade” (Art. 6º, parágrafo 6º), para ocuparem o lugar de adjuntos o que, suponho, possa ter ocorrido no caso de Amélia, pois que ela, can-

didatando-se ao cargo, foi nomeada, em 1873, como “adjunta interina sem vencimentos” para uma das 67 escolas públicas primárias existentes (RELATÓRIO DO IMPÉRIO, 1875, p. 344-352).

Para caracterizar a vida de Amélia, remontei esses “dados aparentemente negligenciáveis” (GINZBURG, 1989), registrando-os, interpretando-os e classificando-os:

**Quadro 1 – Trajetória profissional de Amélia Fernandes da Costa (Amélia Augusta Fernandes) 1873- 1898**

Ano	Trajetória	Fonte
1873	Amélia Augusta Fernandes* nomeada Adjunta sem Vencimentos em Ato de 31 de julho de 1873.	RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, IMPÉRIO, 1873, p. 22. A NAÇÃO: JORNAL POLÍTICO, COMERCIAL E LITERÁRIO (RJ), 4 de agosto de 1873, p. 2.
1874	Submetida a Exame Oral para Professor Adjunto.	JORNAL DO COMMERCIO, 29 de abril de 1874, p. 7.
1875	Aviso 4.066 de 30 de junho de 1875 promove como Adjunta no 3º ano de exercício.	ALMANAK LAEMMÈRT, 1875, p. 105 A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO (RJ), 10 de julho de 1875, p. 2.
1877	Qualificada para receber gratificação pelo seu “triênio de habilitação terminado” (p. 106).	ALMANAK LAEMMÈRT, 1877, p. 106.
	Promovida a Adjunta efetiva de 1º grau.	RELATÓRIO DA REPARTIÇÃO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1877, p. 68. Nos Atos de 17 e 25 de julho; 2 e 25 de setembro e 9 de outubro de nomeação de “adjuntos efetivos às escolas públicas de 1º Grau”.
1879	Nomeada Adjunta de 1º Grau que Recebe Gratificação.	ALMANAK LAEMMÈRT, 1879, p. 112.
	Lotada na 1ª Escola de Meninas da Freguesia de São Salvador do Mundo de Guaratiba.	GAZETA DA TARDE, 22 de novembro de 1883, p. 3.
1882	Designada pela Instrução Pública para regência interina na 1ª Escola de Meninas da freguesia do Santíssimo Sacramento por falecimento da professora Polycena de Menezes Dias da Cruz Araujo.	IMPÉRIO, RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 1882, p. 57.
1883	Habilitada, por concurso, como professora, para reger turma na 1ª Escola de Meninos de São Salvador do Mundo de Guaratiba, começando “imediatamente este exercício docente, antes do término do período letivo” (p. 2).	DECRETO de 20 de novembro de 1883 e IMPÉRIO, Relatório da Instrução Primária e Secundária, 1883.
	Nomeada para 1ª Escola de Meninos da Freguesia de São Salvador do Mundo de Guaratiba.	GAZETA DA TARDE, 22 de novembro de 1883, p. 3. JORNAL DO COMMERCIO, 22 de novembro de 1883, p. 1.
1884	Designada, por ato do Inspetor Geral da Instrução Pública, para assumir interinamente a 1ª Escola de Meninas da Freguesia de Santo Antônio, por impedimento da professora, vinda da 1ª Escola de Meninos de Guaratiba.	GAZETA DA TARDE, 22 de janeiro de 1884, p. 1.
	Solicita transferência da 1ª Escola de Meninos da Freguesia de Guaratiba para a 1ª Escola de Meninas de S. Cristóvão.	GAZETA DA TARDE, 29 de setembro de 1884, p. 1.
	Transferida, a pedido, da 1ª Escola de Meninos de Guaratiba para a 1ª Escola de Meninas de S. Cristóvão.	DIÁRIO DE BRAZIL, 30 de setembro de 1884, p. 2.

<b>1885</b>	Solicita transferência da Escola de Meninas da Freguesia de S. Cristóvão para a 1ª Escola de Meninas da Candelária.	O PAIZ, 27 de abril de 1885, p. 1.
	Transferida, a pedido, da 1ª Escola de Meninas da Freguesia de S. Cristóvão para a 1ª Escola de Meninas da Candelária.	O PAIZ, 27 de abril de 1885, p. 1.
	Recebe 4 meses de licença médica com ordenado.	NOVIDADES, 19 de março de 1887, p. 3.
<b>1888</b>	Amélia Fernandes da Costa* nomeada Adjunta da 1ª Escola de Meninas da Candelária.	JORNAL DO COMMERCIO, 10 de junho de 1888, p. 2.
	Exonerada pelo Art. 20 do Decreto 8.985 de 11 de agosto de 1883, pelo Decreto de 6 de junho de 1888, do lugar de professora da Escola pública de Meninas da Candelária.	JORNAL DO COMMERCIO, 13 de junho de 1888, p. 1.
	Nomeada adjunta efetiva às escolas públicas de instrução primária do Município da Corte, designada para reger interinamente na 1ª Escola de Meninas da Freguesia da Candelária.	JORNAL DO COMMERCIO, 16 de junho de 1888, p. 2. GAZETA DA TARDE, 16 de junho de 1888, p. 2.
<b>1889</b>	Nomeada para professora da 1ª Escola de Meninas da Freguesia da Candelária.	GAZETA DE NOTÍCIAS, 3 de maio de 1889, p. 1.
<b>1890</b>	“Declarou-se de serventia vitalícia o provimento da professora da Escola Pública de Meninas da Candelária, Amélia Fernandes da Costa, visto contar com mais de 5 anos de efetivo exercício” (p. 1).	GAZETA DE NOTÍCIAS, 5 de fevereiro de 1890, p. 1.
	Designada pelo Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos “para viajar a países estrangeiros para visitar as escolas e estudar a organização do ensino primário” em viagem Comissionada à Itália, França e Bélgica. “Partiu ante-hontem para a Europa em comissão do Governo a distinta professora pública D. Amélia Fernandes da Costa. Seu embarque foi muito concorrido, por discípulas suas e grande número de famílias de nossa melhor sociedade” (p. 1).	CIDADE DO RIO, 16 de outubro de 1890, p. 1. GAZETA DA TARDE, 1 de dezembro de 1890, p. 1.
<b>1891</b>	“Devem chegar 2ª feira, a bordo do vapor Thines, os professores Luiz Augusto dos Reis e D. Amélia Fernandes da Costa” (p. 2).	GAZETA DA TARDE, 20 de junho de 1891, p. 2.
<b>1895</b>	Visita ao Pedagogium com alunas e professoras. “As allumnas offereceram em nome da Escola um ramo de flores ao Sr. Diretor do Pedagogium, a que S. Sª agradeceu retribuindo com a oferta de livrinhos cuja distribuição confiou à digna professora” (p. 2).	CIDADE DO RIO, de 1 de dezembro de 1895, p. 2.
	Festa de “Distribuição de Prêmios às alunas [aprovadas] da 2ª Escola do 3º distrito sob o magistério da zelosa professora Amélia Fernandes da Costa [...] Presente o Dr. Raul Martins, Inspetor Escolar” (p. 2).	O PAIZ, 9 de setembro de 1895, p. 2.
	Exposição, na vitrine da Papelaria Ferdinando (à Rua do Ouvidor), de fotos em homenagem a Amélia pelas alunas que naquele ano terminaram seu curso na 4ª Escola Pública de Meninas da Candelária.	JORNAL DO BRAZIL, 11 de março de 1895, p. 2.

1896	Recebe gratificação adicional por ter completado 20 anos de serviço no magistério público.	CIDADE DO RIO, 9 DE MAIO DE 1896, p. 1.
	Visita, com alunas e professoras, o <i>Pedagogium</i> , sendo recebida pelo Diretor Menezes Vieira.	CIDADE DO RIO, 1 de dezembro de 1896, p. 2.
	Visita com alunas a Exposição Artística comemorando a Entrada da Esquadra Legal.	JORNAL DO COMMERCIO, 13 de novembro de 1896, p. 6.
	Amélia recebe como adjuntas Mathilde Montenegro, Maria Thomazia Monteiro e Beatriz Sespes.	JORNAL DO BRAZIL, 5 de setembro de 1896, p. 2.
1897	Encaminha ao jornal o livro “Lições de Cousas”, de sua autoria, “de acordo com os preceitos de pedagogia moderna, aprovado e adotado nas escolas públicas por indicação do Conselho de Instrução” (p. 1).	GAZETA DA TARDE, 23 de novembro de 1897, p. 1.
1898	Jubilada pelo Decreto nº 52 de 9 de abril de 1897 como professora catedrática.	GAZETA DA TARDE, 3 de janeiro de 1898. O PAIZ, 4 de janeiro de 1898, p. 1.
	Substituída do Conselho Superior de Instrução por sua jubilação.	GAZETA DE NOTÍCIAS, 12 de março de 1898, p. 1.
	Louvor da Diretoria Geral de Instrução Municipal em Seção de 14 de março de 1898 “pelo modo correto com que sempre desempenhou as funções do cargo de membro do Conselho Superior de Instrução” (p. 4).	JORNAL DO COMMERCIO, 22 de março de 1898, p. 4.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nas fontes mencionadas no quadro. \*Alteração do nome por casamento.

Analisando o quadro, verifico que a vida profissional de Amélia foi pautada por suas constantes, e sempre muito rápidas, transferências de uma para outra escola, o que me levou a questionar se haveria razão pessoal da professora, intermediado por seu relacionamento na Diretoria de Instrução,<sup>11</sup> para trocar, a pedido, na maioria das vezes, de uma escola para outra, em curtíssimos espaços temporais, iniciando sua docência em escolas suburbanas até chegar à Escola da Candelária, à rua da Quitanda, citada por Antenor Nascentes. Pude saber, ainda pelos jornais, que Amélia mantinha em sua rede de sociabilidade integrantes da Instrução Pública em vários níveis hierárquicos, inclusive Benja-

min Franklin Ramiz Galvão, Barão de Ramiz<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Filho de João Galvão e de D. Maria Joana Ramiz Galvão, Benjamin Franklin Ramiz Galvão nasceu em 16/06/1846 em Rio Pardo, Rio Grande do Sul, mudando-se para o Rio de Janeiro, então capital do Império, aos 6 anos de idade. Em 1861, formou-se bacharel no Colégio Pedro II. Graduou-se na Faculdade de Medicina, em 1868. Atuou como médico na Guerra do Paraguai e como cirurgião no Hospital Militar da Ponta da Armação. Passou a dedicar-se ao magistério. Trabalhou no Colégio Pedro II (lecionava Grego, Retórica, Poética e Literatura brasileira); na Escola de Medicina do Rio de Janeiro (lecionou Química orgânica, Zoologia e Botânica). Recebeu o título de Barão de Ramiz, por decreto de 18 de junho de 1888. Assumiu a direção da atual Biblioteca Nacional. Ao longo dos doze anos de sua gestão, destacam-se a organização da exposição camoniana de 1880, e as publicações dos Anais da Biblioteca Nacional e do Catálogo da Exposição de História do Brasil. Ocupou ainda os cargos de diretor do Asilo Gonçalves de Araújo, entre 1899 e 1931; primeiro reitor da Universidade do Brasil; e, por duas vezes, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, de 15/08/1893 a 11/12/1893, e de 23/04/1912 a 26/03/1915. Em 12 de abril de 1928, aos 82 anos, foi eleito para ocupar a cadeira 32 da Academia Brasileira de Letras, presidindo-a em 1934. Foi sócio benemérito e orador perpétuo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; dirigiu o Almanaque Garnier. Escreveu “O púlpito no Brasil” e “Vocabulário Etimológico, Ortográfico e Prosódico das Palavras Portuguesas Derivadas da Língua Grega” (1909). Faleceu em 09/03/1938, aos 92 anos, no Rio de Janeiro. VILELA, Amanda. RAMIZ

<sup>11</sup> Foi madrinha de casamento do 1º Oficial da Diretoria da Instrução Pública, Major Mário Pinto Barreto com Antonieta Barroso de Araújo, na Igreja São João Batista, em Niterói (*Cidade do Rio*, 18 de maio de 1895, p. 2); compareceu à missa fúnebre do filho de Benjamin Franklin Ramiz Galvão (*Gazeta de Notícias*, 21 de março de 1893, p. 1).

(diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 15/08/1893 a 11/12/1893, e de 23/04/1912 a 26/03/1915).

Na Escola da Candelária, parece-me, concretiza-se seu sonho de professora,<sup>13</sup> o que explicaria não ter mais solicitado, ou ser designada, para outra escola, cumprindo o prazo de cinco anos, estabelecido pela legislação em vigor naquele momento, para que se tornasse vitalícia naquela unidade escolar. Outro vestígio desta preferência de Amélia pela Escola da Candelária foi sua iniciativa, tão logo assumiu esta escola, de trocar, às suas expensas, o mobiliário escolar, no que foi ressarcida, meses depois, pela Instrução Pública (*Diário Português*, 29 de agosto de 1885, p. 2). Este indício mostrou-me, também, que Amélia pertencia a uma família de posses, antes<sup>14</sup> e depois do casamento com João Francisco da Costa Júnior,<sup>15</sup> pois a professora teve condições de equipar a escola em que trabalhava com móveis mais modernos, adequados às novas metodologias de ensino,<sup>16</sup> além de presentear às alunas aprovadas nos anos letivos de 1891 (*Diário de Notícias*, 16 de dezembro de 1891, p. 2), 1895 e 1896, da Escola da Candelária, com joias e poupança, o que contou com longa publicização na imprensa.

---

GALVÃO, **Benjamin Franklin Diretor Geral de Instrução Pública Municipal**. Disponível em: <<http://expagcrj.rio.rj.gov.br/ramiz-galvao-benjamin-franklin/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

13 A escola situava-se na mesma freguesia onde trabalhava seu pai, seu marido e seu sogro, todos ligados à Alfandega, direta ou indiretamente.

14 O pai de Amélia era rico comerciante, importador de secos e molhados na praça da Corte (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal* de 1º de janeiro de 1862, p. 1), e oficial (1º Tenente) de Marinha reformado (Decreto de 25 de outubro de 1866).

15 O pai de João Francisco da Costa Júnior era rico comerciante no Rio de Janeiro possuindo vapor de passageiros, e gêneros, incluindo transporte de escravos.

16 Ver: SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Com a palavra, as carteiras escolares. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da.; SOUZA, Gisele de.; CASTRO, César Augusto de. **Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018. p. 293-310.

A posição social de Amélia também foi marcada pela imprensa, em momentos distintos: convite para a participação de Amélia na Comissão das Festas da Abolição, divulgada pelo *Diário de Notícias* de 13 de maio de 1894, p. 1;<sup>17</sup> a forma como a *Gazeta de Tarde* de 1º de novembro de 1890, na primeira página, publica seu embarque assistido por “grande número de famílias de nossa melhor sociedade”; noticia suas visitas, com alunas, ao *Pedagogium* e à Exposição Artística comemorativa da Entrada da Armada Legal<sup>18</sup> no porto do Rio de Janeiro (*Jornal do Commercio*, 13 de novembro de 1896, p. 6), provavelmente por ter sido a Escola da Candelária uma das edificações atingidas por disparos durante a Revolta da Armada, em 1893 (*O Tempo*, 21 de novembro de 1893, p. 1).

O quadro 2, a seguir, mostra que Amélia, ainda Amélia Augusta Fernandes, solteira, foi uma das primeiras alunas matriculadas na Escola Normal da Corte, em 5 de abril de 1880. A Escola Normal da Corte<sup>19</sup> foi criada pelo Decreto 7.684 de 6 de março de 1880 que, de conformidade com o Art. 9, do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, instituiu, no município da Corte, uma escola para a formação de professores e professoras da instrução primária.<sup>20</sup>

---

17 Também faziam parte da Comissão: Domingos Lisboa, Adelina Vieira, Antônio José Teixeira da Cunha e Aureliano de Andrade.

18 Episódio da Revolta da Armada (movimento de rebelião por divergências políticas, ocorrido em 1893, e liderado por algumas unidades da Armada contra o governo do presidente Floriano Peixoto). Ver: RIBEIRO, Atanagildo Barata. **Sonho no cárcere**: dramas da revolução de 1893 no Brasil. Rio de Janeiro: Casa Mont'Alverne, 1895.

19 Houve uma 1ª Escola Normal da Corte, criada em 1874, para rapazes e moças que, por extinção da verba alocada para sua criação e funcionamento não chegou a funcionar.

20 Ver: MEIRELLES, Heloisa Helena. Estudando a Escola Normal da Corte. Disponível em: <<http://cemiiserj.blogspot.com/2008/07/estudando-escola-normal-da-corte.html>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

**Quadro 2 – Amélia Fernandes da Costa Trajetória Acadêmica na Escola Normal da Corte (1880-1889)**

Ano	Trajetória	Fonte
1880	Matricula-se na Escola Normal da Corte como <b>Amélia Augusta Fernandes</b> , solteira.	LIVRO DA PORTA
1883	Chamada pela Escola Normal da Corte para fazer o Exame de Caligrafia e Desenho Linear.	JORNAL DO COMMERCIO, dias 26 e 27 de junho de 1883, p. 1.
1887	Aprovada na Escola Normal da Corte no Exame de português relativo à 2ª série.	O PAIZ, 30 de dezembro de 1887, p. 2.
1888	<b>Amélia Fernandes da Costa</b> é chamada pela Escola Normal da Corte para prova oral de Pedagogia às 17h de 17 de fevereiro de 1888 com a presença de S. M. o Imperador.	CIDADE DO RIO, 17 de fevereiro de 1888.
1889	Aprovação “com distinção” na Cadeira de Corografia e História do Brasil em exame da Escola Normal da Corte realizado no período de 14 a 16 de janeiro de 1889.	JORNAL DO COMMERCIO, 22 de janeiro de 1889, p. 2.
	Aprovada “plenamente” em Álgebra, Geometria e Trigonometria em Exame da Escola Normal da Corte realizado dias 30 e 31 de janeiro de 1889.	GAZETA DE NOTÍCIAS, 5 de fevereiro de 1889, p. 1.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nas fontes mencionadas no quadro.

Comparando os quadros 1 e 2, verifico que, ao matricular-se, Amélia já contava sete anos de exercício, como Adjunta de 1º Grau, nas escolas públicas da Corte e trabalhava na 1ª Escola de Meninas da Freguesia de São Salvador do Mundo de Guaratiba. Face ao seu trabalho docente, bem longe do centro, em época de poucos e precários meios de locomoção, e pelo Regulamento Escolar que permitia ao aluno sua matrícula por Cadeira, suponho que não tivesse podido fazer um curso normal contínuo, como usualmente se faz. À época da matrícula de Amélia, a Escola Normal da Corte,<sup>21</sup> iniciando seu funcionamento, estava sediada na Escola Politécnica,<sup>22</sup> con-

tando com 282 alunos matriculados, sendo 105 do sexo masculino e 177 do sexo feminino (IMPÉRIO, Relatório da Instrução Pública sobre a Escola Normal da Corte, de 1888-A, p. 56; Livro da Porta, 1880). A partir do Regulamento da Escola Normal da Corte, de 1881, elaborado pela Congregação dos seus professores face à experiência educacional que traziam (SANTOS, 2011), Amélia Augusta e seus colegas passaram a obedecer ao seguinte currículo: Português, Francês, Educação Religiosa, Matemáticas elementares, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica, Direito Natural e Público, Pedagogia e Metodologia e Noções de Agricultura. Eram Cadeiras facultativas pelo Regulamento as Cadeiras de Francês e Educação Religiosa, e aquelas ministradas por Mestres, como Ginástica, Trabalhos de Agulha etc. (SANTOS, 2011). Interessante mencionar que, ao concluir o curso normal, Amélia recebeu o diploma da Escola Normal da Capital Federal, designação da Escola Normal da Corte com o advento do novo regime político brasileiro, a república.

21 A Escola Normal da Corte foi inaugurada em dependências do Colégio de Pedro II, com a presença do imperador, mas ali não pôde ficar pelo grande número de alunos matriculados. Foi transferida para a Escola Politécnica, onde ficou até 1888, quando se mudou para a extinta escola de Sant'Anna, na Praça da Aclamação, esquina de rua S. Pedro. (SANTOS, 2011)

22 Sobre a Escola Normal da Corte ver: SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. **Congregação da Escola Normal:** da legitimidade outorgada à legitimidade (re)conquistada (1880-1910). 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://heloisahmeirelles.blogspot.com/p/congregacao-da-escola-normal-da.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

Porque “o historiador é comparável ao médico [...] o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 156-157), observei que os últimos Exames na Escola Normal da Corte de Amélia foram feitos quase consecutivamente, depois de longo espaço de tempo sem fazê-los, quando já existiam rumores na cidade de uma reforma educacional, o que possibilitou que ascendesse, pela formação, de adjunta a professora. Nesta promoção funcional, também notei uma provável indicação que, suponho, sua rede de sociabilidade (SIRINELLI, 1996)<sup>23</sup> pode ter proporcionado, já que a professora estava há muitos anos como adjunta sem ser alçada professora. Poderia, questione-me, Amélia fazer esta viagem comissionada como adjunta, se os demais indicados eram, todos, professores?

Tanto “para o filósofo natural, como para o filólogo, o texto é uma entidade profunda invisível, a ser reconstruída para além dos dados sensíveis” (GINZBURG, 1989, p. 158), verifiquei que Amélia, não tendo comprovado sua habilitação na Escola Normal junto à Instrução Pública, em 1888, quando muda a legislação de ensino por troca do Gabinete do Império,<sup>24</sup> foi exonerada do cargo de professora primária pelo Decreto de 6 de junho de 1888, art. 20. Ao comprovar, a seguir, em 1889, sua matrícula e provas já realizadas na Escola Normal da Corte, de que havia ficado dependente, Amélia é

renomeada professora pública primária e relotada na 1ª Escola de Meninas da Freguesia da Candelária, onde fica até jubilar-se, em 1898, como “professora catedrática” (Jornal do Brasil, 8 de abril de 1931, p. 8).

Seguindo o método indiciário, permito-me atentar, usando o “olho clínico – olho do conhecedor – algo mais que uma simples coincidência” (GINZBURG, 1989, p. 159) para saber, ainda, da influência da rede de sociabilidade de Amélia: em 1891, a diretora da Escola da Candelária recebe como sua professora adjunta Elvira Baptista de Mattos, que a substitui quando de sua viagem comissionada à Europa e, em 1896, recebe mais três adjuntas, Mathilde Montenegro, Maria Thomazia Monteiro e Beatriz Sespes. Percebo que a pequena Escola de Meninas da Candelária, à chegada de Amélia, tinha, segundo o Relatório da Instrução Pública Primária e Secundária de 1889, quatro alunas apenas, com uma só matrícula em 1889 (três ouvintes). Ora, as escolas com poucos alunos foram extintas para a economia dos cofres públicos, exceto a Escola de Meninas da Freguesia da Candelária, que se manteve com uma só aluna matriculada! Penso na rede de sociabilidade da professora que, suponho, a legitimava, também, na permanência desta escola sem alunas.

Comparando a pesquisa, e os dados descobertos, como “os fios de um tapete [cuja] coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p. 170), analiso o fato de Amélia, como responsável pela Escola da Candelária, em 1895 e 1896, ter levado suas alunas a conhecerem o *Pedagogium*, tendo a comitiva visitante sido recebida pelo seu diretor, o professor Joaquim José de Menezes Vieira (1851-1897), o que não era usual. Interrogando-me sobre tamanha deferência a uma visita escolar, verifiquei, também pela imprensa, que Menezes Vieira e o pai de Amélia, provavelmente

23 “As estruturas de sociabilidade permitem, não só um observatório, como um lugar para analisar o movimento de ideias” (SIRINELLI, 1996, p. 249). Como Amélia pertencia à elite econômica e social dos grandes comerciantes importadores, suponho que os salões, saraus e outros espaços sociais da elite carioca, inclusive os templos religiosos, tenham sido o lugar de contato da rede que “[se organiza] a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades, que alimentam o desejo e o gosto de conviver” (SIRINELLI, 1996, p. 246).

24 O Gabinete Conservador presidido por João Alfredo Correia de Oliveira é substituído pelo Gabinete Liberal de Afonso Celso de Assis Figueiredo, Visconde de Ouro Preto. Ver: FERRAZ, Paula Ribeiro. **O Império em tempos de conciliação**: atores, ideias e discursos (1848-1857). Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2016.



se conheciam, já que ambos estiveram juntos inúmeras vezes como jurados nas mesmas sessões do Tribunal de Justiça da Corte (Jornal do Commercio, 4 de maio de 1880, p. 3). Nas visitas à instituição, o diretor guiou o grupo por todas as dependências, explicando o funcionamento do *Pedagogium*. A primeira visita de Amélia foi amplamente publicizada pelo jornal *Cidade do Rio* de 1º de dezembro de 1895, à p. 2, o que me forneceu indícios para supor que a professora tivesse sua legitimidade reconhecida pela imprensa, pois que o *Pedagogium* recebia muitas visitas de professores, alunos e turmas, que não eram objeto de menção nos jornais, nem recebidas e/ou guiadas pelo diretor da instituição.

Em 1896, já com 20 anos de efetivo exercício, passou Amélia a receber gratificação adicional relativa ao tempo de docência no magistério público primário (Cidade do Rio, 9 de maio de 1896, p. 1), jubilandando-se dois anos após como professora catedrática.

## Indícios da rede de sociabilidade: o capital social<sup>25</sup> de Amélia

Cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e lugares. Existe, antes de mais nada, o nome; mas, quanto mais a sociedade é complexa, tanto mais o nome parece insuficiente para circunscrever inequivocadamente a identidade de um indivíduo. (GINZBURG, 1989, p 171-172)

Como desvelar a rede de sociabilidade de Amélia, seu “capital social”<sup>26</sup> (BOURDIEU, 2007),

25 Expressão usada no sentido de Bourdieu “de [ser] um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns passíveis de serem pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas também são unidos a ligações permanentes e úteis”. (BOURDIEU, 2007, p. 67)

26 “A noção de capital social emergiu como a única

e os benefícios obtidos em razão da sua participação e na construção de sociabilidades? Apenas procurando-a pelo nome? Estava, neste momento da investigação, como Ginzburg (1989), “[disposta] a descartar *a priori* a eventualidade de que tal analogia implicasse uma relação histórica a ser inteiramente reconstruída” (1989, p. 11), por isso, voltei à pesquisa nos jornais, usando como entrada de pesquisa a Escola da Candelária e não mais os nomes da personagem objeto de pesquisa (antes e depois do casamento). Ampla matéria do *Diário de Notícias*, publicada em 12 de dezembro de 1888, revelou-me que “realizou-se [às seis horas da tarde] com a maior solemnidade a festa de distribuição de prêmios de aplicação das alumnas d’esta escola [1ª Escola de Meninas da Freguesia da Candelária], habilmente dirigida pela distinta professora D. Amélia Fernandes Costa” (p. 2).<sup>27</sup> Divulga, também, o periódico que foram distribuídos no evento joias (pulseiras de ouro, pulseiras de prata, alfinetes de ouro, alfinetes de prata), cadernetas de poupança (de 25 mil réis) e medalhas “oferecidos pela respectiva professora” (Diário de Notícias, 12 de dezembro de 1888, p. 2), além de estojo de costura, oferecido por D. Maria de Azevedo e de um livro dourado oferecido pelo prof. Paulino Martins Pacheco (professor de Desenho da Escola Normal da Corte). Comenta também o jornal que, após a festa na escola, foi oferecido por Amélia um jantar a alunos e convidados durante o qual foram ofertados outros brindes, aos alunos, dentre os quais os

maneira de conceber o princípio dos efeitos sociais [vistos] no nível dos agentes singulares - onde a investigação estatística [... se encontra - não pode ser ignorado porque são tomados como um] conjunto de propriedades individuais possuídas por um agente determinado [expressos no] grau [mobilizado] por procuração [do] capital de um grupo (família, ex-alunos de escolas de elite, seletos clubes, nobreza, etc.) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos capaz de [produzir e fomentar] capital” (BOURDIEU, 1980, p. 2)

27 Obedecida a grafia da fonte.

da Sra. Senador Correia,<sup>28</sup> Dra. Bittencourt, Oliva Maia e Dr. Joaquim do Amaral.

O jantar, teve o seguinte *menu* divulgado pelo impresso:

**Diner des envités<sup>29</sup>**

Creme de volaille (potage); Poisson fin sauce tartare. Petits patê de poulets; Filets du boeuf a la jardinière; Dinde truffê; Jambon de York; Mayonnese d'homards. Desserts: Salade de fruits; Charlotte russe; Pudding de gabinete; fruis divers. Vins: Xerès, Madère, Poto fin, Bordeaux, Bourgogne, e Champagene. Liqueurs.

**Diner des élèves<sup>30</sup>**

Potage à la Reine; Files de poisson; Ecrevises fareies; Croquettes de pore. Desserts: Salade de fruits; Charlotte russe; Pudding de gabinete; Fruits divers e biscuits. Vins: Xerès, Madère, Bourgogne, e Champagene. Liqueurs.

Foram convidados de Amélia e seu marido João Francisco, como citados pelo jornal, de fora do círculo escolar, e parte de sua rede de relações, presentes às comemorações da Escola da Candelária: as Marquesas de Funchal, a Condessa de Alcoçovas, a Condessa de Sabugosa, D. Rita de Barros Gomes; o General Sá Carneiro, o Coronel Antônio de Campos, o General Dias, o Vice-almirante Andrade Pinto, o General Teixeira Rabello, o Coronel Vito Moreira, os Capitães Fernando de Serpa e Teixeira de Carvalho; o presidente do Conselho de Ministros da Justiça e dos Estrangeiros, Visconde de Asseca, o Conde das Alcoçovas, o conde de S. Mamede, Duval Telles e D. Maria de Azevedo. De sua rede educacional lá estavam, também, o Professor Paulino Pacheco e o redator do jornal italiano *Il Bersaglière* (Diário do Commer-

cio, de 16 de dezembro de 1891, p. 2), dentre os demais não citados nominalmente, que degustaram o outro cardápio, também publicizado:

Consommé à la Royale; Quenelles à la Chevalière; Poisson guarni sauce hollandaise; Filet de boeuf à la Richelieu; Côtelettes de cailles à la Kisseleff, Suprês de volaille aux truffes; Pain-de-lièvres à la Princesasse; Salase russe; Dindonneau rotis au cresson; Petits pois à l'anglaise; Gâteau Cussy à la crème; Brésilien au cognac; Glace aux fruits. (*Diário de Notícias*, 12 de dezembro de 1888, p. 2)

O jantar oferecido, tanto para convidados de Amélia e João Francisco, de sua rede social e educacional, quanto para os alunos e seus convidados, todos foram divulgados com cardápio em francês. O idioma dos cardápios era natural em momento de efervescência de *Belle Époque*<sup>31</sup> no Rio de Janeiro, onde usar o idioma era símbolo de civilização e modernidade da elite, marcando, na publicização feita pela imprensa, o pertencimento dos anfitriões à “boa sociedade” da época.

A rede de sociabilidade de Amélia, exposta na reportagem, era composta por altas personalidades do Império, ainda que já se estivesse, havia pouquíssimo tempo, na república, mas incluía, também, integrantes de patentes superiores da Armada e do Exército e da sociedade carioca, do Império e da República, além de correspondente da imprensa, que aparecem para mim como marcas do relacionamento pessoal do casal, e que podem, provavelmente como indícios, explicar a concessão das inúmeras remoções de escola, da manutenção da escola que Amélia desejava, como também a escolha de Amélia, dentre outras professoras da rede de escolas públicas da capital da república, para integrar a primeira comissão de docentes que viajou à Europa, no novo regime.

28 Esposa de Leôncio Correia (1865- 1950), que foi político (deputado 1897-1899), escritor e, também, Diretor do Ginásio Fluminense em Petrópolis (RJ), Diretor do Ginásio Nacional e Diretor da Instrução Pública na capital Federal, Professor de História da Escola Normal e diretor da Imprensa Nacional e do Diário Oficial. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Le%C3%B4ncio.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

29 Jantar dos convidados.

30 Jantar dos alunos.

31 Para o assunto consultar: VELLOSO, Mônica Pimenta. **As tradições populares na belle époque carioca**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

A festa de entrega de prêmios, de 1895, também divulgada pelo periódico *O Paiz* de 9 de setembro de 1895, à p. 3, descortinou-me a rede de sociabilidade de Amélia, e seu lugar social, ao mencionar que a aluna Eliza de Sá recebeu, como presente da professora Amélia, um “rico colar de ouro entregue [à discente] pelo Diretor da Instrução”.

Outros indícios da rede de sociabilidade de Amélia, que os jornais possibilitaram conhecer, foram: seu comparecimento ao enterro de Benjamin Galvão, filho do Dr. Ramiz Galvão, onde aparece nominalmente citada, dentre as personalidades presentes, compostas por Lentes de várias instituições de ensino, Senadores, Professores e Médicos, que enviaram coroas de flores naturais como homenagem póstuma ao falecido (*Gazeta de Notícias*, 21 de março de 1893, p. 1); seu embarque, no porto do Rio de Janeiro, para a Europa, pela *Gazeta da Tarde*, que a incluía entre a “a nossa melhor sociedade”, e a descrição jornalística de suas visitas ao *Pedagogium*, sempre recebida pelo Diretor da instituição.

## Família de Amélia

Tentando distinguir [...] no momento da descrição, um nariz giboso-arcado de um nariz arcado-giboso [...]” (GINZBURG, 1989, p. 174), verifiquei, pelos impressos jornalísticos, que Amélia Augusta Fernandes, carioca, nascida em 18 de dezembro,<sup>32</sup> era filha de Luiza Angélica da Cunha Fernandes (nascida em 1822 e falecida em 1855, de tuberculose pulmonar)<sup>33</sup> e Adriano Manoel Fernandes, ambos brasileiros. A professora teve muitos irmãos: Maria Amélia Fernandes, Hermínia Amélia Fernandes, Luiza An-

gêlica Fernandes, Corina Clarinda Fernandes, Adolpho Manoel Fernandes, Pedro Alberto Fernandes e Adolpho Manoel Fernandes (*O Paiz*, de 29 de janeiro de 1894, p. 3). Seu pai, Adriano Manoel Fernandes, era filho de D. Umbelina Luiza Fernandes e de Manoel Antônio Fernandes (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, de 10 de julho de 1862, p. 1). Foi aluno do Colégio do Barão de Tautphoeus (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, de 9 de novembro de 1857, p. 1), dirigido pelo renomado professor Joseph Herman<sup>34</sup> onde se preparou para fazer o concurso da Escola de Marinha. Neste educandário, foi logo Adriano Manoel promovido a Guarda-Marinha (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, de 30 de julho de 1860, p. 1) e, ao longo do tempo, chega ao oficialato. Pediu Adriano Manoel Fernandes reforma, já como 1º tenente (Decretos de 6 e 10 de julho de 1867), para dedicar-se ao comércio como negociante (importador de secos molhados) cadastrado da Praça da Corte (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal* 27 de maio de 1863, p. 3).<sup>35</sup> Como rico comerciante da Corte, Adriano estabeleceu-se à Rua de São Pedro, nº 7 (*Almanak Laèmmert Administrativo, Mercantil e Industrial*, 1860, p. 542), Foi ele, também, acionista da empresa responsável pela abertura, alargamento e nova edificação na Rua do Carmo (*Jornal do Commercio*, 25 de abril de 1855, p. 2); Diretor da Biblioteca Fluminense (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal* de 14 de agosto de 1865, p. 3), e fazia parte, como Secretário, da Irmandade de São José (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, abril de 1863, p. 3).<sup>36</sup> Integrou, também, Adriano Manoel a Co-

32 Consegui saber apenas seu aniversário pela coluna “Felicitções” do jornal *O Paiz* de 18 de dezembro de 1894, p. 3. e da coluna “Parabéns” de *O Tempo* de 18 de dezembro de 1893, p. 2. Sua ficha de matrícula, no Centro de Memória do ISERJ, deteriorada pelo tempo e falta de manutenção, não pôde ser aberta.

33 *O Diário do Rio de Janeiro*, 13 de outubro de 1855, p. 2 informa que morreu aos 33 anos.

34 Conta Soares (2018, p. 328) que o Barão “abriu colégios em Friburgo e no Rio de Janeiro, e nunca fechou a porta a quem carecesse instruir-se. Quem podia pagar pagava; quem não podia ficava de graça”.

35 Decretada falência de seus negócios em 1870. Por pagamento a todos os seus credores, foi reabilitado em 1872. (*Diário do Rio de Janeiro*, 20 de março de 1872, p. 2)

36 O dia não é legível na 1ª página, único lugar do periódico a informar a data da edição.

missão Central, eleita pelos portugueses, para prover os Asilos da Infância Desvalida de Portugal (*Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal*, 28 de agosto de 1862, p. 2). Foi, ainda, conselheiro da Sociedade União e Beneficência; Secretário da Irmandade do Patriarca S. José (*Almanak Laëmmert Administrativo, Mercantil e Industrial*, 1885, p. 376)<sup>37</sup> e Mesário da Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa do Desterro (*Almanak Laëmmert Administrativo, Mercantil e Industrial*, 1863, p. 380). Pela profissão e muitas atividades de seu pai, percebo que Amélia teve vida de posses antes de seu casamento, em 1888, com João Francisco da Costa Júnior que também vinha de família de posses.<sup>38</sup>

O pai de João Francisco, marido de Amélia, o português João Francisco da Costa, iniciou sua vida profissional como belchior (comerciante de objetos usados<sup>39</sup>), quando comprou a escuna<sup>40</sup> Benevente, a primeira de outras (ele compra posteriormente as sumacas<sup>41</sup> Macahé,

Bahia, Europa, Conceição etc.) que transportavam passageiros e gêneros, inclusive escravos, inserindo-se como negociante importador e exportador (*Diário do Rio de Janeiro*, 27 de fevereiro de 1838, p. 9). Foi ele, também acionista do “novo Banco do Brasil”<sup>42</sup> que estava sendo criado (*Diário do Rio de Janeiro*, 25 de outubro de 1855, p. 2). Nada pude encontrar sobre a sogra de Amélia, o que é natural face às fontes que usei: os jornais. Naquele momento, poucas mulheres tinham seus nomes publicizados, exceto se vinculados ao marido, ou em obituários e/ou anúncios fúnebres.

João Francisco da Costa Júnior, marido de Amélia, principia sua vida profissional como 3º escriturário da Alfândega<sup>43</sup> (*Almanak Laemmert, Administrativo, Mercantil e Industrial*, 1891, p. 48) aposentando-se em 1921, como 1º escriturário (*Correio da Manhã*, 10 de agosto de 1921, p. 3). Foi ele, também, Procurador da Caixa Emancipadora Nossa Senhora da Glória (*Gazeta de Notícias*, 7 de abril de 1884, p. 1) e Fiscal do Imposto do Fumo e Bebidas (Cidade do Rio, 3 de setembro de 1897, p. 1). Participava o casal de inúmeras atividades sociais publicizadas nos jornais (*A Notícia*, 11/12

37 Esta Sociedade, criada em 7 de março de 1852, tinha intuito beneficente, socorrendo seus sócios com pensões às viúvas, tratamentos médicos, missas etc. Em 1864, o capital social da instituição era de 98 mil réis, de valor nominal de 1.000 réis, o que restringia sua associação somente aos mais abastados. (*Almanak Laëmmert Administrativo, Mercantil e Industrial*, 1865, p. 387)

38 Para saber mais sobre comerciantes na Corte ver: MARSON, Izabel Andrade; OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. (Orgs.). **Monarquia, liberalismo e negócios no Brasil**: 1780-1860. São Paulo: Edusp, 2013.

39 *Almanak Lëmmert, Administrativo, Mercantil e Industrial*, de 1893, p. 589.

40 Uma escuna é um tipo de veleiro caracterizado por usar velas de popa a proa em dois ou mais mastros. O que as distingue é o fato do mastro de ré, ou mezena, ser maior e mais alto que os demais. “No ano de 1835, as apreensões aumentaram: bergantim ‘Amizade Feliz’, escuna ‘Angélica’, pataxo ‘Continente’, bergantim ‘Aventura’, sumaca. ‘Novo Destino’, brigue ‘Orion’ e sumaca ‘Vencedora’. Em 1837: escuna ‘Flor de Loanda’ e pataxo ‘César’. Em 1838: pataxos ‘César’ e ‘Especulador’, brigues ‘Brilhante’, ‘Diligente’ e ‘Feliz’, bergantim ‘Carolina’. Em 1839: escuna ‘Carolina’, pataxo ‘Especulador’, brigues ‘Ganges’, ‘Leão’, ‘Pompeo’ e ‘D. João de Castro’, barca ‘Maria Carlota’ [...]”. TAVARES, Luís Henrique Dias. O processo das soluções brasileiras no exemplo do tráfico negreiro. **Revista de História**, v. 35, n. 72, p. 531, 1967.

41 Pequenos veleiros de transporte de carga. “Um sumaca ou bergantim, que pagava, em 1808, de 20\$000 a

40\$000 para despacho para as costas d’Africa, passou a pagar 50\$000 e 100\$000”. MAIA, José Joaquim da Silva. Memórias históricas e philosophicas sobre o Brasil. In: Minerva Brasiliense, **Jornal de Ciencias, Letras e Artes**, vol. 2, Rio de Janeiro, Minerva Brasiliense, 1844. p. 582

42 O novo Banco do Brasil teve a liderança da criação e reorganização de Irineu Evangelista de Souza, Barão e depois Visconde de Mauá. Dois anos depois, na primeira fusão bancária da história brasileira, o Banco do Brasil, de Mauá, funde-se com o Banco Comercial do Rio de Janeiro. Para saber sobre a história desta instituição ver: CARDOSO, José Luís. Novos elementos para a história do Banco do Brasil (1808-1829): crônica de um fracasso anunciado. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 167-192, 2010; SIMONSEN, Roberto C. **História Econômica do Brasil**: 1500-1820. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife: Companhia Editora Nacional, 1937; RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil**: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil. São Paulo: Annablume, 2004; PRADO JR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

43 Promovido a 2º escriturário em 1899 (*Almanak Laemmert*, 1899, p. 131). Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2010/port/ra/02.htm#3>>. Acesso em: 8 set. 2018.

de junho de 1902, p. 2; *O Paiz*, 9 de abril de 1910, p. 5; *Gazeta de Notícias*, 3 de janeiro de 1911, p. 4; *Jornal do Brasil*, 24 de agosto de 1915, p. 8; *O Paiz*, 29 de abril de 1913, p. 3; *O Paiz*, 16 de abril de 1914, p. 6; *Correio da Manhã*, 21 de setembro de 1916, p. 4; *A Imprensa*, 5 de outubro de 1916, p. 5 etc.), dando indícios de ampla rede de sociabilidade. João Francisco ficou gravemente ferido quando do assassinato de Abel de Medeiros Fernandes (*Jornal do Commercio*, 7 de março de 1897, p. 2), o que, suponho, tenha sido motivo de grande preocupação por parte de Amélia, por envolver parente seu e seu marido. João Francisco faleceu em 1928 (*A Manhã*, 1º de abril de 1928, p. 4) deixando Amélia viúva.

Amélia e João Francisco tiveram cinco filhos: Amélia, batizada na Igreja da Candelária, e falecida ainda criança, em 1894 (*O Paiz*, 26 de julho de 1894, p. 2; *Gazeta de Notícias*, 26 de julho de 1894, p. 3); Carlos, falecido criança, em 1895 (*Gazeta de Notícias*, 9 de novembro de 1895, p. 2); João, também falecido ainda criança (*Gazeta da Tarde*, 23 de junho de 1896, p. 1); Noemia Fernandes da Costa e Anibal Fernandes da Costa, que se formou engenheiro e foi professor do Instituto de Educação.<sup>44</sup>

Amélia faleceu em 28 de janeiro de 1935 (*Correio da Manhã*, 30 de janeiro de 1935, p. 6; 27 de fevereiro de 1935, p. 13) “saindo o féretro de sua residência, à rua Alzira Brandão, nº 130, para o cemitério de S. João Batista, na cidade do Rio de Janeiro” (*Jornal do Brasil*, 30 de ja-

neiro de 1935, p. 12). Teceu o *Correio da Manhã* de 30 de janeiro de 1935, à p. 6, a seguinte referência obituária sobre Amélia que qualifica sua vida: “Era a falecida uma das mais distintas professoras e pela sua infinita bondade era venerada por sua família como por todos que a conheciam”.

## Conclusão

Ensinou-me Ginzburg (1989, p. 177) que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, o que optei fazer para concluir que Amélia Fernandes da Costa era uma professora primária, como tantas outras, afetuosa aos alunos, como dela lembrou-se Antenor Nascentes e o pequeno obituário do *Jornal do Brasil*, com uma grande e diversificada rede de sociabilidade, seu capital social. Esta rede, mobilizada por ela, permitiu que fosse inserida no projeto de modernização do ensino primário em curso naquele momento de mudança de regime político, que previa uma reforma educacional alicerçada em modelos europeus. O relacionamento de Amélia através da própria família, ou da família do marido, que conservava contatos em vários níveis hierárquicos na Instrução Pública, a legitimou no campo educacional por ter participado da viagem em 1890. Para que isso pudesse ocorrer foi alçada de adjunta a professora, visto que a escolha dos viajantes selecionados por certo recairia sobre professores, não em adjuntos. Amélia era uma mulher rica, casada com um homem rico, que não precisava do cargo, não precisava das benesses de uma viagem comissionada, mas talvez lhe aprovesse, assim o percebo, a legitimidade que a viagem lhe proporcionaria, o que realmente ocorreu, e que rendeu a ela, como capital social, a legitimação profissional que se estendeu à imprensa. A impossibilidade de biografá-la em pesquisas anteriores sobre a

<sup>44</sup> Sucedâneo da Escola Normal da Corte, onde estudara sua mãe, Amélia. Este educandário, uma escola de formação de professores primários centenária, teve, ao longo dos anos, várias designações: Escola Normal da Corte, Escola Normal da Capital Federal, Escola Normal do Distrito Federal, Instituto de Educação, Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, desde 1998, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Neste educandário encontra-se o Centro de Memória, depositário das fontes acadêmicas sobre Amélia, às quais agradeço a cessão e digitalização para pesquisa à Professora Marlúcia Neri, atual coordenadora, e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEPUERJ/UERJ), pela abertura dos microfímes daquele acervo, sem nenhum ônus.

primeira viagem pedagógica comissionada da república, suponho, ocorreu inicialmente pela escolha de fontes a serem consultadas pelos historiadores, pois que, infelizmente, as publicações biobibliográficas comumente não privilegiam mulheres, e pela troca de nomes de Amélia pelo matrimônio, o que pude descobrir apenas pelos jornais. Por ser uma professora comum, no século XIX, há lapsos quanto ao ano em que nasceu.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. As professoras no século XX: as mulheres como educadoras da infância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, "Educação Escolar em Perspectiva Histórica", 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR; SBHE, 2004.

ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL. Relatórios do Ministro e Secretário de Negócios do Império. Anexo: **Relatório dos Sucessos mais Notáveis do Ano Letivo da Escola Normal da Corte**. 1880 a 1889.

BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca. **Periódicos**. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Época**, 28 de junho de 1913.

\_\_\_\_\_. **Imprensa**, 5 de outubro de 1916.

\_\_\_\_\_. **A Manhã**, 1 de abril de 1928.

\_\_\_\_\_. **A Nação**: jornal político, comercial e literário (RJ), 4 de agosto de 1873.

\_\_\_\_\_. **A Notícia**, 11/12 de junho de 1902.

\_\_\_\_\_. **A Reforma: órgão democrático** (RJ), 10 de julho de 1875.

\_\_\_\_\_. **Cidade do Rio**, 17 de janeiro de 1888; 17 de fevereiro de 1888; 16 de outubro de 1890; 1 de dezembro de 1895; 1º de dezembro de 1895; 18 de maio de 1895; 9 de maio de 1896; 1 de dezembro de 1896; 3 de setembro de 1897.

\_\_\_\_\_. **Correio da Manhã**, 21 de setembro de 1916; 10 de agosto de 1921; 30 de janeiro de 1935; 27 de fevereiro de 1935.

\_\_\_\_\_. **Correio Mercantil e Instructivo, Político, Universal**, 9 de novembro de 1857; 30 de julho de 1860; 1º de janeiro de 1862; 10 de julho de 1862; abril, 1893; 27 de maio de 1863; 14 de agosto de 1865; s/d fevereiro de 1888.

\_\_\_\_\_. **Diário Commercial**, 26 de maio de 1890.

\_\_\_\_\_. **Diário de Notícias**, 12 de dezembro de 1888; 16 de dezembro de 1891; 13 de maio de 1894.

\_\_\_\_\_. **Diário do Commercio**, 28 de agosto de 1862; 23 de junho de 1891; de 16 de dezembro de 1891.

\_\_\_\_\_. **Diário do Brazil**, 30 de setembro de 1884.

\_\_\_\_\_. **Diário do Rio de Janeiro**, 27 de fevereiro de 1838; 13 de outubro de 1855; 25 de outubro de 1855; 20 de março de 1872.

\_\_\_\_\_. **Diário Portuguez**, 29 de agosto de 1885.

\_\_\_\_\_. **Gazeta da Tarde**, 22 de novembro de 1883; 22 de janeiro de 1884; 29 de setembro de 1884; 16 de junho de 1888; 1º de novembro de 1890; 1º de dezembro de 1890; 20 de junho de 1891; 4 de janeiro de 1892; 23 de junho de 1896; 23 de novembro de 1897; 3 de janeiro de 1898.

\_\_\_\_\_. **Gazeta de Notícias**, 7 de abril de 1884; 5 de fevereiro de 1889; 21 de março de 1889; 3 de maio de 1889; 5 de fevereiro de 1890; 21 de março de 1893; 26 de julho de 1894; 9 de novembro de 1895; 12 de março de 1898; 3 de janeiro de 1911.

\_\_\_\_\_. **Jornal do Brazil**, 11 de março de 1895; 5 de setembro de 1896; 24 de agosto de 1915; 8 de abril de 1931; 30 de janeiro de 1935.

\_\_\_\_\_. **Jornal do Commercio**, 25 de abril de 1855; 29 de abril de 1874; 4 de maio de 1880; 22 de novembro de 1883; 26-27 de junho de 1883; 10 de junho de 1888; 13 de junho de 1888; 16 de junho de 1888; 22 de janeiro de 1889; 7 de maio de 1891; 8 de maio de 1891; 13 de novembro de 1896; 7 de março de 1897; 22 de março de 1898.

\_\_\_\_\_. **Novidades**, 19 de março de 1887.

\_\_\_\_\_. **O Paiz**, 29 de janeiro de 1894; 26 de julho de 1894; 18 de dezembro de 1894; 27 de abril de 1885; 9 de setembro de 1895; 30 de dezembro de 1887; 4 de janeiro de 1898; 9 de abril de 1910; 29 de abril de 1913; 16 de abril de 1914.

\_\_\_\_\_. **O Tempo**, 18 de dezembro de 1983; 21 de novembro de 1893.

BORGES, Angélica. Nem tudo que luz é ouro: representações docentes em relatórios de uma viagem à Europa (1980-1982). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Micheli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Le capital social. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 31, p. 2-3, jan. 1980.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

BUFFA, Ester. Apresentação. In: ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 15-16.

CENTER FOR RESEARCH REPORTS. **Ministerial Reports. Ministério do Império**. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial>>. Acesso em: 12 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Atos de 17 e 25 de julho.

\_\_\_\_\_. Decretos de 6 e 10 de julho de 1867.

\_\_\_\_\_. Decreto de 20 de novembro de 1883.

\_\_\_\_\_. Decreto de 6 de junho de 1888.

\_\_\_\_\_. Portaria de 20 de outubro de 1855. Approva e Manda que se observe, para execução do paragraho 8º do Art. 3º do Regulamento, que baixou c/o

Decreto Nº 1331-A, de 17 de Fevereiro de 1854, o **Regimento Interno para as Escolas de Instrução Primária**. (Collecção das Decisões do Governo do Império do Brasil, Tomo XVIII, caderno 10º. p. 344-352).

\_\_\_\_\_. **Relatório da Instrução Primária e Secundária**, 1873.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Repartição dos Negócios do Império**. 1877.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Instrução Primária e Secundária**, 1882.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Instrução Primária e Secundária**, 1883.

**BRAZILIAN GOVERNMENT DOCUMENTS**. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Almanak Laemmèrt, Administrativo, Mercantil e Industrial**, 1875; 1877; 1879; 1891; 1899. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CENTRO DE MEMÓRIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Livro da Porta**.

\_\_\_\_\_. **Microfilmes** SRAE 001 e 002 Instituto de Educação.

\_\_\_\_\_. **Revista Pedagógica** Tomos I e II.

CONCEIÇÃO, Gabriel Luis da e SILVA, Maria Amélia Leme da. Circulação de propostas internacionais sobre o ensino dos saberes geométricos: Rio de Janeiro e São Paulo, final do século XIX. **Revista Educação Matemática em Foco**, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), v. 7, n. 1, p. 2-25, 2018.

CPDOC/FGV. **Leôncio Correia**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Le%C3%B4ncio.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza.

São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRAZ, Paula Ribeiro. **O Império em tempos de conciliação: atores, ideias e discursos (1848-1857)**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2016.

GARCIA, Inára de Almeida. **Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

GERBOVIC, Tathiane. Informação e poder econômico: viajantes e relatos de viagens na São Paulo oitocentista. In: Simpósio Nacional de História, 24., 2007. **Anais...** Associação Nacional de História – ANPUH, 2007. p. 1-10 Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Tathiane%20Gerbovic.pdf>>. Acesso: 03 mai. 2018.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica. Brasil. **Est. Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188, 189 e 190, jan./dez. 1997. p. 374-39.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Olhar o outro, ver a si: um professor primário no “Velho Mundo” (1890-1892). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. 87-112, 2010.

GUSSI, Alcides Fernando. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro, 2008.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

LEITE, M. L. M. **Livros de viagem (1803/1900)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MAIA, Ludmila de Souza. Viajantes de saias: escritoras e ideias antiescravidistas numa perspectiva transnacional (Brasil, século XIX). **Revista Brasileira de História**, v. 34, n. 68, p. inicial-final, p. 61-81, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 435-458, abr. 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

PINTO, Inara de Almeida Garcia. **Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)**. 2011. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16022012-103537/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16022012-103537/pt-br.php)>. Acesso em: 01 abr. de 2017.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. **Congregação da Escola Normal: da legitimidade outorgada à legitimidade (re)conquistada (1880-1910)**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://heloisahmeirelles.blogspot.com/p/congregacao-da-escola-normal-da.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. Bras. Hist.**, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

\_\_\_\_\_. Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte imperial, 1860-1889). **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 32, p. 131-144, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas Primárias e Professores na Corte Imperial: educação escolar como objeto da História Social. **Revista Momento**, Fundação Universidade do Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 11-33, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de.; GONDRA, José Gonçalves. Olhar o outro, ver a si: um professor



primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 22, p. 87-112, jan./abr. 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996. p. 9-12.

SOARES, Jeferson da Costa. As Contribuições de Joseph Herman à Educação Brasileira no Período Imperial. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 22 n. 54, p. 318-333, jan./abr. 2018.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **As tradições populares na Belle Époque carioca**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

VILELA, Amanda. Ramiz Galvão, Benjamin Franklin. Diretor Geral de Instrução Pública Municipal. Disponível em: <<http://expagcrj.rio.rj.gov.br/ramiz-galvao-benjamin-franklin/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

Recebido em: 06/02/2019

Aprovado em: 18/04/2019

**Heloisa Helena Meirelles dos Santos** é Doutora e Mestre em Educação (UERJ), tem Pós-Doutorado em Educação (UERJ). É pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) na linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, área de Memória e Cultura, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). e-mail: [helohmei@gmail.com](mailto:helohmei@gmail.com)

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ CEP: 20550-900. Telefones: (21)2565-6362 (21)98781-6362

# TÂNIA LIMA AYER DE NORONHA E SUA TRAJETÓRIA NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG

■ KELLY MARIA DE CAMPOS FORNERO ABREU DE LIMA  
MELILLO

Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

■ MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES

Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO

Este artigo focaliza o percurso (auto)biográfico da professora Tânia Lima Ayer de Noronha, docente de Matemática no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG), no período de 1979 a 2002. Esse percurso é estudado a partir de uma investigação anterior que usou a metodologia da História Oral. A fonte principal do estudo é a entrevista da própria Tânia, mas também foram usados documentos escritos e depoimentos de outros entrevistados. Uma discussão sobre a História Oral, uma contextualização do Coltec e a motivação para o estudo são apresentadas, seguidas por destaques do trabalho da professora na escola. Buscou-se enfatizar a forte relação entre a atuação da professora e as características da instituição escolar focalizada, bem como considerar o papel desempenhado por Tânia, vinculando-o à repercussão de questões de gênero. O relacionamento com alunos e colegas e a postura de Tânia resultaram no estabelecimento de uma imagem feminina e maternal da professora. O texto é concluído com considerações sobre o percurso de Tânia, à luz da perspectiva de gênero, que estabelece um contraste entre a justificativa da caracterização de homens e mulheres a partir de diferenças sexuais e a construção socio-histórica da feminilidade e da masculinidade.

**Palavras-chave:** Percursos (auto)biográficos. Participação feminina na História da Educação Matemática. Colégio Técnico da UFMG. História Oral. Gênero.

## ABSTRACT

### TÂNIA LIMA AYER DE NORONHA AND HER TRAJECTORY IN COLÉGIO TÉCNICO – UFMG

This article focuses on the (auto) biographical trajectory of Tânia Lima Ayer de Noronha, Mathematics teacher in Colégio Técnico – Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG) during the period 1979-

2002. Tânia's pathway is studied based on an earlier research with the use of Oral History methodology. The main source for the study is Tânia's own interview, but written documents and statements from other interviews were considered. A discussion on Oral History, a contextualization of Coltec and the motivation for the study are followed by a section on the highlights of the teacher's work in Coltec. It was our purpose to emphasize the strong relationship between the teacher's performance and the characteristics of the focused school institution, as well as to consider Tânia's role by linking it to the repercussion of gender issues. The relationship with students and colleagues and Tânia's posture had the configuration of a feminine and maternal image for her as a result. The text is concluded with considerations about Tânia's trajectory in the light of the gender perspective, which establishes a contrast between the justification of the characterization of men and women based on sexual differences and a socio-historical construction of femininity and masculinity.

**Keywords:** Biographical (auto) trajectories. Female participation in the History of Mathematics Education. Colégio Técnico-UFMG. Oral History. Gender.

## RESUMEN

### TÂNIA LIMA AYER DE NORONHA Y SU TRAJETORÍA EN EL COLEGIO TÉCNICO DE UFMG

Este artículo se centra en el recorrido (auto) biográfico de la profesora Tânia Lima Ayer de Noronha, docente de Matemáticas en el Colegio Técnico de la Universidad Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG) en el período 1979-2002. Este recorrido se estudia a partir de una investigación anterior que utilizó la metodología de la Historia Oral. La fuente principal para el estudio es la entrevista de la propia Tânia, pero también se utilizaron documentos escritos y testimonios de otros entrevistados. Una discusión sobre la Historia Oral, una contextualización del Coltec y la motivación para el estudio son presentadas, seguidas por los destaques sobre el trabajo de la profesora en la escuela. Se buscó enfatizar la fuerte relación entre la actuación de la profesora y las características de la institución escolar enfocada, así como considerar el papel desempeñado por Tânia vinculándolo a la repercusión de cuestiones de género. La relación con alumnos y colegas y la postura de Tania resultaron en el establecimiento de una imagen femenina y maternal para la profesora. El texto se concluye con consideraciones sobre el recorrido de Tânia a la luz de la perspectiva de género, que establece un contraste entre la justificación de la caracterización de hombres y mujeres a partir de diferencias sexuales

y la construcción socio-histórica de la feminidad y la masculinidad.

**Palabras clave:** Rutas (auto)biográficas. Participación femenina en la Historia de la Educación Matemática. Colegio Técnico de la UFMG. Historia Oral. Género.

## Considerações iniciais

Este artigo focaliza o percurso (auto)biográfico<sup>1</sup> da professora Tânia Lima Ayer de Noronha, docente de Matemática no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec-UFMG), no período de 1979 a 2002. Esse percurso é estudado a partir de uma investigação cujo objetivo geral foi construir uma história das práticas de ensinar-aprender Matemática, em cursos técnicos do referido colégio, no período transcorrido entre 1969, primeiro ano de seu funcionamento, até 1997, ano que marcou mudanças no oferecimento dos cursos existentes até então devido a alterações na legislação<sup>2</sup> (MELILLO, 2018). Foram também objetivos da pesquisa: a caracterização da formação acadêmica dos professores de Matemática da escola, para procurar compreender possíveis reflexos dessa formação em sua atuação; conhecer/caracterizar as práticas docentes dos professores entrevistados, buscando descrever a metodologia, os recursos empregados, os materiais didáticos utilizados/produzidos e as

tendências conferidas ao ensino de Matemática; identificar e analisar aspectos importantes na constituição dessas práticas, tais como formação acadêmica, pesquisa em Matemática ou em Educação Matemática, questões políticas, motivações pessoais, mudanças curriculares, níveis de articulação com outras disciplinas (de caráter técnico ou não) e autonomia de trabalho; e detectar, descrever e analisar permanências, mudanças ou rupturas ocorridas nas práticas dos professores no contexto e período de referência.

A história elaborada nessa investigação, que usou fontes diversificadas de muitos arquivos, envolvendo documentação institucional, jornais e fotografias, foi construída, especialmente, a partir de depoimentos de sete docentes de Matemática que lecionaram na escola, oito ex-alunos e um ex-diretor, obtidos em entrevistas com o uso da metodologia da História Oral. Entre os docentes, encontra-se a professora Tânia Lima Ayer de Noronha, que atuou no Coltec de 1979 a 2002 e concedeu sua entrevista para a primeira autora deste artigo, em 16 de março de 2016.

A entrevista de Tânia, conduzida a partir de um roteiro que buscou contemplar os objetivos explicitados anteriormente, assim como as dos outros colaboradores, foi gravada e posteriormente transcrita. De acordo com os princípios da metodologia da História Oral que adotamos, o texto transcrito recebeu também o tratamento denominado textualização, pelo qual foram retiradas as marcas mais fortes da oralidade e os relatos foram reordenados cronológica ou tematicamente. Posteriormente,

1 Usaremos a palavra (auto)biográfico e suas flexões quando considerarmos a participação de outras fontes na construção do percurso de uma pessoa. No caso deste estudo, é essa a situação, em que pese centralizarmos a abordagem no que a própria professora Tânia narrou a seu respeito. Outras vezes, em geral quando nos referirmos ao enfoque do trabalho, faremos uso simplesmente do adjetivo “autobiográfico” e suas variações.

2 Durante o período de vigência dessa legislação, o Colégio ofereceu Ensino Médio “puro”, não profissionalizante, apenas para os alunos oriundos do Centro Pedagógico – escola de nível fundamental vinculada à UFMG. Em contrapartida, os alunos vindos de outras escolas, que ingressavam por concurso, realizavam o Ensino Médio regular articulado às disciplinas dos cursos técnicos. Os alunos concursados obtinham os certificados de Técnico e Ensino Médio, enquanto os egressos do Centro Pedagógico recebiam apenas o diploma de Ensino Médio.

Tânia, do mesmo modo que os outros entrevistados, leu a textualização e, tendo solicitado pequenas modificações que foram efetivadas, autorizou seu uso na pesquisa.<sup>3</sup> Este artigo se baseia, em sua maior parte, em uma releitura da narrativa de Tânia, modo como nos referimos à textualização de sua entrevista. No entanto, também utilizamos outros depoimentos, manifestados nas entrevistas concedidas por alunos e outros professores para a mesma investigação sobre o Colégio Técnico.

Como o presente trabalho constitui-se como um estudo de relatos produzidos visando outra investigação, vale observar que nossas fontes, revisitadas agora, foram geradas a partir de um determinado contexto e de perguntas específicas, criadas para alcançar determinados objetivos, que não estavam explicitamente relacionados a gênero ou a especificidades da participação feminina na docência em Matemática. Contudo, as lembranças de Tânia nos chamaram a atenção para esses aspectos, pela relação afetuosa que essa docente tinha com os seus alunos e alunas e seu forte envolvimento com as questões pessoais e familiares deles e delas.

A escolha de estudar mais de perto o percurso (auto)biográfico de Tânia tem sua motivação em alguns traços de seu perfil como professora de Matemática no Coltec. Queremos ressaltar nossa percepção da forte relação estabelecida entre os modos como essa docente atuou no Coltec e as características da escola, além de considerar o papel desempenhado pela professora vinculando-o à repercussão de questões de gênero. Assim, um de nossos propósitos é destacar aspectos configurados a partir da especificidade da condição feminina e dos modos como essa especificidade se traduziu nas práticas pedagógicas de Tânia (CATANI; BUENO; SOUSA; SOUZA, 2000). Consideramos a

abordagem autobiográfica extremamente importante para “tentar compreender a maneira com que professores e alunos reconstruíram sua experiência, como constituíram relações, estratégias, significações por meio das quais construíram a si próprios como sujeitos históricos” (SOUZA, 2000, p. 52).

Este artigo se organiza em diversas seções a partir desta introdução. Na primeira, discorreremos sobre a metodologia da História Oral em nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos brevemente a trajetória de criação do Colégio Técnico e descrevemos algumas de suas características. Posteriormente, após expor a motivação para focalizar o percurso (auto)biográfico de Tânia, discorreremos acerca dos destaques desse percurso. Concluimos o texto com considerações sobre esse percurso iluminadas pela perspectiva de gênero.

## A metodologia da História Oral e a construção de percursos (auto)biográficos

Tal como na pesquisa revisitada (MELILLO, 2018), na qual demos ênfase ao uso das vozes na construção de fontes históricas, neste trabalho, as vozes são os alicerces para a construção de um percurso (auto)biográfico da professora Tânia Ayer. A oralidade permite valorizar os sujeitos, seus pontos de vista, suas subjetividades. Assim como assinala Garnica (2007), acreditamos que, diante da impossibilidade de constituir uma única história, a História Oral pode:

[...] registrar algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via-de-regra negligenciados pelas abordagens sejam elas oficiais ou mais clássicas – sem desprestigiar, no entanto, os dados ‘oficiais’, sem negar a importância das fontes primárias, dos arquivos, dos monu-

<sup>3</sup> O projeto da referida pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, em 25 de fevereiro de 2015. O número do parecer é 964.792.

mentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos 'fatos'. (2007, p. 13)

Ao ouvirmos a professora Tânia, além de conhecermos sua formação, os materiais didáticos que utilizou e facetas de sua metodologia de ensino, criamos situações de sala de aula, escutamos sobre sentimentos, lembranças, esquecimentos, impressões, opiniões e individualidades dessa docente. A criação de registros que partem da oralidade retoma evidências e elementos que seriam dificilmente contemplados com outras fontes. Por outro lado, o reconhecimento e o uso dos documentos escritos, fotografias e impressos auxiliam na construção da história do Coltec, das práticas de ensino de Matemática e, particularmente, das memórias de Tânia.

A História Oral é aqui vista não apenas como um conjunto de procedimentos, mas também como fundamentação teórica, já que buscamos ir além de constituir fontes intencionalmente, procurando conhecer o "porquê" de cada escolha metodológica (GARNICA, 2015).

Como comentado antes, Melillo (2018) realizou 16 entrevistas, que envolveram oito ex-alunos, sete ex-professores de Matemática e um ex-diretor do Coltec-UFMG. O roteiro inicial utilizado possibilitou abertura para valorizar as experiências relatadas pelos colaboradores. Alguns entrevistados, por exemplo, optaram por realizar uma fala introdutória, relacionada ou não à pesquisa. Antes do início da gravação da entrevista com a professora Tânia Ayer, ela falou, à primeira autora, de suas duas filhas, orgulhosa das opções que cada uma delas seguiu. Além disso, contou sobre quando se aposentou e decidiu acompanhar profissionalmente o marido em seu empreendimento comercial. Entrevistadora e entrevistada conversaram sobre assuntos diversos, que extrapolaram o tema da investigação sobre o colégio.

É importante descrever a postura adotada durante as entrevistas, que se caracterizou pela busca por interagir com os colaboradores e cativá-los, para tê-los efetivamente como interlocutores. Ao mesmo tempo que os ouvia com atenção, a entrevistadora contestava-os ou interrogava-os, eventualmente, procurando não quebrar a interlocução (GARNICA, 2007).

As entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas, modificadas a partir de diálogos com os entrevistados, de modo que as diversas formas adquiridas pelos relatos resultaram das interações entre a entrevistadora e os colaboradores. Na validação das textualizações, cada depoente conferiu o texto e corrigiu erros e enganos, acrescentando ou suprimindo alguma informação, legitimando o trabalho realizado (MEIHY; RIBEIRO, 2011).<sup>4</sup>

Nesse exercício de produzir fontes, não se espera reconstituir o passado, mas compreender como situações foram apreendidas e interpretadas por sujeitos que as vivenciaram, acompanharam ou observaram. Alberti (2013) explica que conhecer diferentes visões do passado nos permite ampliar o conhecimento sobre ele a partir de perspectivas particulares, de compreensões e experiências individuais de pessoas que testemunharam certos acontecimentos. Desse modo, é possível estabelecer relações "entre o geral e o particular mediante análise comparativa de diferentes testemunhos, e tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações" (2013, p. 26). Tendo como diretrizes essas considerações, debruçamo-nos sobre aquilo que Tânia, professora, pesquisadora, esposa, mãe e cuidadora do lar narrou. Além do interesse pela sua atuação como mulher e educadora, quisemos valorizar, neste trabalho, a vinculação do trabalho de Tânia com uma

<sup>4</sup> As 16 textualizações encontram-se, na íntegra, nos apêndices do trabalho de Melillo (2018).

escola técnica inserida em uma grande universidade pública, na qual os docentes eram mobilizados a investir na pesquisa, no aprimoramento das metodologias de ensino, na capacitação profissional e no trabalho de divulgação e repercussão de seus conhecimentos e práticas, por meio de cursos e palestras ministrados a outros professores.

Nesse cenário, como veremos adiante, Tânia chamou nossa atenção pelas suas particularidades, reconhecidas e compartilhadas pelos seus colegas de trabalho. Parece-nos que algumas das ações dessa professora só foram possíveis devido à sua atuação no Coltec, uma escola de ensino técnico, nível médio, vinculada à UFMG. Diante disso, julgamos importante caracterizar a instituição e o cenário evocados nas lembranças de Tânia.

## O Colégio Técnico da UFMG

O Coltec foi criado para formar recursos humanos para atuar, especialmente, nos laboratórios de pesquisa da universidade, impulsionando o desenvolvimento científico. De acordo com o *Jornal do Brasil*, publicado em 10 de novembro de 1969<sup>5</sup>, “Formar técnicos de nível médio para laboratórios médicos de pesquisa e industriais é o objetivo do Colégio Técnico da UFMG [...]” (1969, p. 47).<sup>6</sup>

Bem equipado com bibliotecas, laboratórios e oportunidades de estágio, o Coltec representava uma alternativa profissional para conter a demanda de concluintes do 2º grau que não conseguissem ou não quisessem acesso aos cursos superiores, no final da década de 1960.

Entretanto, a boa qualidade da formação geral dos estudantes egressos do Colégio motivava muitos deles a buscarem (e alcançarem)

a aprovação em cursos superiores, o que caracterizava os objetivos iniciais de criação da instituição. Nesse cenário, o processo seletivo da escola, constituído por prova escrita, passou a reservar vagas, a partir de 1971, para estudantes de baixa renda ou da zona rural. Era uma iniciativa para captar o maior número de alunos com potencial para exercer a profissão de técnico de laboratório.

É muito importante salientar que a concepção do Coltec como escola de formação técnica está essencialmente ligada a seu modo de criação. A fundação do Colégio ocorreu a partir de um convênio firmado com o Governo Britânico,<sup>7</sup> que se comprometeu a enviar sete especialistas ingleses ao Brasil; fornecer treinamento de oito profissionais brasileiros; e contribuir com o subsídio de quinhentos e cinquenta mil cruzeiros [55 mil libras esterlinas<sup>8</sup>], aproximadamente, para a aquisição de material específico.<sup>9</sup> Como parte do acordo de criação, o Governo Brasileiro responsabilizou-se por “fornecer as instalações necessárias dentro do campus da UFMG: móveis e equipamentos menores, ensino adequado e pessoal auxiliar e fornecer verbas para o pagamento de despesas anuais”.<sup>10</sup>

Instalado no campus da UFMG, em Belo Horizonte, no local onde funcionava anteriormente o “Instituto de Mecânica” da Escola de Engenharia, o Coltec oferecia os cursos técnicos de Patologia Clínica, Instrumentação, Eletrônica e Química.

Por localizar-se dentro do campus da Universidade, não havia muros cercando o Colégio, como ocorre na maioria dos prédios escolares. No entanto, uma extensão significativa do campus da UFMG, percorrida pelos alunos em direção ao Coltec, funcionava como um

7 Esse convênio foi encerrado em 1977.

8 Disponível no documento “Convênio para a criação e implantação do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais” (MELILLO, 2018).

9 *Jornal Diário da Tarde*, 3 dez. 1970, p. 8.

10 *Jornal Diário da Tarde*, 3 dez. 1970, p. 8.

5 *Jornal do Brasil*, 10 nov. 1969, p. 47.

6 Os recortes de jornais citados no texto encontram-se disponíveis para consulta no Apêndice da tese de Melillo (2018).

grande pátio escolar, separando a escola da rua, e operando como espaço de transição. Em outras palavras, a passagem de uma ordem, ou uma cultura, para outra (FARIA FILHO, 1998).

Essa ausência de muros permitia que os alunos do Colégio Técnico frequentassem vários ambientes externos, no entorno da escola e em outros prédios da Universidade. O prédio do colégio era cercado de área verde, com muitos gramados e árvores. Uma árvore, em particular, ficou conhecida pelos estudantes como a “Árvore da Paz”. Alguns dos entrevistados para a pesquisa sobre o Colégio referiram-se à sombra dessa árvore como o principal lugar em que estudantes se reuniam para consumir drogas, sobretudo maconha.

Entre as características do Coltec, não podemos deixar de realçar a liberdade oferecida aos alunos, destacada nos depoimentos dos nossos colaboradores e em pesquisas acadêmicas que tiveram o Colégio como objeto ou cenário de investigação. Na prática, essa “liberdade” estava relacionada, principalmente, ao:

fato de poderem entrar e sair a qualquer momento da escola e das aulas; de serem isentos do uso de uniforme; de inexistir um disciplinário e de não haver muros ao redor do prédio. Além disso, os alunos podem namorar (desde que obedecendo a certos ‘limites’) e fumar nas áreas externas da escola. (VILLAS, 2009, p. 73)

Além disso, os cursos realizavam-se em tempo integral, de 7:30h às 17:30h, o que contribuía para o estabelecimento de laços fortes entre os estudantes. A convivência era constante: nas salas de aula, no almoço, lanches, momentos de estudo, sonecas, desabafos, conflitos, entre outros. Desse modo, muitas vezes os alunos compartilhavam mais tempo com seus colegas do que com seus familiares.

Havia, ainda, a interação dos estudantes do Coltec com os estudantes universitários. Estando dentro da UFMG, era natural que os alunos, denominados “coltecanos”, frequentassem

outras unidades acadêmicas da UFMG, além de restaurantes, clubes e bibliotecas. Nesses ambientes, faziam amizades e vivenciavam situações comuns a adultos jovens, com idade superior a 17 anos.

Sob outra ótica, a localização do Colégio no campus universitário e o regime de trabalho, na maioria das vezes, de dedicação exclusiva à escola, foram estímulos inegáveis para que seus docentes desenvolvessem pesquisas e atividades de capacitação. Adicionalmente, participavam ativamente na formação continuada de outros docentes, seja recebendo estagiários das licenciaturas ou promovendo palestras, cursos e projetos de extensão. Esse conjunto de fatores, aliados à estrutura física, bem equipada, oferecia oportunidades, para atuação dos professores, que ultrapassavam as aulas de Matemática ministradas cotidianamente aos estudantes.

A professora Tânia trabalhou por cerca de 23 anos nesse contexto e condições, tendo desenvolvido um amplo espectro de atividades, conforme será abordado adiante. Considerando os depoimentos coletados para a pesquisa de Melillo (2018), Tânia fez tudo isso com toque especial, percebido socialmente como feminino e maternal.

## Motivação para o estudo do perfil de Tânia e sua atuação no Coltec

O enfoque autobiográfico oferece contribuições relevantes naquilo que concerne ao que a educação realizou no passado. Ele conduz à inclusão do ponto de vista de alunas e professoras, ultrapassando discursos em geral mais frequentemente evidenciados e valorizados, como os dos governos, dos autores de programas e de livros didáticos, ou de outros sujeitos que, em determinado momento, tiveram algum tipo de destaque nos meios educacionais.



Na investigação acerca da presença feminina em diversos momentos e contextos, merecem particular atenção os relatos autobiográficos quanto à educação familiar e escolar que as mulheres receberam, em que repercutem estereótipos de gênero referentes à educação feminina. Nesses relatos, está implicada a conferência de destaque à identificação, vocação ou interesse pelos conhecimentos matemáticos das mulheres, sejam eles reconhecidos como marcantes ou como ausentes. Do mesmo modo, torna-se relevante examinar aspectos das carreiras profissionais das mulheres em sua atuação como professoras ou autoras de livros didáticos e outros textos voltados para o ensino da Matemática. É, pois, nesse contexto, que situamos o presente estudo sobre a professora Tânia.

Tânia foi convidada a conceder uma entrevista para a pesquisa sobre as práticas de ensinar-aprender Matemática no Coltec porque 18 anos de seu trabalho como professora de Matemática nessa escola estão contidos no período que desejávamos investigar. Antes do contato com ela, funcionários do colégio diziam frequentemente: “A professora Tânia era muito bonita e elegante!” “Os alunos até compuseram uma música para falar de sua beleza”. “Ela era muito elegante, sempre cheirosa”. Ou ainda, elogiavam o seu carisma com os alunos, dizendo que ela era uma “mãezona”, que acolhia e dava muita atenção aos alunos.

O que se destacou muito na personalidade de Tânia e particularmente em sua atuação no Coltec foi a relação de forte compromisso em relação aos alunos, que ultrapassava muito sua responsabilidade de lecionar Matemática. Notamos, em sua narrativa e também em depoimentos de outros entrevistados, que ela exercia a profissão com carinho e afeto e sua postura e gestos lhe conferiram uma imagem predominantemente maternal. Essa imagem se sobressaiu nas muitas vezes em que a pala-

vra “mãezona” foi usada em referência a Tânia. Ao escutar seu relato e ler sua narrativa, percebemos que ela esperava que os estudantes, mesmo aqueles que não se envolviam com a disciplina, por gratidão ao seu empenho em ensinar, fizessem as atividades propostas e estudassem. Tânia disse ter estado sempre disponível para atender os alunos em suas dúvidas. Durante o período de sua atuação no Coltec, produziu materiais, realizou treinamentos para melhorar o seu desempenho e participou de ações de capacitação de outros docentes.

Fora das salas de aula, Tânia acompanhava estudantes com problemas familiares ou usuários de drogas. Ela os ouvia, aconselhava e ajudava no que estivesse ao seu alcance. No caminho para a escola, Tânia oferecia carona aos estudantes, que a aguardavam no caminho. No retorno, as caronas se repetiam. Um por um, ela os deixava nas proximidades de suas casas.

Nas práticas de ensinar Matemática, Tânia trabalhou em sintonia com outros professores do colégio, e investiu intensamente em atividades com os estudantes reunidos em grupos, usando, sobretudo, dois recursos metodológicos: os estudos dirigidos e as instruções programadas.

A seguir, focalizamos a narrativa de Tânia, recorrendo por vezes a falas de outros entrevistados de modo a conferir ênfase a vários aspectos específicos de sua trajetória.

### **Destaques do percurso (auto)biográfico de Tânia: relacionamento com os estudantes, práticas de ensino, atuação no grupo de professores do Coltec**

Na narrativa de Tânia, sobressaiu-se com muita força a forma como se relacionou com os

estudantes, em todas as fases de sua carreira docente, e, particularmente, na escola pesquisada, o Coltec-UFMG. A dimensão maternal de sua atuação no Colégio avultou tanto em suas próprias palavras, como nas de outros entrevistados. É interessante a reflexão que ela realizou a respeito de sua postura, relacionando-a a sua própria formação escolar:

*Curiosamente, em minha formação, eu estudei em escolas rígidas, de freira. Desde então, eu decidi que não reproduziria aquelas formas de ensino e aprendizagem, caso me tornasse professora.*<sup>11</sup>

Vemos que Tânia, muitos anos depois de concluída sua educação escolar, ao evocar o passado com os olhos do momento da entrevista, recordou-se da atitude rígida de professores e gestores das instituições que frequentou, e considerou que o que fez como professora resultou de uma decisão consciente de contrapor-se a essa atitude. Além do Colégio Técnico, instituição em que trabalhou durante a maior parte de sua carreira, Tânia lecionou em faculdades particulares e escolas de nível correspondente ao atual Ensino Fundamental. Em particular, ela rememorou sua experiência numa escola de Belo Horizonte que não existe mais hoje, a Escola Picapau Amarelo, considerada inovadora em relação aos padrões vigentes em sua época. Essa instituição, criada em 1968 pela professora Maria Magdalena Lana Gastelois, “buscava uma educação diferenciada, tendo por objetivo ser uma escola onde as crianças poderiam crescer e aprender em contato com as outras crianças em um ambiente cercado por diferenças e propiciando novas descobertas”.<sup>12</sup> Ao rememorar essa escola e seu trabalho nela, Tânia disse:

*A escola Picapau Amarelo pertencia a uma ex-professora do Coltec, Magdalena, do Departamento de Português. [...] Essa escola era fabulosa! Era para quem acreditava que se podia ajudar o aluno a construir o conhecimento através de experimentações. Eu acreditava nisso! Eu exercia a minha função com muito rigor, muita credibilidade. Para ensinar volume para os meninos desse colégio, por exemplo, nós nadávamos com eles. Era muito interessante! Aos olhos de muitos colegas, que ouviam os meus relatos sobre as aulas no Picapau Amarelo, essas eram soltas, sem controle. Mas eu sempre esclarecia, que na hora de trabalho era trabalho. Eu era muito rigorosa e muito enérgica. Os alunos falavam isso comigo, inclusive.*

A proximidade com os/as estudantes e o relacionamento carinhoso com eles e elas foram destacados na narrativa da professora, nas diversas escolas em que lecionou. Tânia enfatizou que a relação estreita com alunos e alunas teve início antes de seu ingresso no Coltec e relatou histórias semelhantes sobre esse tema desenroladas em todas as instituições em que lecionou, mostrando que se encontrava com os estudantes também fora do ambiente escolar, desde o início de sua atuação docente.

*Os alunos do Picapau Amarelo, durante as tardes, iam lá para minha casa, tomar café com a minha mãe, mesmo eu estando fora, realizando um curso. Eles atravessavam a Avenida do Contorno para visitarem a minha casa. No retorno deles, minha mãe ficava preocupada, e pedia que nossa empregada os ajudasse a atravessar a avenida. Depois de formada, quando lecionei no Colégio Imaculada Conceição,<sup>13</sup> isso se repetiu. Os alunos me viam ali, sa-*

11 Apresentaremos em itálico trechos da entrevista de Tânia e de outros colaboradores. Os extratos da narrativa de Tânia foram extraídos de Melillo (2018, p. 444-455).

12 Disponível em: <<http://www.ufop.br/noticias/palestra-sobre-a-escola-picapau-amarelo-com-magdalena-lana>>. Último acesso em: 13 fev. 2017.

13 No ano de 1534, cinco “Filhas de Jesus” (seguidoras de Jesus Cristo e dedicadas à educação cristã) instituíram, na cidade de Belo Horizonte, mais um colégio da Congregação Filhas de Jesus, denominado Imaculada Conceição. Atualmente, oferece educação infantil, ensino fundamental e médio e educação para jovens e adultos. Disponível em: <<http://www.cicbh.com.br/>>. Último acesso em: 06 mar. 2017.

*biam que eu morava perto, que era comum eu receber alunos na minha casa, então iam me visitar também. Eu recebia os meninos, conversava com eles... Depois foram os alunos do Coltec, que me visitavam nessa casa, até eu me casar e sair de lá.*

A narrativa deixou claro que o Coltec e seus alunos marcaram positivamente a vida profissional de Tânia, que se referiu às qualidades dos estudantes e às oportunidades que tiveram na escola. Ela também acentuou que a excelência desses alunos se vinculava indubitavelmente ao caráter seletivo imprimido a seu ingresso na escola.

*É sempre bom falar do Coltec e relembrar momentos que eu vivi no Colégio. Lembro-me bem da excelência dos alunos e das oportunidades que a escola oferecia a eles. O Coltec era frequentado por meninos, jovens, que tinham a oportunidade de conhecer, pesquisar, se envolver, de fazer de fato, de ir a campo mesmo, de viajar, de participar de feiras...*

*Os alunos do Coltec eram diferentes, maduros, eram espetaculares e muito selecionados. Afinal, para entrar no Colégio era necessário fazer uma prova de seleção, logo, os meninos que entravam lá eram assim, extraordinários!*

A disponibilidade da professora em se relacionar de maneira muito próxima aos estudantes levou-a a participar de um trabalho específico desenvolvido no Coltec e proposto, segundo Tânia, por Leila Marques, professora de História da escola, que trouxe essa ideia de estudos realizados na França. Nas palavras de Tânia:

*Nesse trabalho, todas as turmas de 1º e 2º anos tinham um professor responsável, o tutor. Não havia muitos docentes participantes, pois tratava-se de um trabalho voluntário. Cada tutor se reunia com a parte interessada da turma. Muitas vezes a turma inteira se envolvia e participava. No horário do almoço, o tutor e os estudantes conversavam e realizavam dinâmi-*

*cas sobre assuntos diversos: violência, drogas, sexo, jogos de azar, rendimento escolar, comportamento e outras temáticas. A gente refletia sobre o amadurecimento da vida e as oportunidades que eles possuíam. Eu dizia a eles que bastava o interesse e a sabedoria deles para aproveitarem.*

A professora ressaltou a importância da tutoria ao considerar que a liberdade oferecida pela escola algumas vezes representava, para os estudantes, dificuldades no sentido de lidar com ela e, ao mesmo tempo, ter um bom desempenho escolar.

*Na minha concepção, este trabalho criava um vínculo e uma relação de confiança entre estudantes e professores. Os alunos sabiam que estávamos ali, querendo o melhor para eles. Era espetacular poder mostrar para eles que eu estava ali, não somente para ensinar Matemática ou exercer um papel acadêmico, mas para orientar e levar reflexões para toda a vida desses alunos.*

Era notável como esse trabalho de tutoria guiava e direcionava ações de muitos dos estudantes do Colégio. Afinal, eram excelentes estudantes, com muito potencial, mas que, ao ingressarem no Coltec, muitas vezes, se deslumbravam com a autonomia oferecida e não aproveitavam as oportunidades. Dessa forma, nós os questionávamos: “O que vocês querem para vocês?” Essas conversas, em parte, inibiam que os alunos faltassem às aulas para bater papo ou ficar sob a “árvore da paz”. Vários alunos, não só os do Coltec, mas também os do ICEx,<sup>14</sup> da Química, dos cursos de graduação próximos, ficavam debaixo da “árvore da paz”, usando drogas.

Tânia destacou que o projeto de tutoria foi realizado na escola antes que ela contasse com um setor de Psicologia que, segundo ela, “auxiliava nessas questões pessoais dos estu-

<sup>14</sup> Instituto de Ciências Exatas, cujos prédios no campus da UFMG são vizinhos ao do Colégio Técnico.

dantes” (MELILLO, 2018, p. 448) anteriormente atendidas pelos professores.

Além da participação no projeto formal de tutoria, os contatos de Tânia com os alunos e alunas ocorriam em outras oportunidades, dentro e fora da sala de aula. Ela elaborou um autorretrato relativo às atitudes que teve com eles, esclarecendo as razões da imagem maternal que se associou à sua figura, ao longo dos anos em que lecionou no Coltec. Percebemos que fez questão de sublinhar que a proximidade era estabelecida em limites que procurava fixar.

*No Coltec eu era tida como a mãezona, pois eu nunca fui de brigar com os estudantes. Eu gostava de conversar com os alunos que apresentavam algum problema de comportamento na sala de aula. Eu nunca gritei com um aluno em sala de aula, do tipo: “Sossega, senta!” No final da aula eu olhava para o estudante e falava para ele: “Você tem que passar lá no meu gabinete para a gente conversar. Enquanto você não passar lá, você não volta para minha aula”. Em nossa conversa, eu explicava as regras estabelecidas, a função de cada um, e falava sobre respeito. Eu dizia a eles que se quisessem podiam ficar brincando no corredor, que ninguém os tiraria dali, mas que na sala de aula eles precisavam obedecer às regras. Nós tínhamos autonomia para agir dessa forma no Colégio. Essa era a minha forma de ser com os meninos, era o meu perfil.*

Fora da sala de aula, Tânia relatou ter dado muitas caronas para os meninos e meninas, que a esperavam em um “ponto de carona”. Lembrou-se de sempre ter tido “carros grandes, próprios para viagens”, nos quais “cabiam muitos meninos”.

Focalizemos agora, seguindo o relato autobiográfico da professora, a relação com os alunos do ponto de vista do ensino de Matemática, que se harmoniza com a característica geral de acolhê-los manifestada nos trechos

transcritos anteriormente. As atividades de sala de aula desenvolvidas em grupos foram postas em relevo em suas falas, que investiram em palavras como “acolhedora”, “confiança”, “afeto”, “conquistar”. No atendimento das dúvidas individuais, ela relatou que se sentava ao lado de cada um e pedia que explicasse o que não tinha entendido. A afetividade foi realçada como fundamental para o sucesso da aprendizagem:

*A gente ia dialogando, com muito afeto, até o aluno entender. Eu partia do seguinte princípio: “Os alunos não escolhem os seus professores, e os professores não escolhem os seus alunos”. Mas se existe um afeto, tudo se torna mais fácil. Dessa forma, mesmo aqueles alunos que relatavam que não gostavam de Matemática afirmavam: “A Tânia é tão bacana, não vou decepcionar ela. Ela empenha, faz tudo o que pode para que sejamos bem-sucedidos”. Eu tinha o princípio de conquistar o meu aluno. E eu conseguia.*

Tânia acredita que sua forma de trabalho, “acolhedora”, foi aproveitada especialmente para lecionar para os alunos do 1º ano, que ingressavam na escola, “geralmente, com muitos receios e muita insegurança”. Havia estudantes que se considerava apresentar “falta de base”, entre os quais estavam aqueles oriundos do Centro Pedagógico, escola de 1º grau/Ensino Fundamental da UFMG que, diferentemente dos outros, não precisavam passar por exames de seleção para entrar no Coltec. Percebendo suas dificuldades, oferecia-lhes ajuda em Matemática e era também requisitada por alunos que lhe confiavam “questões pessoais e familiares”, relacionadas a drogas, violência e até mesmo abuso sexual, por gostarem da professora e confiarem nela.

A professora salientou que o modo como conduzia suas práticas de ensino no Colégio Técnico não era sempre possível em outras escolas; procurou evidenciar que o ambiente do

colégio favoreceu essas maneiras de atuar. Notamos que, em tais circunstâncias, o trabalho realizado foi considerado prazeroso e gratificante pela docente:

*Me motivou trabalhar no Coltec por tratar-se de um ambiente em que eu poderia implantar novas ideias, trabalhar em grupos, de forma autônoma. Onde os meninos transitavam na sala de aula, cortavam, produziam... Eu também pude trabalhar dessa forma no "Pica-Pau Amarelo". Mas, por outro lado, em outras escolas que eu trabalhei, quando eu tentava aplicar essas práticas, eu era vigiada e regulada por disciplinários.*

Como outros professores do Colégio Técnico, Tânia acentuou que o ensino de Matemática que ela e outros colegas praticaram contava com poucas aulas expositivas, baseando-se, principalmente, em tarefas para serem realizadas em grupos propostas em apostilas preparadas pelos docentes. Ela e outros professores tinham como propósito a leitura e a participação dos estudantes, orientados pelos docentes quando tinham dúvidas. Tânia tornou-se professora do Coltec após ter sido aprovada num concurso em 1979, ano em que a instituição completou 10 anos de funcionamento. Ela assinalou que deu continuidade ao tipo de atividades de ensino desenvolvidas pelos professores de Matemática que já atuavam na escola antes de seu ingresso.

*Os alunos resolviam as questões propostas na própria apostila e faziam alguns registros no caderno, quando necessário. Os professores conferiam os resultados, circulavam orientando-os durante todo o tempo de aula e marcavam no diário a participação dos alunos. A gente sempre trabalhava de forma a levar o aluno a ler a Matemática. [...] O mais importante não era os alunos acertarem as questões propostas no material, mas eles participarem. À medida que eles iam fazendo, as dúvidas apareciam e a gente estava ali para orientar.*

*Quando os alunos concluíam as tarefas, eu corrigia em grupo, tirava as dúvidas em grupo. Se eu percebesse que a dúvida era geral, ou seja, que vários estudantes me chamavam ao mesmo tempo, estando todos eles no mesmo ponto da apostila, aí eu ia para o quadro esclarecer aquela dúvida. Essa dinâmica já era aplicada pelos professores que estavam no Coltec quando eu cheguei.*

Entre os recursos que atendiam a essa proposta de trabalho, um grande destaque na narrativa de Tânia, presente também nos relatos de outros professores de Matemática do colégio, foi a referência ao uso intenso de estudos dirigidos e instruções programadas. Os depoimentos de José Eloisio Domingos (Jed) e Abdala Gannam,<sup>15</sup> colhidos para a investigação acerca das práticas no Coltec, trazem uma breve descrição dos estudos dirigidos e instruções programadas. Jed explicou:

*Tínhamos coleções que ficavam disponíveis na biblioteca do Colégio. [...] Os Estudos Dirigidos eram elaborados a partir dessas coleções ou de livros que eram indicados para os alunos comprarem. Esses pareciam com um roteiro, uma orientação para os estudantes seguirem o livro. O objetivo era ajudá-los a ler e entender os conteúdos dos livros. As Instruções Programadas, por sua vez, eram textos, com lacunas para serem preenchidas, para os alunos completarem. Havia perguntas com espaços brancos para as respostas. Em ambos, Instrução Programada e Estudo Dirigido, incluíamos exercícios.*

Nas palavras de Abdala:

*Produzi muito material para o Departamento de Matemática do Coltec. Escrevi muitas apostilas, Estudos Dirigidos e Instruções Programadas.*

*Vou exemplificar como fazíamos o Estudo Dirigido: primeiro o aluno é convidado a ler um*

<sup>15</sup> Jed foi entrevistado em 02/05/2016 e Abdala em 10/03/2016.

*texto. Depois são inseridas perguntas e exercícios do texto, cujas respostas demandam interpretação. Eu indicava muito o livro do Trotta.<sup>16</sup> [...]*

*Na Instrução Programada, uma informação pequena é fornecida. Em seguida, trabalha-se com esse dado passo a passo. Não havia, como no Estudo Dirigido, a leitura de um texto base.*

Jed e Abdala tornaram-se professores do Coltec bem antes de Tânia, tendo ambos ingressado na escola em 1970. Abdala aposentou-se em 1992, dez anos antes de Tânia, e Jed em 1999. A presença de materiais como os estudos dirigidos e as instruções programadas no período em que atuaram na escola conecta-se à difusão, a partir do final dos anos 1960, precisamente nos primeiros anos de funcionamento do Coltec, de uma tendência pedagógica de repercussão significativa no Brasil, o tecnicismo. Essa tendência, que foi introduzida nas discussões metodológicas e práticas dos professores de Matemática, segundo Saviani (2007), tinha como propósito uma organização racional do ensino que diminuía as interferências subjetivas que poderiam alterar o rendimento dos procedimentos. A disseminação das propostas tecnicistas incluiu divulgar a instrução programada e o estudo dirigido como instrumentos importantes.

De acordo com a professora Maria do Carmo, entrevistada em 04/05/2016, que lecionou no colégio de 1979 a 1995 e tinha concluído um ano antes o mestrado no programa pioneiro interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática oferecido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dirigido por Ubiratan D'Ambrosio (MUNIZ, 2013):

*Durante um certo período, o uso dessas propostas foi difundido na Universidade, onde*

<sup>16</sup> Trata-se da coleção “Matemática Aplicada”, de autoria de Fernando Trotta, Luiz Márcio Imenes e José Jakubovic, publicada em 1980 pela Editora Moderna. (TROTТА; IMENES; JAKUBO, 1980).

*eram justificadas e fundamentadas por teorias. Em cada época havia uma prática sendo incentivada, como acontece atualmente. Nessa época, veio a onda da instrução programada e do estudo dirigido.*

Notamos que Tânia aderiu totalmente ao uso desses materiais, mesmo tendo passado a integrar o setor de Matemática muito tempo depois dos primeiros docentes que os empregaram no Coltec. Cabe salientar que a produção dos estudos dirigidos e instruções programadas era favorecida pelas condições de trabalho na escola – os docentes tinham, quase sempre, regime de dedicação exclusiva, e pela disponibilidade de material necessário, como papel, máquinas de escrever e mimeógrafos.

A ênfase nesse tipo de material permaneceu nas práticas docentes de Tânia, mesmo no final dos anos de 1980 e na década de 1990, quando a perspectiva tecnicista não era mais dominante no cenário do ensino de Matemática no Brasil. É interessante registrar o depoimento de Airton Carrião Machado, outro professor do colégio que colaborou na pesquisa, entrevistado em 08/03/2016, que ingressou em 1992 depois de aprovado em concurso. Ao comentar as práticas de ensino de Matemática desenvolvidas por Tânia e outros colegas, ele disse:

*Já a professora Tânia, eu tenho conhecimento de que ela dava aula em um modelo tecnicista, aquele em que você vai deixando lacunas para o aluno ir preenchendo e tal. Essa metodologia me incomodava um pouco. Era um pouco da ideia de Estudos Dirigidos, do modelo tecnicista que não me agradava, grande parte elaborado pelo professor Reginaldo<sup>17</sup>e*

<sup>17</sup> Reginaldo Naves de Souza Lima dedicou-se ao estudo e à criação de novas propostas de aprendizagem de Matemática. cursou bacharelado em Matemática na UFMG, mestrado em Ciências e Matemática na UNICAMP e mestrado em Educação na UFMG, além de outros cursos. Ganhou medalha de Honra do Mérito Educacional, por sua participação na elaboração da nova proposta curricular de Matemática do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <[https://issuu.com/sergioluz/docs/p\\_ame](https://issuu.com/sergioluz/docs/p_ame)>. Último acesso em: 07 jul. 2016.

pela professora Maria do Carmo. Num certo momento, quando eu já estava aqui, o Jed começou a preparar novos materiais, um pouco diferentes, mas dentro dessa lógica de Estudos Dirigidos.

Mais jovem e com formação acadêmica mais recente do que a dos colegas, Airton percebeu que o modelo essencialmente tecnicista não era bem aceito pelos estudantes, porque era considerado lento, e teceu considerações acerca da personalidade de Tânia e do modo como reagia quando ele abordava a necessidade de atualização dos métodos para ensinar.

A Tânia, por outro lado, era muito fácil de trabalhar junto. Tudo o que nós combinávamos, ela fazia, ou encontrávamos para fazer. Além disso, ela era muito solidária. Mas ela tinha dificuldades de aderir a novas ideias, pois acreditava que o modelo que ela estava acostumada a adotar era muito bom e funcionava muito bem. Mas, por vezes, eu propunha algo e ela gostava, incorporava. Era difícil para mim, chegar até ela e dizer: “Olhe, o que você está fazendo está ficando velho”. Eu a considerava uma ótima professora, percebia que os alunos a adoravam, mas em alguns momentos achava que ela poderia ir direto ao ponto, em um determinado conteúdo. Que, muitas vezes o uso de Estudos Dirigidos não se aplicava ou não era feito para aqueles alunos do Coltec, pois era muito lento. Alguns alunos reclamavam: “Ah, a gente fica só estudando sozinho”. Afinal, estudar sozinho, deixar o aluno trabalhar, produzir, era a lógica dessa proposta. Mas a Tânia fazia um trabalho diferenciado, ela tinha o hábito de sistematizar os assuntos estudados, de ajudar os alunos e não deixá-los à própria sorte. Entretanto, era lento e exigia pouco dos estudantes.

Embora tenha sido crítico quanto aos métodos de ensinar aos quais Tânia conferiu um papel tão importante, foi clara a posição de Airton de respeito e admiração pelas carac-

terísticas da professora. Ele acentuou a qualidade de seu trabalho no primeiro ano do Coltec: “acolhia muito bem os alunos, porque era muito mãezona”, contribuindo para que os estudantes, nos anos seguintes, se mostrassem mais adaptados:

*A Tânia fazia um trabalho bacana nesse sentido, ela fazia isso muito bem feito.*

Airton chamou a atenção para a integração de Tânia a um grupo de colegas composto pelos professores Jed, Maria do Carmo, Tânia e Serjão.<sup>18</sup> Destacou a liderança de Maria do Carmo num núcleo que trabalhava com as mesmas ideias e materiais, mas comentou que todos participavam intensamente, inclusive Tânia, que, embora não tivesse “uma formação acadêmica avançada”, estava sempre produzindo, estudando e pensando junto com os colegas. A referência de Airton à formação acadêmica de Tânia justifica-se pelo fato da professora, licenciada em Matemática pela Faculdade Newton Paiva, de Belo Horizonte, em 1977, ter posteriormente atingido como titulação máxima a especialização, realizada na universidade atualmente denominada Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, enquanto outros professores concluíram mestrado e doutorado em Educação ou Educação Matemática. Airton relacionou a formação de Tânia ao seu posicionamento no grupo, mas salientou que ele se alterou positivamente depois da aposentadoria dos colegas mais antigos:

*Talvez, por não ter essa formação mais sólida em Educação Matemática, ela se posicionasse mais como colaboradora e não como sujeito. Inclusive, quando restou apenas ela desse grupo de professores, e ela ficou sozinha aqui comigo e o Chicão,<sup>19</sup> ela passou a ter mais*

18 Sérgio Veiga Dias, também chamado de Serjão, por ex-alunos e professores do Coltec, lecionou Matemática no colégio. Não foi possível localizar esse professor para participação na pesquisa sobre as práticas de ensinar-aprender Matemática na escola.

19 Chicão era o apelido pelo qual era chamado Francisco de Assis Batista, professor de Matemática do Coltec

*poder, quis fazer mais. Sempre no espírito de mãezona, trazendo todos para trabalharem juntos. Isso era bom.-*

Apesar da caracterização da professora Tânia como uma mãe acolhedora, afetuosa e agregadora, evidenciada em diversos depoimentos, uma sua ex-aluna, Poliana, entrevistada em 18/01/2016, apresentou uma visão distinta, tendo tecido comentários negativos sobre sua postura e metodologia de trabalho. Analisando-se como muito tímida e receosa de pedir ajuda, ela declarou ter sentido dificuldades de acompanhar os conteúdos de Matemática de forma autônoma, de acordo com a metodologia proposta pela docente.

*[...] a metodologia da professora Tânia era assim: ela chegava, sentava lá na frente, entregava as apostilas aos estudantes e dizia que se o aluno tivesse dúvida, deveria ir até ela, pois ela não iria nas carteiras. O atendimento era individual. Não havia correções no quadro. Como eu era muito tímida, não a procurava. [...] eu achava a professora Tânia muito fechada. Ela era muito bonita e os alunos eram fascinados por ela. Acredito que ela dava mais atenção a eles, pelo menos é a lembrança que tenho. Tânia entrava na sala e sentava-se assim, muito na dela. Eu, por outro lado, menina, adolescente, optava por ficar isolada.*

Embora nos pareça relevante destacar esse ponto de vista de Poliana, que se contrapõe aos de alguns entrevistados, é preciso ressaltar o seu caráter de exceção, no que diz respeito à percepção da atuação de Tânia. Ele ilustra um aspecto primordial do uso da metodologia da História Oral – a possibilidade de um mesmo tema propiciar lembranças e interpretações divergentes, a serem consideradas pelo pesquisador.

---

de 1990 a 2010, que não foi entrevistado na pesquisa sobre a escola por não ter sido possível localizá-lo. (MELILLO, 2018)

## Considerações sobre o percurso (auto)biográfico da professora Tânia e a perspectiva de gênero

A narrativa de Tânia, aliada aos demais depoimentos colhidos na pesquisa de Melillo (2018), realça características socialmente consideradas femininas e/ou, em grande parte, próprias das mães, no relacionamento dessa docente com seus alunos e colegas ou em suas práticas de ensinar Matemática, a exemplo da escolha de dispor os estudantes em grupos, para discussões e atendimentos individualizados. Como comentamos antes, a palavra “mãezona” foi usada insistentemente para caracterizar a postura e as atitudes de Tânia. Tais aspectos chamaram nossa atenção e nos impulsionaram a nos debruçarmos sobre o perfil da professora.

A feminização do magistério é a expressão que se consagrou academicamente para significar o processo socio-político-cultural desencadeado pelo crescimento cada vez maior das mulheres na profissão docente nas sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do século XIX. No Brasil, essa tendência se acentuou depois da República e o magistério, nos primeiros anos escolares, se tornou um espaço feminino e uma das poucas profissões socialmente aprovadas. Almeida (2008) pondera que o magistério se tornou a opção mais adequada às mulheres pela falta de acesso às demais profissões, “o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (ALMEIDA, 2008, p. 141).

Louro (1997), ao discorrer sobre a participação feminina majoritária no magistério, enfatiza que eram considerados atributos naturais das mulheres a menor firmeza nas decisões, o excesso de sentimentos e a tolerância. Concomitantemente, eram caracterizadas como essencialmente femininas qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo, paciência, afetividade, doação.



Se assim se configurou a hegemonia da presença feminina no magistério primário, no ensino secundário brasileiro, a situação foi diferente. Até a década de 1930, não existiam cursos de formação específica para professores nesse nível de ensino, de modo que os professores de Matemática foram, sobretudo, homens com formação militar ou engenheiros, sendo inexistente a participação feminina não somente nessa disciplina, mas em todas as disciplinas da escola secundária. Gradativamente, em todo o país, após o início do primeiro curso de licenciatura em Matemática, o da Universidade de São Paulo, em 1934, cresceu o número de cursos e também gradativamente foi ampliado o número de mulheres diplomadas em Matemática e habilitadas a lecionar no ensino secundário, de modo que a presença de professoras de Matemática se estabeleceu definitivamente nas décadas que se sucederam.

Na década de 1970, quando Tânia se graduou e se iniciou na profissão de docente de Matemática, havia crescido significativamente o número de mulheres lecionando a disciplina no ensino secundário. Entretanto, quando Tânia ingressou no Coltec, a menos de Maria do Carmo Vila, que passou a lecionar na escola no mesmo ano de 1979, a maior parte dos colegas docentes de Matemática era constituída por homens.

A força da caracterização usual das mulheres e, particularmente, das mulheres professoras, para as quais, ao longo do tempo, se enfatizaram alguns atributos “naturais” é enorme, tornando-a um elemento fundamental na construção histórica e social da feminilidade. Essa construção repercutiu e repercute ainda hoje nos modos de ser e estar no mundo das mulheres. Acreditamos, assim, que a associação das atitudes de Tânia a comportamentos femininos e, sobretudo, maternais, tanto por ela como por outros sujeitos, resulta de processos históricos muito anteriores ao tempo

em que exerceu a profissão de professora de Matemática no Coltec.

Levando em conta essas considerações, torna-se pertinente estudar o perfil (auto)biográfico de Tânia à luz do conceito de gênero, que, de acordo com Louro (1995), coloca um contraponto às interpretações biologistas, que viam ou ainda veem nas diferenças sexuais explicações para as habilidades e as posições sociais hierarquicamente distintas de homens e mulheres, já que se destaca sua natureza socialmente construída. O conceito de gênero se opõe, assim, ao determinismo biológico baseado nas diferenças de sexo, que justifica a caracterização de homens e mulheres como seres qualitativamente distintos.

Conforme Vianna (2001/02), existem decorrências quando se abraça essa perspectiva. Uma delas, a nosso ver adequada ao estudo do percurso (auto)biográfico de Tânia, relaciona-se aos “significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas escolares” (2001/02, p. 92). Esses significados, que se baseiam também nas diferenças entre os sexos, carregam de modo inegável e extremamente significativo a presença de uma construção social e cultural fundamentada nessas diferenças. Contribuem para a compreensão da inserção das mulheres na profissão docente, ligada a papéis femininos frequentemente menos valorizados na sociedade. “O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres” (VIANNA, 2001/02, p. 93). A criação socio-histórica de um estereótipo feminino composto por qualidades como a docilidade, a afetividade, a sensibilidade e a preocupação de cuidar, contraposta a um estereótipo masculino que ressalta, por exemplo, a racionalidade e a agressividade, é imprescindível para a análise do perfil de Tânia, construído primor-

dialmente a partir do uso da metodologia da História Oral.

Cabe, porém, neste e em outros estudos, levar em consideração o gênero como uma categoria dinâmica, em construção e passível de transformação, e considerar que ele tem história, isto é, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente. Importa, ainda, a consciência de que, se o gênero é uma construção social, a sociedade não é capaz de impor unilateralmente atitudes e valores considerados adequados a meninos e meninas de modo que eles e elas os internalizem passivamente. Essa imposição não se faz sobre as pessoas “sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo” (LOURO, 1994, p. 42). Ao estudarmos o percurso (auto)biográfico de Tânia, reconhecemos, como recomenda essa autora, que “os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais” (1994, p. 36).

Ao concluir este texto, enfatizamos reconhecer a:

[...] inexistência de uma verdade sólida, inquebrantável, intransponível, definida e definitiva; o choque entre a pluralidade de pontos de vista distintos que essas fontes trazem à tona; a responsabilidade ao costurar, para sua pesquisa, essas fontes que lhe dão uma percepção parcial, mas nem por isso pouco nítida, da realidade em que está mergulhado. (GARNICA, 2007, p. 15)

Por isso, salientamos nossa convicção de que o percurso (auto)biográfico da professora Tânia, singularizado entre os docentes de Matemática do Coltec pela postura afetuosa e cuidadosa aqui ressaltada, não é o único que poderia ser construído. O que elaboramos foi, portanto, uma entre muitas possibilidades, tendo em vista as escolhas das vozes e das

falas dos entrevistados na pesquisa realizada. Consideramos, porém, que este estudo, aliado na perspectiva autobiográfica, pode representar uma contribuição para o conhecimento da participação feminina na História da Educação Matemática.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares de. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação e Linguagem**, n. 18, p. 136-148, 2008.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de.; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 15-47.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação** [online], v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos outros abusos**. Guarapuava: SBHMat, 2007.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, v. 18, n. 2, p. 35-53, jul./dez. 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-120, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p. 443-481.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da

educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, n. 11, p. 31-46, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima. **História de práticas de ensinar-aprender Matemática no Colégio Técnico da UFMG-Coltec (1969-1997)**. 2018. 706 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MUNIZ, Nancy Campos. **Relatos de memórias**: a trajetória histórica de 25 anos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (1988-2003). São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PASSARINHO no Colégio Técnico, entusiasmado. **Diário da Tarde**, 03 dez. 1970, p. 8.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH; Editora da Universidade São Francisco – EDUSF, 2000.

TROTTA, Fernando; IMENES, Luiz Márcio Pereira; JAKUBOVIC, José. **Matemática aplicada**. São Paulo: Moderna, 1980.

UFMG formará técnicos de laboratórios médicos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1969. 1º Caderno: Mercado de Trabalho, p. 47.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

Recebido em: 28/01/2019

Aprovado em: 30/04/2019

**Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Setor de Matemática do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Grupo de Pesquisa: História Oral e Educação Matemática (GHOEM). e-mail: [kellyfornero@yahoo.com.br](mailto:kellyfornero@yahoo.com.br)

Rua Elson Nunes de Souza, 444, apto. 202. Castelo. Belo Horizonte, MG. CEP 30840-530. Telefone: (31) 987865905.

**Maria Laura Magalhães Gomes** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista de Produtividade do CNPq. Professora Titular do Departamento de Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Grupo de Pesquisa: História Oral e Educação Matemática (GHOEM). e-mail: [mlauramgomes@gmail.com](mailto:mlauramgomes@gmail.com)

Rua Coletor Celso Werneck, 174 apto. 501. Santo Antônio. Belo Horizonte, MG. CEP 30350-010. Telefones: (31) 3296-58-84 e (31) 99949-81-16.

# UMA CARTA PARA MIM MESMA TRÊS ANOS ATRÁS: UM OLHAR PARA O PNAIC<sup>1</sup> A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS

■ EVERALDO GOMES LEANDRO<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos

■ LÍVIA DE OLIVEIRA VASCONCELOS<sup>3</sup>

Universidade Federal de São Carlos

## RESUMO

O presente estudo, elaborado no formato de carta, tem como remetentes dois Educadores Matemáticos que participaram das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos três primeiros anos do programa e que seguem interpretando essa experiência. Ao propor que as professoras escrevessem cartas endereçadas a elas mesmas no passado, três anos atrás, os narradores se questionam: “O que revelam as cartas produzidas por professoras em um contexto de formação continuada?” Ao investigar o conteúdo dessas cartas, tem-se por objetivo refletir sobre as ações do PNAIC, a partir dos indícios encontrados nas narrativas das professoras. As cartas revelaram uma trajetória profissional caracterizada pela resiliência docente e evidenciaram que o PNAIC se constituiu em um espaço de diálogo entre os pares, como uma oportunidade de manter-se em formação e como um disparador para mudanças na forma de alfabetizar as crianças.

**Palavras-chave:** Programa de formação continuada. Educação matemática. Formação de professores.

## ABSTRACT

### A LETTER TO MYSELF THREE YEARS AGO: A LOOK AT THE PNAIC FROM THE TEACHERS' NARRATIVES

The present study, written in the letter format, is sent by two Mathematical Educators who took part of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) in the first three years of the program and who continue to interpret this experience. In proposing for

1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2 Apoio parcial: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Processo nº: 140220/2017-8.

3 Apoio parcial: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

teachers to write letters addressed to themselves in the past three years ago, the narrators question themselves: “What do the letters produced by teachers in a context of continuing formation reveal?” By investigating the content of these letters, it is intended to reflect about the actions of the PNAIC from the clues found in the teachers’ narratives. The letters revealed a professional trajectory by teacher resilience and showed that the PNAIC was a space for dialogue among peers, as an opportunity to maintain in training and as a trigger for changes in the way children are literate.

**Keywords:** Continuing education program. Mathematical education. Teacher training

## RESUMEN

### UNA CARTA PARA MÍ MISMA HACE TRES AÑOS: UNA MIRADA AL PNAIC A PARTIR DE LAS NARRATIVAS DE PROFESORAS

El presente estudio, elaborado en formato de carta, tiene como remitentes dos Educadores Matemáticos que participaron en las acciones del Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) en los tres primeros años del programa y que siguen interpretando esa experiencia. Al proponer que las profesoras escribieran cartas dirigidas a ellas mismas en el pasado, hace tres años, los narradores se cuestionan: “¿Qué revelan las cartas producidas por profesoras en un contexto de formación continuada?” Al investigar el contenido de esas cartas se tiene por objetivo reflexionar sobre las acciones del PNAIC a partir de los indicios encontrados en las narrativas de las profesoras. Las cartas revelaron una trayectoria profesional caracterizada por la resiliencia docente y evidenciaron que el PNAIC se constituyó en un espacio de diálogo entre los pares, como una oportunidad de mantenerse en formación y como un disparador para cambios en la forma de alfabetizar a los niños.

**Palabras clave:** Programa de formación continua. Educación matemática. Formación de profesores.



*Hand with Reflecting Sphere, 1935.*  
M. C. Escher

## Caro leitor,

Quem lhe escreve são dois educadores matemáticos que participaram do PNAIC/UFSCar<sup>4</sup>: Everaldo e Lívia, na função de Formadores de Professoras que ensinam matemática.

Para compartilhar a pesquisa desenvolvida por nós, optamos pela escrita do texto em formato de carta, pois a ciência pós-moderna “inventa novos contextos persuasivos e novos estilos e gêneros de escrita científica” (SUASSUNA, 2008, p. 347). Defendemos que o gênero textual carta facilitará nossa interlocução com pesquisadores da área, visto que apresentará o escopo teórico-metodológico em uma dinâmica semelhante ao processo de desenvolvimento da própria pesquisa. Concordamos com

<sup>4</sup> Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/ Universidade Federal de São Carlos. Nos parágrafos seguintes explicaremos que programa é este.

Bakhtin (1997, p. 286) que “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero”. Nesse sentido, destruiremos o gênero artigo científico tradicional e o renovaremos, ao comunicar ideias científicas por meio desta carta.

A história que contaremos a seguir ocorreu em uma tarde bastante chuvosa de novembro de 2015. Era um encontro de formação de professoras, e a pancada de água nos impediu de retornar para as salas de aula. Reunidos em um auditório da UFSCar, continuamos a programação que faríamos com as professoras nas salas. Assim, distribuímos papel e caneta e pedimos que as professoras escrevessem sobre elas mesmas.

Nossa proposta era que as professoras escrevessem uma carta. Não uma carta destinada a outra pessoa, mas, sim, uma carta para si mesmas há três anos atrás. Ou seja, a professora deveria imaginar quais palavras seriam capazes de motivá-la, prepará-la e acalentá-la durante seu ingresso no PNAIC.

Tal proposta partiu, em primeiro lugar, do pressuposto de que escrever sobre si é uma prática (auto)formativa (NACARATO, 2015). Ao longo do nosso processo formativo, pudemos constatar tal afirmação, pois desenvolvemos diferentes formas de escrita de si. Seja em nossos memoriais de formação, por exemplo, quando escrevemos e refletimos sobre a experiência vivida no estágio supervisionado, sobre a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou em grupos de estudo e pesquisa, sobre os medos e as angústias de sermos professores em formação inicial, sobre a avaliação em aulas de Matemática, entre outros assuntos. Seja em nossos registros reflexivos, nos quais pudemos (re)pensar a organização do ensino e seu de-

envolvimento em sala de aula. Seja em nossos relatos de experiência, em que podemos refletir e compartilhar práticas de sala de aula que consideramos significativas, ou em nossos portfólios, quando escrevemos narrativas de aula.

Essas diferentes formas de escrita de si não somente possibilitaram a reflexão sobre o processo formativo singular de cada um de nós, mas também nos deram indícios (GINZBURG, 1989) sobre elementos para refletir, por exemplo, sobre a estrutura do estágio supervisionado, sobre os programas de formação de professores, sobre o papel de outros espaços para a formação de professores e sobre os processos avaliativos e/ou os currículos, por exemplo. Tais reflexões, além de dar sentido ao que foi vivido, nos ajudaram a criar nossas memórias de futuro (BAKHTIN, 1997) e nosso próprio futuro (GALVÃO, 2005).

Em segundo lugar, um pressuposto que nos motivou a desenvolver a proposta é que, aqui no Brasil, pesquisadores, como Gama e Sousa (2011), Nacarato e Passeggi (2013), Santos, Miarka e Siple (2014), Silva e Passos (2016) e Crecci (2016) utilizaram diferentes formas de escrita de si como fonte de suas pesquisas e também constataram que essas escritas indicam elementos para pensar a docência, o professor, o ensino, a aprendizagem, entre outros aspectos.

Concordamos com Clandinin e Connelly (2015, p. 27) que “as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. A escrita de si pode se constituir como narrativa, e ela nos possibilita estudar e investigar as experiências (FREITAS; FIORENTINI, 2007).

A narrativa, que pode ser oral ou escrita, nos auxilia a perceber outras possibilidades de prática, e essa percepção surge a partir da interpretação do passado e da consciência de que essa interpretação está aberta a outras. O presente é, assim, o momento de reflexão do

narrador, e o futuro é entendido como horizonte de expectativa (NACARATO, 2015).

Dessa forma, caro leitor, a narrativa que aqui compomos, bem como as outras que serão apresentadas, é constituída por três elementos: sua temporalidade, seu contexto e o lugar físico em que a trama se desenvolve. O tempo, esse “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”,<sup>5</sup> é um dos elementos centrais das narrativas e influencia a composição narrativa de diferentes maneiras, pois há o tempo da narrativa em si, há o tempo histórico em que a narrativa foi escrita e há a percepção de tempo do narrador (CRECCI, 2016).

O texto narrativo tem como outro elemento o contexto: a narrativa é permeada por contornos institucionais, sociais e culturais (CRECCI, 2016). Assim, ao ouvir/ler as produções narrativas de professores, é possível analisar os contextos de programas de formação de professores, os currículos prescritos e/ou as normatizações e perceber os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesses contextos (NACARATO; PASSEGGI, 2013). Nesta carta, por exemplo, desejamos que você conheça mais de perto os contornos do PNAIC e as práticas que nele vivenciamos, fazendo sua interpretação particular sobre o programa e sobre um dos seus muitos desdobramentos, que é a formação de professores que ocorre no PNAIC/UFSCar.

Também é possível perceber nas narrativas, além da temporalidade e do contexto, o cenário/lugar físico em que a trama se desenvolve. Esses três elementos se misturam na composição narrativa (CRECCI, 2016) e fazem da narrativa um modo de “representar a experiência, revivê-la, reconstruí-la e ressignificá-la” (GAMA; SOUSA, 2011, p. 138).

Além disso, a narrativa estrutura-se por um processo reflexivo que integra três momentos:

<sup>5</sup> BETHÂNIA, Maria. **Oração ao tempo**. Disco: Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. 2006. Compositor: Caetano Veloso.

passado, presente e futuro e oportuniza, ao sujeito que narra, identificar relações entre estes três momentos, levando também em conta as conexões com o contexto político, social e cultural em que está imerso.

Pensando nessa perspectiva de narrativa assumida por nós e percebendo suas possibilidades como prática (auto)formativa, durante o Seminário Final do PNAIC, em 2015, ocorrido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), decidimos propor, para um grupo de 249 professoras Orientadoras de Estudo (OE)<sup>6</sup> do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a construção de uma narrativa, desenvolvida a partir do gênero textual carta.

Sabemos que o PNAIC foi um compromisso formal assumido pelos governos federal do Brasil, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. O Pacto está em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que define “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, s/p).

As ações do PNAIC apoiavam-se em quatro eixos de atuação: (1) Formação continuada; (2) Materiais didáticos; (3) Avaliações; (4) Gestão, mobilização e controle social. Em relação ao primeiro eixo, o PNAIC deu início às suas atividades em 2013, focando a alfabetização na língua materna nas atividades de formação com as professoras. Em 2014, o foco foi deslocado para a Matemática nos anos iniciais e, em 2015, o processo de formação centrou-se nas discussões sobre currículo, integração dos

componentes curriculares, organização do trabalho pedagógico e alfabetização.

Durante o Seminário Final de 2015, nós e os outros integrantes do grupo de formadores do polo do PNAIC da UFSCar estávamos interessados em ter um *feedback* das professoras Orientadoras de Estudo sobre esses três primeiros anos de PNAIC. Por isso, sugerimos às professoras OE a construção de uma narrativa/carta.

E imaginamos que nessa carta a professora poderia contar para si mesma o percurso trilhado, as escolhas feitas, as alegrias vividas, as suas perdas e os saberes construídos. Também seria muito interessante se ela justificasse para si os motivos pelos quais escolheu o caminho tomado e refletisse sobre as experiências que a modificaram pessoal e profissionalmente.

Por outro lado, por meio das palavras, entendidas aqui como signo ideológico por excelência, como nos ensina Bakhtin (2006), as professoras poderiam indicar as mudanças em seu próprio processo de desenvolvimento profissional, ocorridas e influenciadas pela participação no PNAIC.

Nesta carta, pretendemos interpretar aquelas cartas escritas por três professoras orientadoras de estudo. Para começar nossa interpretação das três narrativas nos perguntamos: “*o que revelam as cartas produzidas por professoras em um contexto de formação continuada?*” Com essa pergunta, queríamos refletir sobre as ações do PNAIC a partir dos indícios encontrados nas narrativas das professoras.

Na organização desta carta, as narrativas são apresentadas em quatro tópicos: (1) As cartas de formação ou sobre poder dizer tudo que se quer; (2) A interpretação das cartas a partir do paradigma indiciário: um caminho metodológico; (3) As cartas de Bia, Amanda e Cátia; (4) *Post scriptum* ou das surpresas que chegam quando acreditamos que uma narrativa está finalizada.

6 Os professores Orientadores de Estudo (OE) são os responsáveis por realizar a formação com os professores alfabetizadores em seus municípios. Tais professores fazem a ponte entre as universidades, com seus programas de formação, e os professores que estão em contato direto com as crianças. Cabe chamar a atenção para o fato de que todos os professores envolvidos no PNAIC recebiam uma bolsa formação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).



## As cartas de formação ou sobre poder dizer tudo que se quer

– *Também gostaria de ser poeta – Disse o carteiro.*

– *Não, é mais original ser carteiro. Tens de andar muito e não engordas. Nós poetas somos todos gordos. – Respondeu Pablo Neruda.*

– *Sim, mas com a poesia podia fazer com que as mulheres se apaixonassem por mim. Como é que uma pessoa se torna poeta?*

– *Tenta caminhar lentamente pela costa até a baía. Olhando à tua volta.*

– *E elas virão ter comigo, as metáforas?*

– *Certamente.*

– *Eu adoraria, seria maravilhoso, poder dizer tudo que quisesse.*

– *Mas mesmo que não sejas um poeta podes dizer o que quiseres.*

(O carteiro e o poeta, 1994).<sup>7</sup>

O diálogo acima foi extraído do filme *O carteiro e o poeta*. O referido filme nos convida a refletir sobre os diferentes sujeitos sociais que, de alguma forma, trabalham com a linguagem. O carteiro, fascinado pelo que ouve de Neruda, acaba por desejar se expressar pela poesia. E, a partir da sua relação com seu ídolo, começa a se transformar de carteiro em poeta.

Da mesma forma, percebemos o processo de formação que vivenciamos no PNAIC. Assim como o carteiro, as OE relacionam-se diretamente com a linguagem, seja pela ação de alfabetizar os pequenos ou pelos estudos que desenvolvem sobre seu objeto de trabalho. No entanto, sentimos falta de um espaço no qual elas pudessem expressar seus sentidos em relação às experiências vividas durante os três primeiros anos de participação no PNAIC. Se no filme, Pablo Neruda diz para o carteiro que

não é necessário ser poeta para “dizeres o que queres”, em nossa proposta com as professoras, por outro lado, queríamos ouvir o que tinham a dizer sobre o PNAIC, pois entendemos que não é necessário ser a pessoa que escreve a legislação, o currículo prescrito ou a normatização de um programa de formação de professores para dizer sobre a legislação, sobre o currículo ou sobre a normatização.

Para isso, encontramos nas cartas uma alternativa para que pudéssemos ouvir o que as professoras tinham a dizer. A ideia surgiu de uma sessão do *blog Hypeness*,<sup>8</sup> chamada “Uma carta para mim mesma 10 anos atrás”, na qual as pessoas escreviam cartas para si mesmas no passado.

Optamos pelas cartas também por entender, com Dewey (1971), que as experiências presentes, passadas e futuras, estão intimamente relacionadas, pois há uma continuidade, uma relação; e interpretar uma experiência pressupõe desmistificar elementos dessa relação.

Nos chamou a atenção que as cartas disponibilizadas no *blog* tinham uma carga emocional e levavam a uma reflexão dos narradores sobre suas vidas.

Percebemos que esse tipo de narrativa, disponibilizada no *blog*, não era meramente uma descrição de fatos, mas continha aspectos subjetivos e, algumas vezes, interpretativos sobre as experiências vividas. Por essa razão, fizemos a escolha desse gênero textual para o momento de formação.

Há, porém, diferentes tipos de cartas, entre elas: a carta pessoal, a carta argumentativa, a carta ao leitor e a carta aberta. Cada um dos tipos é destinado a um leitor específico, e por isso as palavras escritas variam de acordo com sua finalidade e seu interlocutor.

Compreendendo que as palavras comportam duas facetas que são determinadas pelo

<sup>7</sup> Filme: *Il Postino (O carteiro e o poeta* - título no Brasil). Direção: Michael Radford. Roteiro adaptado: Anna Pavignano. 1994.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

“fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006, p. 115), em nossa proposta, entendemos que tínhamos como leitores as próprias OE e o grupo de formadores do PNAIC. As OE escreviam sobre si e para si e, por isso, se constituíram como as primeiras leitoras; e o grupo de formadores, como tinham por objetivo obter um *feedback* das OE sobre os três anos do PNAIC, se constituíram em outro grupo de leitores das cartas.

Essas especificidades da proposta de formação em relação aos outros tipos de cartas nos fizeram denominar as cartas produzidas pelas professoras como “cartas de formação”.

## A interpretação das cartas a partir do paradigma indiciário: um caminho metodológico

Chegando a este ponto da leitura, você que nos lê já sabe de onde saímos e o que intencionamos fazer por meio desta carta. Antes de lhe apresentar as cartas das OE, explicaremos o processo de leitura e interpretação delas, para que você possa saber quais caminhos metodológicos trilhamos para criar nossa interpretação dessas narrativas.

Diante da proposta de escrever este trabalho, em um primeiro momento, dedicamos um tempo à leitura das cartas. A primeira leitura deu-se de maneira livre e despreocupada, por não termos um foco específico, um olhar que buscasse identificar algo. Tínhamos como intuito apenas nos deleitar com a trajetória de nossas colegas. Durante esse processo, foi possível notar que, ao escreverem suas cartas, elas traziam muitos sentimentos de sua vida particular: o envolvimento com a família, com as atividades de lazer. Dewey (1971) complementa que as pessoas precisam ser entendidas do ponto de vista da sua individualidade, mas, ao mesmo tempo, como seres sociais, em

constante interação. Segundo ele, a experiência é pessoal e social.

Foi interessante ver que as cartas mostraram que não havia ali um encontro entre o eu profissional de hoje e o eu profissional de três anos atrás – era um encontro de um eu atual com um eu de três anos atrás, que é humano, incompleto, vivido, crítico, ativo e constituído a partir de outros. Dessa forma, a leitura das cartas nos fez sentir próximos das autoras.

A partir da complexidade latente no material que tínhamos em mãos, fizemos escolhas. A primeira foi delimitar as narrativas que seriam interpretadas. Optamos por escolher três cartas que nos dessem indícios para refletir sobre as ações do PNAIC e sobre os sentidos que essas professoras alfabetizadoras atribuíram ao PNAIC durante os três primeiros anos de participação.

A segunda escolha deu-se em relação ao referencial teórico que nos auxiliaria a interpretar as cartas. Percebemos que a maneira de interpretar as cartas estava diretamente ligada à perspectiva de linguagem que temos. Concordamos que a linguagem é uma forma de interação entre as pessoas e ultrapassa as concepções que a concebem somente como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação/ferramenta em uma perspectiva estruturalista (GERALDI, 1984).

Em uma perspectiva estruturalista da linguagem, por exemplo, a interpretação de narrativas pode se dar como proposto por Galvão (2005), apoiada nas pesquisas de William Labov, em que se entende que as narrativas têm propriedades formais e que uma narrativa completa deve incluir seis elementos:

[...] um Resumo (*Abstract*–sumário da substância da narrativa), Orientação (*Orientation* – tempo, lugar, situação, participantes), Complicação da ação (*Complication*– sequência de acontecimentos), Avaliação (*Evaluation* – signi-

ficado e sentido da ação, atitude do narrador), Resolução (*Result* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e Coda (Coda – termina a narrativa, voltando a perspectiva para o presente). (GALVÃO, 2005, p. 333)

Porém nos questionamos: como esperar essa estrutura nas narrativas das professoras? Como a identificação dessa estrutura nas narrativas nos auxiliará na interpretação, se compreendemos a linguagem como forma de interação entre as pessoas?

Uma interpretação dessas narrativas a partir de uma perspectiva paradigmática/estruturalista é, a nosso ver, limitada para tais fins, devido à necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Como as narrativas também contribuem para a interlocução dos sujeitos, um caminho metodológico possível para a interpretação das cartas seria pautado no paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e em uma perspectiva de linguagem que entende a própria linguagem como forma de interação e compreende que a palavra “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

O paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), por sua vez, possibilita perceber, na realidade opaca (sem claridade, sem transparência), indícios, pistas e sinais que permitem decifrá-la, que permitem compreendê-la. É dessa forma que, por exemplo, no livro *O queijo e os vermes* (GINZBURG, 2006), o autor conta a história de Menocchio, um sujeito do século XVI perseguido pela Inquisição da Igreja Católica por defender que o mundo tinha sua origem na putrefação. A partir dos indícios presentes no acervo de documentos inquisitoriais e tomando como fio condutor a história desse sujeito, Ginzburg (1989) remonta

à cultura popular em uma Europa pré-industrial marcada pela Reforma Protestante e pela repressão, nos países católicos, que levou diversas pessoas a serem consideradas bruxas, curandeiros ou *benandanti* (expressão utilizada no distrito de Friuli, na Itália, para designar feiticeiros).

Ao utilizar o paradigma indiciário como método de interpretação das cartas, Ginzburg (1989) reconhece o caráter indireto do conhecimento, pois sua pesquisa se dá de forma indireta: por meio dos documentos encontrados, faz inferências a partir dos sinais encontrados e valoriza as especificidades do objeto, colocando como fio condutor de sua narrativa os sujeitos deixados de lado ou simplesmente ignorados pelos historiadores.

Ao interpretar as cartas, fizemos esse exercício. A partir das pistas encontradas nas cartas e do convívio com as OE narradoras, desenvolveremos, no próximo tópico, nossas reflexões. Procuramos também circunscrever tanto o que está escrito como a forma como foi interpretado. Baseados em Clandinin e Connelly (2015, p. 58), reconhecemos que é importante “considerar os personagens que vivem as histórias; os personagens que contam as histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas, e assim por diante”.

Para a estrutura da escrita do próximo tópico, optamos por trazer as cartas na íntegra em um primeiro momento (com o intuito de manter/mostrar a forma como as professoras as escreveram) e, em um segundo momento – da análise narrativa em si –, retomar os fragmentos/pistas/indícios<sup>9</sup> que nos são necessários para a interpretação.

<sup>9</sup> Os fragmentos/pistas/indícios foram identificados com textos em itálico, nos quais grifamos os trechos que nos chamaram a atenção.

## As cartas de Bia, Amanda e Cátia

Oi Bia,

*Quando você for ler esta carta daqui a 3 anos, você poderá certamente se surpreender muitíssimo, pois as coisas que podem te acontecer são inimagináveis neste momento.*

*1) Quando você a ler, você estará vivendo o último terço da média de vida dos brasileiros (70 anos), não se assuste com isso; você sempre superou a média.*

*2) Pense que o trabalho que você faz agora pode te levar a lugares do mundo que você idealizou conhecer, mas que nem sequer imaginou ser possível, como conhecer as culturas africanas, peruanas e maoris.*

*3) Você, que sempre adorou uma sala de aula com crianças em ciclo de alfabetização e que tem trabalhado com professores um tanto quanto resistentes em olhar para a diversidade e para o direito do outro, poderá ser convidada a trabalhar com um programa de formação de professores deste ciclo – o PNAIC – e voltar a sentir aquela sensação gostosa de desafio.*

*4) A tarefa pode lhe parecer árdua, porque este convite pode ser feito com o programa em andamento, mas você sempre foi boa em resolução de problemas, e este é apenas mais um.*

*5) Você vai descobrir que precisará voltar a estudar e aprender junto com o seu grupo, mas esse é seu discurso diário, não é mesmo? Esta será a hora de colocá-lo em prática.*

*6) No final do ano, ao ver as produções dos alunos dos seus professores do grupo, você verá coisas maravilhosas que foram feitas, mas também terá visto aquelas que precisam melhorar, e tanto você quanto eles saberão que o processo é de continuidade.*

*7) Então você estará pronta para começar tudo de novo, com um novo grupo – afinal, na sua rede os professores não são todos efetivos, e mesmos estes mudam de série.*

*Te vejo lá.*

Esperamos proporcionar a você, leitor, um sentimento semelhante ao que vivenciamos na convivência com Bia. Bia tem sorriso farto e olhos que brilham. Convivemos de maneira próxima, e isso fica explícito no nosso modo de interpretar sua carta. Talvez o leitor se inquiete por considerarmos tais aspectos afetivos em nossa leitura e interpretação da carta de Bia. Não se preocupe, pois não se faz necessário tentar abandonar nossa história de vida para fazer pesquisa narrativa. Ao contrário disso, na narrativa, nossa pesquisa é parte da nossa vida e, como tal, deve estar circunscrita a esse contexto.

Primeiramente, queremos lhe apresentar Bia. Ela foi professora do ciclo de alfabetização e entrou no PNAIC em um momento de transição, em que o município mudou uma das OE participantes. Bia é uma professora experiente e já tinha participado de outros programas de formação de professoras.

Encontramos na carta de Bia algo que, de maneira sutil, já chamava nossa atenção enquanto líamos as outras cartas escritas: indícios de uma trajetória permeada pela resiliência docente. Bia inicia o texto, destacando o orgulho de sua experiência, de estar chegando aos 70 anos. Entendemos que o fato dela destacar isso na carta está associado a uma espécie de orgulho da história de vida que está compondo, da sua trajetória de experiências. Por outro lado, sabemos que é muito comum que o estresse da sala de aula e a desvalorização da carreira docente deixe as professoras desmotivadas, principalmente quando já estão na fase da aposentadoria.

Ao contrário disso, Bia permanece encorajada, disposta a trabalhar e investindo na própria formação. Em vários excertos, encontramos vestígios de sua resiliência e, um pouco mais adiante, vamos destacá-los e discuti-los em pormenores. Por enquanto, precisamos explicar que estamos chamando de resiliência à

capacidade de superar os obstáculos e manter-se entusiasmado e disposto para algo – no caso, para a prática docente (DAY, 2014).

Day (2014, p. 105) endossa que, embora a carreira docente seja fortemente caracterizada pelo abandono, existem professores resistentes que mantêm o compromisso de “fazer a diferença nas vidas de aprendizagem dos seus alunos, durante sua vida profissional”, e entendemos que Bia é uma representante desse grupo de professores.

Além de manter-se resiliente, é importante que o professor se mantenha otimista, confiante, esperançoso e motivado por algum propósito moral, para atingir o sucesso da carreira docente (DAY, 2014). Dessa forma, ao lermos a carta de Bia, fomos percebendo que tais construtos estão presentes na narrativa dela, e permeiam cada consideração feita por ela.

Com um gatilho de esperança, a autora inicia a carta, destacando que:

*1) Quando você a ler, você estará vivendo o último terço da média de vida dos brasileiros (70 anos), não se assuste com isso; você sempre superou a média.*

Para Day (2014), a esperança caracteriza-se por ter um ideal ou um conjunto de ideais, e, no caso da frase anterior, o ideal é superar a média, extrapolar a expectativa de vida de um brasileiro. O ato de ter esperança também se caracteriza por saber conviver com as ansiedades sem desistir, o que está presente no trecho “não se assuste com isso”. Entendemos que a esperança é alimentada pelas memórias de futuro e, por sua vez, as memórias de futuro são criadas por existir esperança e por querer o devir.

Outro constructo da resiliência identificado na carta é o otimismo acadêmico, que aparece no seguinte excerto:

*3) Você que sempre adorou uma sala de aula com crianças em ciclo de alfabetização e que tem trabalhado com professores um tanto*

*quanto resistentes em olhar para a diversidade e para o direito do outro, poderá ser convidada a trabalhar com um programa de formação de professores deste ciclo – o PNAIC – e voltar a sentir aquela sensação gostosa de desafio.*

Os verbos no futuro mostram que há uma expectativa em relação ao desdobramento do trabalho dela, enquanto o adjetivo (“gostosa”) indica que tal expectativa é positiva. No trecho citado, o otimismo se faz presente quando Bia cita um problema (*professores um tanto quanto resistentes em olhar para a diversidade e para o direito do outro*), sem colocá-lo como um obstáculo, mas como algo a ser refletido e transformado.

No mesmo excerto, queremos destacar a função de gestora assumida por Bia, na posição de formadora de outras professoras, refletindo em possíveis desdobramentos da resiliência dela nessa relação. Para Day (2014), o otimismo acadêmico é uma das características dos gestores bem-sucedidos, o que contribui para o sucesso profissional dos membros da equipe escolar, pois:

os líderes escolares têm uma responsabilidade particular de estimular e apoiar a capacidade dos professores que exercem uma resiliência diária, de forma a assegurar que estes são capazes, através de quem são e do que fazem, de ensinar ao seu melhor nível. (DAY, 2014, p. 107)

Isso nos dá indício de que a resiliência de Bia, permeada de otimismo, contribui para que ela seja uma boa formadora, mas também para que as professoras que ela forma sejam motivadas para exercer boas práticas no ciclo de alfabetização.

No PNAIC, sempre estivemos cercados de uma intenção: alfabetizar as crianças até os 8 anos, na perspectiva do letramento. Dessa forma, a interpretação que aqui fazemos não pode perder de vista a formação das crianças. O otimismo acadêmico presente na carta de Bia desdobra-se em motivação para que as

professoras alfabetizadoras trabalhem em seu melhor nível e isso possa se refletir no processo de aprendizagem das crianças, que, por sua vez, seguem mais animadas a continuar aprendendo.

A leitura da carta de Bia nos mostra que a resiliência acompanhada de otimismo, a esperança e a confiança também são atributos a serem considerados, pois são eles que permitem que a escola seja (re)inventada (CANDAU, 2000) constantemente. O constructo da confiança foi identificado por nós no seguinte excerto:

*6) No final do ano, ao ver as produções dos alunos dos seus professores do grupo, você verá coisas maravilhosas que foram feitas, mas também terá visto aquelas que precisam melhorar, e tanto você quanto eles saberão que o processo é de continuidade.*

A confiança, que se mistura ao otimismo e à esperança, citados anteriormente, deve-se ao fato de acreditar que o resultado dela vai gerar frutos. É a confiança na capacidade e na competência de si própria, das professoras que ela forma e dos estudantes. Essa confiança entre formadora-professoras-alunos é uma relação de reciprocidade, de troca e diálogo, necessária para um contexto escolar bem-sucedido. Day (2014) explica que essa confiança ajuda os envolvidos a se desenvolverem melhor, bem como enfatiza Bia, no final, ao escrever: *“mas também terá visto aquelas que precisam melhorar, e tanto você quanto eles saberão que o processo é de continuidade”*.

Ao reconhecer que existem “aquelas que precisam melhorar”, Bia apresenta uma ideia avaliativa. Para Hoffmann (2014), a avaliação é um processo composto por três etapas: observação do aprendiz de maneira individual; análise e compreensão das estratégias de aprendizagem; e ação pedagógica favorável ao desenvolvimento do estudante. As duas primeiras etapas, por si sós, não fazem sentido, se não

forem acompanhadas da terceira, que é a ação que permitirá ao aluno continuar avançando. Quando Bia aponta a continuidade, ela sinaliza que, assim como Hoffmann (2014) reconhece, a avaliação como um ciclo intermitente.

No sétimo tópico, Bia demarca sua resiliência, ao pontuar:

*7) Então você estará pronta para começar tudo de novo, com um novo grupo – afinal, na sua rede os professores não são todos efetivos, e mesmos estes mudam de série.*

Ao mesmo tempo, Bia faz uma crítica sutil em relação à escola que não constitui uma comunidade. Em sua fala estão presentes as dificuldades para consolidar alguns projetos e as ações, quando a equipe está sempre mudando. Essa falta de estabilidade reforça a necessidade de manter-se em eterno recomeço, motivada, otimista, confiante e esperançosa.

*Querida Amanda,*

*Lembra-se da frase da sua professora Eva quando te disse e também aos seus colegas de magistério que tudo em Educação leva uns vinte anos para se perceber os frutos das ações?*

*Era o período de CEFAM, e a Eva e aquela turma de professores eram privilegiados em participar de um programa de formação específica em nível técnico de professores.*

*Ela estava certa!!! Há três anos atrás, em 2012, quando você aderiu ao PNAIC, você pôde ver novamente aquelas ideias, aquele clima de que estão falando a mesma língua, não somente em São Paulo, mas em todo o Brasil, com professores de todo o Brasil. Você não imaginaria que teria uma turma de professores tão animados como os seus; com eles você descobriu o “lago dos cisnes”.*

*A Eva não sabia que há vinte e um anos atrás a mobilidade de informações era tão lenta, mas a tecnologia tem ajudado a tornar tudo mais rápido.*

*E... eu nem falei do whatsapp, muito mais rápido para as trocas e a interação.*

*Aproveita tudo.*

*Amanda.*

A partir da carta de Amanda, percebemos quatro momentos que nos chamaram a atenção e que serão interpretados. Por outro lado, Amanda, em um determinado momento da carta, faz referência ao *ballet O lago dos cisnes*, de Tchaikovsky, que é dividido em quatro atos. Sendo assim, entendemos que a carta de Amanda nos provoca a organizar sua interpretação em quatro atos.

A carta de Amanda, como um todo, já é um ato, na perspectiva da categoria de ato responsável, que requer atitudes responsáveis, proposta por Bakhtin (2010). Ao escrever a sua carta, Amanda é responsável à proposta apresentada, há ali um ato responsável do *eu para mim* e do *eu para o outro*. E, à medida que interpretamos a sua carta, buscamos a empatia – um mergulhar no outro, a criação de uma unidade com outro –, que, por sua vez, possibilita um ato responsável nosso para com Amanda (ato responsável do *outro para mim*).

Nesse sentido, a carta de Amanda nos provoca a organizá-la em quatro atos de um *ballet*, pois, desse modo, entendemos que conseguimos mergulhar no outro e estabelecer uma unidade com Amanda através de sua narrativa.

## Primeiro ato

*Lembra-se da frase da sua professora Eva, quando te disse e também aos seus colegas de magistério que tudo em Educação leva uns vinte anos para se perceber os frutos das ações?*

Amanda era professora dos Anos Iniciais na Região Metropolitana de São Paulo no momento da escrita da carta. Além disso, estava designada para ser Orientadora de Estudos das professoras alfabetizadoras da sua escola.

Nesse primeiro ato, Amanda coloca uma pergunta para ela mesma três anos antes. Nessa pergunta, percebemos a importância de um outro, a professora Eva, em seu desenvolvimento profissional. Amanda demonstra a importância de Eva em sua vida, na medida em que recorda uma das falas dessa professora que também foi sua formadora.

## Segundo ato

*Era o período de CEFAM, e a Eva e aquela turma de professores eram privilegiados em participar de um programa de formação específica em nível técnico de professores.*

No segundo ato, Amanda nos dá indício de que ela entende que, como na Educação, as mudanças que ela sofreu serão percebidas depois de alguns anos. Nesse excerto, ela nos relata o período de formação de que participou no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Os CEFAM foram criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1988, pelo Decreto 28.089/88, e tinham como objetivo a formação dos professores da rede (PETRUCI, 1994). Amanda participou de um programa de formação no CEFAM, no início da década de 1990.

Esse ato também nos dá indício que não é somente pela implantação de uma política pública ou de centro de formação que as mudanças ocorrerão, mas há a necessidade de pensar nos próprios formadores de professores e nas contribuições que deixarão para os participantes, bem como na organização de turmas em que os profissionais tenham necessidades parecidas, problemas compartilhados e desafios a serem ultrapassados coletivamente.

## Terceiro ato

*Ela estava certa!!! Há três anos atrás, em 2012, quando você aderiu ao PNAIC, você pôde ver novamente aquelas ideias, aquele clima de que*

*estão falando a mesma língua, não somente em São Paulo, mas em todo o Brasil, com professores de todo o Brasil. Você não imaginaria que teria uma turma de professores tão animados como os seus; com eles você descobriu o “lago dos cisnes”.*

Ao se referir ao CEFAM, Amanda indica que percebeu características semelhantes entre esse centro e a proposta do PNAIC. Vinte anos foi o período que Amanda demorou para perceber outra proposta que a fizesse se sentir como estava no período de CEFAM. Vinte anos foi o período que ela demorou para perceber que estava em um lugar de reflexão conjunta sobre as próprias práticas e em um lugar em que percebia que “estavam falando a mesma língua”, com os mesmos problemas, angústias e desafios.

Nesse ato, Amanda faz referência ao *ballet O lago dos cisnes*, de Tchaikovsky. O *ballet* conta a história de Odette, uma princesa que foi transformada em cisne por um feiticeiro. No lago, formado pelas lágrimas de sua mãe, Odette vive com outras princesas transformadas em cisnes também. O feitiço só será quebrado quando um príncipe se apaixonar por ela.

O que nos cabe perceber nessa história é que Amanda nos dá sinais de que as dificuldades (os feitiços) que as professoras enfrentam no seu dia a dia vão continuar existindo, e o príncipe, a solução mágica para superar essas dificuldades, nesse caso, não irá aparecer. É no lago, com outras professoras (cisnes), que as dificuldades serão superadas, a partir da reflexão conjunta das dificuldades e dos desafios que as professoras enfrentam na profissão. É com os cisnes, os outros que passam pela mesma situação que Amanda, que ela compreende que as mudanças ocorrerão.

## Quarto ato

*A Eva não sabia que há vinte e um anos atrás a mobilidade de informações era tão lenta, mas*

*a tecnologia tem ajudado a tornar tudo mais rápido.*

*E... eu nem falei do whatsapp, muito mais rápido para as trocas e a interação.*

Por fim, no quarto ato, Amanda escreve em sua carta que, mesmo que Eva tivesse razão sobre o tempo necessário para as mudanças ocorrerem na Educação, ela não poderia prever as mudanças tecnológicas ocorridas em 20 anos. Não poderia prever que tais tecnologias auxiliariam a criar redes de professoras para além das atividades de formação presenciais. Seja a rede criada por meio de aplicativos, como mencionado por Amanda, ou por meio de plataformas, como o Moodle do Portal dos Professores da UFSCar e os cursos oferecidos entre 2013-2015, que, segundo Martins et al (2017, p. 8), podem ser considerados como um artefato cultural em rede, “visando à troca e produção de conhecimento interdisciplinar, em um ambiente virtual multifacetado, no qual há movimentos em constante transformação, constituído por diferentes motivações e interesses”.

O quarto ato dá mostras de que o “lago dos cisnes”, além de ser um lugar físico, tornou-se, através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em um lugar virtual de troca e compartilhamento.

A carta de Amanda nos dá indício de como foi e é o seu lago...

*Olá Cátia!*

*Nesse momento você deve estar na expectativa de que uma pessoa especial esteja pensando em você de forma especial. Será que o mesmo sentimento que tens por ele é recíproco? Pode ser coisa da sua cabeça.*

*No campo profissional surge uma dúvida: será que vai dar conta do compromisso, no qual se inscreveu e foi escolhida para ser uma das escolhidas para uma das cinco vagas*



*como orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do município [nome do município], onde atua como coordenadora pedagógica da escola?*

*Atuar como coordenadora de uma escola, de fato, não é nada fácil. A formação continuada dos professores é, sem dúvida, a principal atribuição de um coordenador. Infelizmente, os professores ainda carregam uma concepção que não atinge as diversidades que encontramos no dia a dia nas escolas.*

*Quando iniciar o PNAIC, não deixe de assistir às aulas de uma das orientadoras, Janice, que atuará aos sábados. Será difícil conciliar a função de coordenadora, o PNAIC, a pós-graduação em Ed. Infantil e o papel de mãe e pai. Mas será imprescindível ampliar o seu conhecimento com a Janice, uma pessoa que, na sua simplicidade, sabe muito.*

*O PNAIC irá proporcionar muitos conhecimentos. Em 2014, a formação de Matemática será incrivelmente gratificante. E, ainda em 2013, receberá um convite da diretora Carina, um convite para realizar um workshop de Matemática na Unifai. Essa participação só confirmará a previsão da amiga Mariana, que, como sempre, acerta tudo. A sua área não é mais com a Ed. Infantil, e sim no ensino superior. Foi uma experiência incrível!!!*

*Sua filha vai colaborar muito para que dê conta de tudo com tranquilidade, pois se esforçará tanto quanto você, reconhecendo seu esforço e dedicação. Vai ser motivo de muito orgulho.*

*Com certeza, nesse momento, vocês devem estar na expectativa e ansiedade para a partida dela, que tentará realizar o sonho de morar no Japão.*

*Continue estudando muito, pois seu esforço será reconhecido, irá trabalhar na Secretaria de Educação, especialmente com formação de professores e com o PNAIC.*

*Muitos professores que iniciarão em 2013*

*no PNAIC continuarão no seu grupo, quem sabe até 2016. Profissionais que te darão muito orgulho e esperança por uma educação melhor.*

*Ah! já ia me esquecendo. Preste atenção naquele jovem e bonito que joga vôlei com você.*

*Até breve e seja muito feliz.*

*Você, ontem.*

Cátia, uma nissei séria, criativa e responsável, exercia o cargo de coordenadora pedagógica no município durante os três anos em que participou do PNAIC. Trabalhou anteriormente como professora nas escolas municipais e estaduais de São Paulo. Em sua carta, no primeiro parágrafo, Cátia já nos dá indício de um dos elementos de sua narrativa: o contexto (CRECCI, 2016) em que a autora estava vivendo há três anos. O relato deixa clara a existência de um momento de romance, de dúvidas, expectativas e inseguranças. Isso nos permite imergir no contexto circunscrito ao qual ela se refere.

Isso também demonstra que houve uma intenção de socializar conosco tal experiência. A autora inicia com um aspecto de sua vida afetiva. Um indício de que, no ponto de vista dela, vida pessoal e profissional estão intimamente relacionadas, bem como apontado por Dewey (1971). Também há uma necessidade pessoal de chamar a atenção em relação a esse período de incertezas em sua vida.

Em seguida, Cátia narra:

*No campo profissional surge uma dúvida: será que vai dar conta do compromisso, no qual se inscreveu e foi escolhida para ser uma das escolhidas para uma das cinco vagas como orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do município [nome do município], onde atua como coordenadora pedagógica?*

Nesse excerto, Cátia indica o cenário/lugar físico em que está, ao nos mostrar que atua como coordenadora pedagógica no município.

Além disso, ela questiona sua própria formação, pois teve dúvida se iria ser selecionada para uma das poucas vagas para OE em seu município. Ao mesmo tempo, alimenta a autoestima do seu eu, no passado, ao lembrá-la que é coordenadora pedagógica e também não é uma tarefa fácil assumir esse cargo, que a põe em constante relação com as outras professoras da escola.

Em outro trecho, Cátia afirma:

*A formação continuada dos professores, é sem dúvida, a principal atribuição de um coordenador. Infelizmente, os professores ainda carregam uma concepção que não atinge as diversidades que encontramos no dia a dia nas escolas.*

No trecho acima, Cátia nos dá indício de que uma de suas necessidades, passada e presente, é saber lidar com a diversidade dos alunos e fazer com que a formação continuada das professoras em seu município leve em conta essa necessidade. Tardif e Lessard (2008, p. 9) argumentam que essa é uma das necessidades, dentre várias, que o docente encontra atualmente, pois, assim como a sociedade, o ensino se tornou complexo e uma atividade rigorosa que exige “daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”.

O excerto de Cátia nos revela as próprias expectativas que ela tem em relação ao PNAIC. Ao mostrar a necessidade de pensar na diversidade, Cátia nos indica que quer que ela, três anos antes, atente para as discussões que o PNAIC traria sobre a diversidade dos estudantes no ambiente escolar e como trabalhar com essa diversidade.

A partir desse indício na carta de Cátia, observamos que os cadernos do PNAIC (cadernos de 2014-2015) propiciam a discussão sobre a diversidade dos alunos, bem como a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem desses alunos. Seja no momento em que desenvolve a

discussão sobre alfabetização de crianças com deficiência, quando discute a Educação Matemática inclusiva (BRASIL, 2014) ou ainda quando aborda o currículo na perspectiva da diversidade (BRASIL, 2015), por exemplo.

Sabemos, a partir do convívio com ela que, durante os anos em que Cátia estava na formação do PNAIC, ela também participou de dois Encontros de Educação Matemática nos Anos Iniciais (II e III EEMAI), ocorridos na UFSCar. Ali as discussões sobre a diversidade também estiveram presentes em palestras, mesas-redondas e minicursos. Entendemos que, tanto a necessidade expressa por Cátia de pensar sobre a diversidade, quanto os materiais do PNAIC, os eventos de que participou e as discussões nos encontros de formação, fizeram com que ela acreditasse ser importante lembrá-la no passado da dificuldade de pensar a formação continuada das professoras da escola em relação à diversidade e também nos dá indício de que ela quer chamar sua própria atenção para as discussões sobre a diversidade que ocorrerão por meio das atividades de formação do PNAIC.

Em outro trecho, por outro lado, ela destaca a importância de reconhecer as práticas de sua colega Janice e a necessidade de participar da formação ministrada por ela:

*Quando iniciar o PNAIC, não deixe de assistir às aulas de uma das orientadoras, Janice, que atuará aos sábados. Será difícil conciliar a função de coordenadora, o PNAIC, a pós-graduação em Ed. Infantil e o papel de mãe e pai. Mas será imprescindível ampliar o seu conhecimento com a Janice, uma pessoa que, na sua simplicidade, sabe muito.*

Nesse excerto, Cátia indica a necessidade de pensar a profissão docente pela/na troca entre os pares, rompendo com a lógica que entende o trabalho docente como um trabalho solitário. Há uma relação de confiança com Janice (OE mais velha que Cátia e com mais experiência sobre alfabetização), e é com Janice

que conseguirá o apoio de que necessita para enfrentar esse novo desafio: ser OE do PNAIC. Cátia nos mostra uma das possibilidades de deslocar a ideia de desenvolvimento de competências individuais dos professores (MORETTI; MOURA, 2010) para o entendimento de que o professor constrói saberes com os outros e que a atividade docente é compartilhada.

Posteriormente, além de evidenciar a necessidade de pensar na diversidade dos estudantes, Cátia chama a atenção para um dos objetivos na formação do PNAIC – pensar a Educação Matemática nos Anos Iniciais:

*Em 2014, a formação de Matemática será incrivelmente gratificante.*

As palavras *incrivelmente* e *gratificante* nessa frase são importantes para refletir sobre um programa governamental que colocou em destaque a formação dos professores em relação à Educação Matemática nos Anos Iniciais.

Ao usar o adjetivo “gratificante”, potencializado pelo advérbio “incrivelmente”, Cátia enfatiza o aspecto positivo de tal formação para seu desenvolvimento profissional. Nos encontros de formação em que refletimos sobre a Educação Matemática nos Anos Iniciais, Cátia demonstrava interesse não só pelas discussões sobre os aspectos pedagógicos e didáticos sobre o ensinar e aprender Matemática nos Anos iniciais, mas também pela compreensão dos conceitos que sentia dificuldade de entender.

Nós três, pesquisadores e educadores matemáticos que aqui escrevemos, gostaríamos que houvesse mais indícios na carta de Cátia que nos auxiliassem a refletir sobre a Educação Matemática nos Anos Iniciais. Isso não ocorreu. Porém entendemos que esta é uma característica das narrativas: o narrador decide o que e como dizer, o que lembrar e o que esquecer, o que está mais latente no momento da narração e o que não está.

Posteriormente, Cátia entende que seria importante chamar sua própria atenção, no

passado, em relação à necessidade de continuação de seus estudos:

*Continue estudando muito, pois seu esforço será reconhecido, irá trabalhar na Secretaria de Educação, especialmente com formação de professores e com o PNAIC.*

Ao ler este trecho, buscamos imediatamente um reencontro com Christopher Day (2001), na obra *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Quando Cátia diz que precisa continuar estudando, recordamo-nos desse autor, pois ele aponta que as práticas de formação contínua contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores, se alinhadas com suas expectativas e necessidades.

Tal alinhamento se faz presente no discurso de Cátia, quando ela expõe sua necessidade. Ela precisa continuar estudando para quê? Para atuar na Secretaria de Educação e formar outras professoras. Mostra-nos, assim, que não lhe interessa qualquer formação. Não lhe interessa apenas uma certificação. Portanto, cabe nossa reflexão: qual a diferença entre a formação por necessidade e a meramente burocrática? Os teóricos já se aprofundaram nessa reflexão e já é ponto consensual que as ações formativas devem considerar as especificidades de cada escola, de cada professora, visando a um letramento que valorize a diversidade, ao invés de poli-la. Até que ponto conseguimos propor uma formação nesse sentido no PNAIC? Essa é a inquietação que nos acompanha e perdura ao ler essa carta...

Por fim, Cátia ressalta:

*Muitos professores que iniciarão em 2013 no PNAIC continuarão no seu grupo, quem sabe até 2016. Profissionais que te darão muito orgulho e esperança por uma educação melhor.*

Nesse trecho da carta, ela escreve para si mesma, dizendo que muitas pessoas continuarão até 2016, mas não todas. Isso nos mostra

seu desejo da continuidade das professoras no PNAIC. O PNAIC sofreu mudanças entre 2013 e 2016, tanto na entrada e saída de OE quanto em sua própria estrutura e financiamento. Pensando no tempo histórico em que a narrativa foi escrita por Cátia, percebemos que esse fragmento da carta também aponta uma preocupação dela em relação à continuidade de todas as professoras no PNAIC em 2016. Em um contexto mais amplo, vemos o Brasil no meio de uma crise político-econômica e as incertezas sobre a continuidade do governo Dilma Rousseff refletidas nas falas das OE. Em conversas com as OE, algumas preocupações recorrentes eram em relação à demora na entrega dos materiais por parte do Governo Federal para as redes estaduais e municipais; ao atraso nas bolsas concedidas para as OE e para as professoras alfabetizadoras; e à continuidade em si dessa rede de formação.

Sabemos que a descontinuidade das ações formativas propostas para os professores na década de 1970 e 1980 foram ineficazes para a mudança de prática, saberes e concepções dos professores (FIORENTINI; NACARATO, 2005) e que não atendiam as necessidades das escolas e dos professores (RIBAS, 2000). Mas Cátia, por sua vez, dá indícios de que, ao contrário das propostas das décadas de 1970 e 80, o PNAIC atendia, em certa medida, as necessidades que ela tinha como professora e coordenadora pedagógica da escola.

Ela finaliza a carta indicando uma memória de futuro: são os seus colegas de profissão e formação que darão esperança por uma educação melhor.

#### 4 *Post scriptum* ou das surpresas que chegam quando acreditamos que uma narrativa está finalizada

Cartas... Dizia Álvaro de Campos que todas as cartas de amor são ridículas (CAMPOS, 1937,

s/p). Não sabia ele o que aconteceria com as cartas, não somente as de amor, na sociedade da informação... e-mail... cartas que têm um tempo de escrita e resposta diferente das cartas em papel, mas que nos revelam algumas surpresas, como esta:<sup>10</sup>

*Bia, boa tarde. Como você está? Já pensou enxergar você mesma com os olhos de outro alguém? Kublai Khan é um grande imperador narrado por Ítalo Calvino no livro "As cidades invisíveis", que conheceu parte de seu reino pelos olhos de Marco Polo. Ao lermos sua carta, fizemos como neste livro, imaginamos que você era a grande imperadora e procuramos narrar para você o seu reino, mas a partir de nossos olhos. Queremos compartilhar com você a interpretação de sua carta. Sua narrativa nos deu muitas pistas do que foi o PNAIC. Nos fez refletir sobre onde estamos, sobre o caminho que trilhamos juntos e o que ainda está por vir. Sua carta transborda passado. Passado que se faz presente, que te constituiu e que te fez superar a média, não é mesmo? Esperamos que nossas leituras e interpretações tenham construído uma ponte entre suas palavras e as nossas. Forte abraço. Everaldo e Lívia.*

*Everaldo e Lívia, boa noite! Estou emocionada e lisonjeada com a interpretação que acabei de ler sobre mim mesma. Não costumo ser dada às lágrimas, mas hoje quase sucumbi. É muito bom saber que o que procuramos ser na vida acaba se tornando real pelo menos em parte (Tenho certeza que não o somos no todo, afinal somos aprendizes ainda). Obrigada pela emoção desta noite. Eu estava precisando. Espero revê-los em algum momento. Estou anexando um programa para que vocês saibam no que estou metida neste momento. Um grande abraço a todos. Bia.*

E lá se vão Bia, Cátia e Amanda, seguindo os seus caminhos. Dessa vez, no caso de Bia, na organização da 6.<sup>a</sup> *Women Leading Education Conference: from Margins to Centers* (6.<sup>a</sup> Conferência de mulheres líderes em Educação: das periferias aos Centros)...

<sup>10</sup> E-mails trocados com Bia após a interpretação de sua carta.

## Referências

- IL POSTINO (*O carteiro e o poeta* – título no Brasil). Direção de Michael Radford. Itália. Produtora: Walt Disney. Roteiro adaptado: Anna Pavignano. 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BETHÂNIA, Maria. **Oração ao tempo**. São Paulo: Biscoito Fino. 2006. Disco: Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. 2006. Autoria: Caetano Veloso. 3min:15s.
- BETHÂNIA, Maria. **Oração ao tempo**. Disco: Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. 2006. Compositor: Caetano Veloso.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2017.
- CAMPOS, Álvaro. Todas as cartas de amor são ridículas. 1ª publ. **Acção**, Lisboa, n. 41, 1937.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.
- DAY, Christopher. Resilience, teachers and the quality of education [A resiliência, os professores e a qualidade da Educação]. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara Pereira. (Ed.). **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências** [Training and teaching work: Diversity and convergence]. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2014. p. 101-130.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática**. São Paulo: Musa, 2005.
- FREITAS, Maria T. M.; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em Educação Matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, p. 63-71, 2007.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GAMA, Renata Prenstteter; SOUSA, Maria do Carmo de. Aprendizagens docentes de futuros professores de Matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores. **Interações**, Santarém, n. 18, p. 131-156, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARTINS, Maria S. et al. Práticas docentes na extensão Universitária: três experiências interdisciplinares. **Interletras**, Grande Dourados, MS, v. 6, p. 1-13, abr./set. 2017.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, p. 449-467, 2015.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista Educação**, PUC-Campinas, n. 18, v. 3. p. 287-299, set./dez. 2013.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento

de professores para o 1º Grau. **Paidéia** – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, 1994. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29515>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTOS, Luciane Mulazani dos.; MIARKA, Roger; SIPLE, Ivanete Zuchi. O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a forma/ação inicial docente. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 926-949, ago. 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da.; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. Querido diário: O que dizem as narrativas sobre a formação e futura prática do professor que ensinará matemática nos Anos Iniciais. **Hipátia - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, Campos do Jordão, v. 1, p. 46-57, 2016.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: 17/08/2018

Aprovado em: 26/03/2019

**Everaldo Gomes Leandro:** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). e-mail: [everaldogomesleandro@hotmail.com](mailto:everaldogomesleandro@hotmail.com)

Av. Francisco Pereira Lopes, 2100, 32a, Jardim Santa Paula, São Carlos, SP, Brasil, CEP: 13561-250.

**Livia de Oliveira Vasconcelos:** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). e-mail: [profliviasvasconcelos@gmail.com](mailto:profliviasvasconcelos@gmail.com)

Rua Humberto Manelli, 116, apto. 27, Jardim Gibertoni, São Carlos, SP, Brasil. CEP: 13574-640.

# REINVENTANDO SÍSIFO: REFLEXÕES SOBRE A LEGITIMAÇÃO DA ÉTICA NA PRÁTICA DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

■ PATRÍCIA CLAUDIA COSTA

Universidade Federal de Viçosa

## RESUMO

Este ensaio visa colocar em discussão alguns limites éticos enfrentados pela autora, em experiências de pesquisa, no campo educacional. Toma como base de reflexão seus trabalhos ao longo da formação em Mestrado e Doutorado, grande parte pautada por metodologia autobiográfica, bem como orientações de pesquisas que tem realizado, as quais utilizam questionários e entrevistas para coletar dados em universos que variam com relação à idade, nível de formação e localização geográfica dos sujeitos. Problematisa, especialmente, as exigências para a obtenção de Parecer emitido por Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e, por fim, destaca a urgência de uma avaliação sensata, com vistas à reestruturação dos atuais critérios para a aprovação de projetos de pesquisa na área de Humanidades, especialmente dos procedimentos para cadastro na Plataforma Brasil, tendo em vista a aprovação dos projetos pelo Sistema CEP/CONEP.

**Palavras-chave:** Metodologia de pesquisa. Pesquisa qualitativa. Abordagem (auto)biográfica

## ABSTRACT

### REINVENTING SÍSIFO: REFLECTIONS ABOUT LEGITIMACY OF ETHICS IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL RESEARCHES

This essay aims to discuss some questions concerning the legitimacy of ethics in the practice of educational researches. It is based on the author's own experience during her master and PhD graduate courses, mostly guided by (auto)biographical methodology, and also on her current practice of research, based on questionnaires and interviews, in order to collect data in different types of universes, which vary with respect to age, education level and geographical localization of the researched subjects. Emphasis the urgency of a reasonable evaluation, with a view to a restructuration of the current criteria for the approval of research projects in the area of Humanities,

specially the registration procedures on Plataforma Brasil to approve the projects through Sistema CEP/CONEP.

**Keywords:** Research methodology. Qualitative research. (Auto)biographical approach.

## RESUMEN **REINVENTANDO SÍSIFO: REFLEXIONES SOBRE LA LEGITIMACIÓN DE LA ÉTICA EN LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

Este ensayo objetiva discutir algunos límites éticos enfrentados por la autora en experiencias de investigaciones en el ámbito de la educación. Se basa en la reflexión sobre su labor a lo largo de la formación en el Máster y en el Doctorado, asentados sobretodo, en el método autobiográfico, así como en investigaciones que ha realizado y dirigido, las cuales utilizan cuestionarios y entrevistas para la toma de datos en universos que varían con respecto a la edad, nivel de formación educacional y localización geográfica de los sujetos. Pone de manifiesto la urgencia de una evaluación sensata, con vista a la reestructuración de los criterios actuales para la aprobación de los proyectos de investigación en el área de las Ciencias Humanas, especialmente de los procedimientos para registro de proyectos en la Plataforma Brasil objetivando la aprobación por el Sistema CEP/CONEP.

**Palabras clave:** Metodología de investigación. Investigación cualitativa. Enfoque (auto)biográfico.

## Introdução

No intuito de contribuir para uma reflexão que favoreça a invenção de formas mais sensatas de validar eticamente as pesquisas feitas na área de Humanidades (aqui entendida como o conjunto das Ciências Humanas e Sociais), este ensaio funda-se numa analogia que explicita como os procedimentos atualmente exigidos para a aprovação de projetos correspondem a esforços inúteis que sobrecarregam o conjunto de tarefas que docentes e discentes universitários assumem cotidianamente. Trata-se da expressão popular “Trabalho de Sísifo”, originada na mitologia grega, que designa todo tipo de trabalho ou situação repetitiva, inútil ou interminável.

Diz a lenda que Sísifo era um mortal muito esperto, que conseguia ludibriar até os deuses, obtendo deles proveitos para si próprio e para a sua comunidade. Até que um dia, Zeus decidiu pôr um fim em suas astúcias e condenou-o a empurrar uma pedra enorme para o topo de uma montanha. E assim ele ficou por toda a eternidade, tentando colocar a pedra no lugar determinado, porque ela rolava para baixo toda vez que ele estava chegando ao cume. Com tal lenda em mente, este ensaio pretende explicitar que o que tem acontecido no meio acadêmico brasileiro, no que diz respeito à legitimação da ética em pesquisas com seres humanos, tem muitas semelhanças com o mito de Sísifo. Para



tanto, estrutura-se nas seguintes seções: (1) apresentação da gênese da preocupação com esse fenômeno, situada na prática de pesquisa da autora; (2) discussão dos entraves impostos pela necessidade de obtenção de um Parecer de Ética para validar a execução de projetos e a publicação dos resultados de pesquisa; e (3) reflexões a respeito dos obstáculos enfrentados em pesquisas no campo educacional.

## As pesquisas

As reflexões expostas neste ensaio foram suscitadas por alguns constrangimentos enfrentados ao empreender pesquisas com seres humanos, especialmente pela experiência de pesquisa que se iniciou em 2006, sem nenhuma pretensão de se tornar um estudo longitudinal, e foi retomada em 2018, com o intuito de verificar a situação atual de letramento de mulheres idosas. Àquela época, ambicionava-se apenas produzir uma dissertação de Mestrado em Educação, que tratasse da motivação de pessoas idosas para frequentar um núcleo de alfabetização, situado na periferia de Guarulhos/SP (COSTA, 2008). Logo de início, a opção pela metodologia (auto)biográfica, especificamente na perspectiva de autobiografia educativa, mostrou-se a mais adequada ao propósito de estender o alcance do trabalho para além dos objetivos acadêmicos, utilizando-o como instrumento de formação do público que contribuiu para a sua realização.

O processo de coleta de dados durou quase um ano e foi, de fato, formativo, por incluir práticas de alfabetização e letramento. Confirmou-se, assim, a tese de Josso (2004), de que a importância da metodologia de pesquisa e de formação autobiográfica reside, fundamentalmente, na característica de constituir-se como um meio de proporcionar aos sujeitos a oportunidade de vivenciar, simultaneamente, o papel de sujeito e de objeto de sua formação.

Após publicar a dissertação e alguns artigos dela decorrentes, dirigi meus interesses de pesquisa para outro tema, mas sempre adotando a perspectiva (auto)biográfica. Durante o doutorado, investiguei trajetórias de docentes universitários de origem popular (COSTA, 2017), ou seja, trabalhei com uma amostra de entrevistados, situados em vários municípios paulistas, cujas trajetórias de formação eram muito distintas daquelas que eu havia aprendido a analisar até então. Nessa investigação, o caráter formativo era mais sutil, nem sempre se revelava e não era intencional (COSTA, 2016). Concluído aquele trabalho, dei-me conta de que a dissertação estava prestes a completar dez anos de publicação e lembrar dela aguçou minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010), a ponto de projetar um prolongamento do estudo sobre a situação atual de letramento do grupo outrora investigado.

À primeira vista, revitalizar uma pesquisa que abordou sujeitos idosos, conferindo a ela uma perspectiva longitudinal, pode parecer um tanto arriscado ou até descabido. Não havia nenhuma garantia de que os sete sujeitos seriam reencontrados, muito menos de que ainda estivessem todos vivos. Contudo, a convicção de que tal empreitada poderia esclarecer aspectos não alcançados naquela dissertação (que passou a ser considerada como “primeira etapa do estudo”) justificou o esforço de buscar novas narrativas que serviriam não só para aprofundar a análise sobre os processos formativos, no âmbito da educação popular, como para refletir sobre questões teórico-metodológicas que pude amadurecer ao longo da última década. Então, estabeleci como objeto do novo projeto a situação de letramento de ex-educandas do MOVA-Guarulhos, durante o período de 2008-2017, considerando-o como a segunda etapa de um estudo longitudinal, que passaria a se desenvolver em etapas quinquenais enquanto houvesse remanescentes. A hi-

pótese principal, que foi parcialmente confirmada, era a de que não houve continuidade da escolarização e que a situação de letramento atual seria mais precária do que a verificada em 2008. Para verificá-la, propus realizar uma entrevista individual e testes de leitura e escrita junto a cada sujeito.

A discussão proposta não incide sobre os resultados de ambas as etapas desse estudo, cuja análise encontra-se no prelo, mas sobre alguns problemas éticos enfrentados nessa experiência, regida pelo Parecer CEP-UFV nº 2.652.801 e cadastrada na Plataforma Brasil sob nº 88048318.7.0000.5153. A exposição feita até aqui tem a finalidade de situar os problemas expostos na próxima seção, os quais também têm sido encontrados em pesquisas em nível de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e de Iniciação Científica (IC) – cujos sujeitos são estudantes, adolescentes e jovens de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG – que compõem o projeto “Relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares”, aprovado conforme Parecer CEP-UFV 3.077.865 e cadastrado na Plataforma Brasil sob nº 01435718.4.0000.5153.

## Os entraves em nome da ética

A garantia da ética no processo de coleta e publicação de dados de pesquisa em Humanidades padece de extravagantes exigências impostas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).<sup>1</sup> A extravagância<sup>2</sup> começa pelo fato de

1 Vinculados a instituições que realizam pesquisas, constituem-se como colegiados independentes de natureza técnico-científica multidisciplinar e de caráter consultivo, deliberativo e educativo. Integram o Sistema CEP/ CONEP. Essa segunda sigla significa Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e funciona como parte integrante do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho.

2 Seguindo a definição dada pelo *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, ao usar a palavra “extravagância” este texto se refere à “ação que escapa às normas ge-

que todo CEP opera de acordo com princípios da área de Saúde, independentemente da área de conhecimento na qual o projeto em análise se enquadra. Isso se deve ao fato de que as Resoluções que determinam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos são formuladas pelo Ministério da Saúde. E mesmo quando se tentou adequar a Resolução 466/2012/CNS (BRASIL, 2012), ainda em vigor, aproximando-a de procedimentos mais pertinentes às metodologias e possibilidades de trabalho no campo das Humanidades, a formulação dos procedimentos obrigatórios ainda segue a lógica do Código de Nuremberg, criado em 1947. A Resolução 510/2016/CNS (BRASIL, 2016) avançou em alguns aspectos, mas manteve algumas extravagâncias que serão discutidas mais adiante.

É importante ressaltar que os motivos que levaram à elaboração do Código de Nuremberg originaram-se dos abusos cometidos em experimentos da área médica durante a Segunda Guerra Mundial. Criado, portanto, num tempo em que pesquisadores foram levados a um tribunal e julgados por crimes, contra a humanidade e de guerra, caracterizados pela realização irresponsável de experimentos com seres humanos, sem preocupação com os riscos e causando sérios danos físicos, psicológicos e morais, inclusive mutilações e mortes. Surge daí o que tem sido chamado de “ética nuremberguiana”, a qual se resume como aquela “que se fundamenta no consentimento livre e esclarecido; no cálculo dos riscos e benefícios para o sujeito da pesquisa; na qualificação científica do condutor da pesquisa; e na distinção entre pesquisa clínica terapêutica e não terapêutica” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 413).

Essa ética permanece intacta até no léxico utilizado nas Resoluções do CNS (BRASIL, 1996; 1997; 2012; 2016) e, conseqüentemente, nos do-

rais do bom senso [...]; esquisito”. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 863)

cumentos que os pesquisadores brasileiros precisam produzir para validar suas pesquisas. Não há dúvidas de que sua necessidade é tão atual hoje como em 1947, pois a ânsia de realizar uma grande descoberta científica, conjugada à falta de escrúpulo de certos ramos que fomentam as pesquisas, pode resultar em danos tão graves quanto os praticados pelos criminosos julgados em Nuremberg. E mesmo que a situação não chegue a esse extremo, só o fato de que alguns procedimentos podem lesar a integridade e a dignidade do ser humano já seria suficiente para justificar a necessidade de uma rigorosa regulação da prática científica.

Acontece que toda a lógica presente desde o Código de Nuremberg até a Resolução 510/2016/CNS (BRASIL, 2016) está impregnada pelas possibilidades de ação em pesquisas na área da Saúde. Na tentativa de demonstrar como essa lógica é extravagante para pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, destacarei alguns detalhes que fazem do cumprimento das exigências dos CEPs um exercício tolo que traz alguns embaraços às pesquisas.

Esses detalhes giram em torno de duas exigências: a apresentação de todos os instrumentos de coleta, os quais não poderão ser alterados no decorrer da execução do projeto, e o registro do consentimento. Mas antes de tratar das exigências, vale trazer para a discussão um problema igualmente delicado: a obsessão por formalidades nutrida por alguns membros da comunidade acadêmica.

## Se não está na Plataforma Brasil, a pesquisa não existe

A Plataforma Brasil entrou em funcionamento no ano de 2012, com ampla divulgação e utilização entre pesquisadores da área da Saúde. Até os dias de hoje, continua estruturada para cadastro de projetos na área da Saúde, embora ofereça opção para registro de pesquisas em

outras áreas de conhecimento, já que todos os projetos submetidos ao Sistema CEP/CONEP dão entrada por lá. Tal estrutura tem sido constante alvo de críticas, o que resultou na Carta Circular nº. 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2017), publicada em 08 de dezembro de 2017, elaborada pela Instância CHS/CONEP, em 26/10/2017 (leia-se CHS como Ciências Humanas e Sociais), que teve “por objetivo orientar pesquisadores e membros do sistema CEP/CONEP quanto ao preenchimento da Plataforma Brasil no tocante as pesquisas que utilizam metodologias próprias das áreas de Ciências Humanas e Sociais, na versão atual da PB”. A Carta orienta os pesquisadores a preencherem diversos itens obrigatórios do formulário com a expressão “Não se aplica” ou “inserir o número 0”. Isso demonstra a inadequação do modelo de registro dos projetos aos padrões de construção das pesquisas em Humanidades.

Quando iniciei o Doutorado, em 2013, a cultura de registrar os projetos na Plataforma Brasil ainda não havia se instalado na área da Educação, tanto por ser algo recente, como por sua vinculação ao Ministério da Saúde. Usualmente, as pesquisas em Humanidades eram avaliadas por Comissões ou Comitês de Ética das instituições onde ocorria a formação do pesquisador. Por se tratar de um projeto que coletaria dados (por meio de questionários on-line e entrevistas) de docentes universitários, tive o cuidado de submetê-lo à aprovação da Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)<sup>3</sup> e da Reitoria da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que apresentou a proposta da pesquisa aos pró-reitores e obteve anuência unânime para que se realizasse nessa instituição.

Munida de ambas as aprovações, iniciei a coleta com o envio de um questionário on-line para os e-mails<sup>4</sup> de todos os professores efe-

<sup>3</sup> Tendo obtido o Parecer FEUSP 49/2014.

<sup>4</sup> Os endereços foram fornecidos pela universidade,

tivos. Apesar de lograr 24% de respostas válidas, o que pode ser considerado exitoso nesse tipo de abordagem, alguns docentes manifestaram estranhamento e resistência, apontando suspeitas quanto à ética dos procedimentos. Isso se manifestou de várias maneiras. A mais frequente incidiu sobre a ausência de Termo de Consentimento no formulário. Algumas pessoas nos responderam questionando francamente a conduta e justificando que não participariam da coleta em função dessa ausência, mesmo com nosso esclarecimento de que o termo individual se fazia desnecessário porque obtivemos previamente autorização formal da instituição para a coleta de dados em massa. Ao que me parecia na época, esse era o procedimento padrão e apenas segui uma orientação comum da área. Entretanto, outros dois sujeitos nos cobraram o registro da pesquisa na Plataforma Brasil e esforçamos para esclarecer que nossa instituição ainda seguia o antigo procedimento de aprovar os projetos por seus próprios Comitês, em processos que ainda seguiam a forma impressa e eram arquivados ao invés de publicados, como naquela plataforma. Houve, ainda, um sujeito que inquiriu o orientador sobre a veracidade da pesquisa, motivado pela observação de que a mesma não figurava entre a lista de orientações cadastradas em seu currículo *Lattes*. Vale destacar que todas essas manifestações foram feitas por docentes que atuavam na área da Saúde, ou seja, por agentes sociais habituados a cumprir os protocolos nuremberguianos. A desconsideração das pesquisas não cadastradas na Plataforma Brasil pauta-se na convicção de que o registro do projeto “protege” os sujeitos:

A principal missão do Sistema CEP/CONEP é garantir a proteção dos sujeitos de pesquisa. Não

juntamente com outros dados cadastrais, mediante assinatura de um termo de confidencialidade que assegurava o uso dos dados para fins exclusivos da pesquisa.

há como proteger alguém retrospectivamente! *Proteção se faz para o futuro*, e não para o passado... Neste sentido, se o pesquisador realizar procedimentos com os sujeitos de pesquisa antes de obter a aprovação do Sistema CEP/CONEP, seja o mero recrutamento, tais procedimentos já não poderão ser respaldados pela análise ética.<sup>5</sup>

As pequenas mazelas supracitadas ilustram como as pesquisas podem ser dificultadas, em nome de uma busca artificial de respaldo ético. E estando entre colegas de profissão, cabe indagar o que justificaria a pulsão de desmerecimento de um trabalho científico que sequer representa concorrência. Por que alguém se recusa a colaborar com pesquisas desenvolvidas em área de conhecimento alheia, desconsiderando as especificidades das áreas e reivindicando que todos conduzam os trabalhos como costuma conduzir os seus? A resposta mais plausível parece ser a que sugere uma espécie de obsessão por formalidades, inculcada por um sistema de valores que motiva os pesquisadores a estimar mais o processo do que os resultados, mais o cumprimento de protocolos do que o uso responsável dos dados obtidos. E assim seguimos empurrando a pesada pedra... Desperdiçando tempo e energia, por exemplo, ao enviar questionários a sujeitos que se recusam a respondê-los em nome da convicção de que “*sua pesquisa não existe, procurei na Plataforma Brasil e não localizei nada com seu nome*”.<sup>6</sup>

## Construir instrumento de coleta faz parte da formação do pesquisador?

É muito comum encontrarmos em manuais de metodologia científica a definição das etapas

5 Disponível em: <<https://cep.prpi.ufg.br/p/10879-o-que-deve-ser-analisado-pelo-sistema-cep-conep>>. Acesso em: 30 set. 2018 (Grifo do autor).

6 Mensagem pessoal, recebida pelo e-mail <[pesquisau-nifesp@gmail.com](mailto:pesquisau-nifesp@gmail.com)>, em 13 ago. 2014.

de construção de um projeto de pesquisa, entre as quais a elaboração dos instrumentos de coleta que, por um ordenamento lógico próprio da racionalidade científica, só poderia acontecer após o estudo do referencial teórico-metodológico que norteia a investigação. Dito de outro modo, uma das partes obrigatórias de todo projeto é seu cronograma de execução, onde se registra a previsão de quando e como os dados serão coletados e analisados. No entanto, os instrumentos que serão usados na coleta devem ser construídos ao longo da execução do projeto, pois a construção dos mesmos faz parte da prática científica em si. Inclusive nos níveis iniciais, como os Trabalhos de Conclusão de Curso e os de Iniciação Científica, é muito importante que os estudantes enfrentem o desafio de formular as questões apropriadas para atingir os objetivos e testar as hipóteses de suas pesquisas, sejam aquelas componentes de questionário, formulário, entrevistas ou roteiros de observação. A formulação dos instrumentos faz parte, portanto, do processo de “colocar a pesquisa em andamento”:

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma *problemática teórica* que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 48, grifo dos autores)

Por mais que o autor do projeto já tenha algum acúmulo acerca da “problemática teórica” que sustenta a pesquisa, a formulação do conteúdo da “interrogação sistemática” não pode ser levada a cabo antes de uma incursão teórica orientada por um pesquisador experiente e isso só se efetiva ao longo da execução, ou seja, não é possível submeter um projeto para aprovação, antes de iniciar seu cronograma, com questionários e roteiros

de entrevista já prontos. A prática de definir os instrumentos no momento de redigir o projeto e elaborar as questões que os compõem, posteriormente, não é exclusividade das Humanidades. Ao contrário, ao buscar na base Scielo os descritores “metodologia científica” e “instrumento de coleta”, surpreendeu-me encontrar uma grande variedade de trabalhos na área da Saúde, especialmente na Enfermagem, que explicitam a (re)construção dos instrumentos ao longo da pesquisa, como se pode observar neste excerto:

Relato de experiência que visa demonstrar a importância da participação de acadêmicos de enfermagem na elaboração um instrumento de coleta de dados para avaliação das famílias com idosos. Para construção do instrumento, os discentes entraram em contato com o referencial teórico do estudo. Logo após elaborou-se o instrumento, realizando em seguida o teste piloto permitindo encontrar falhas relativas à clareza e objetividade das questões. Posteriormente readaptou-se e aplicou-se nas famílias com idosos. (MOTA et al, 2011 p. 389)

Em Humanidades, procedemos de modo semelhante. Sendo comum utilizar “questionário-piloto” ou “entrevista-piloto” para “calibrar” as perguntas que devem ser feitas aos sujeitos. Isso é o que deveria continuar acontecendo na prática, porém o cumprimento das exigências para cadastrar os projetos na Plataforma Brasil inclui a obrigatoriedade de apresentar os instrumentos de coleta prontos para aplicação. E essa submissão deve ser feita em tempo hábil para que o projeto seja aprovado antes do início da coleta, pois não será admitido nenhum dado coletado e nenhum Termo de Assentimento ou Consentimento assinado em data anterior à data de aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP. Isso quer dizer que o projeto deve ser submetido alguns meses antes da data prevista para início da coleta, para que não se corra o risco de ter que adiar as atividades previstas no cronograma original,

em virtude da espera pela emissão do Parecer de Ética, que nem sempre acontece na primeira apreciação. Em projetos de pesquisa em nível de Graduação, cujo prazo de execução não costuma exceder o período de 12 meses, esse fluxo de trabalho constitui um grande entrave.

No entanto, os editais relacionados aos programas de Iniciação Científica costumam destacar a importância de despertar bolsistas e voluntários(as) para a “vocação científica”, por meio do aprendizado dos modos de produção científica. Por exemplo, entre os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), lê-se o seguinte:

- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.<sup>7</sup>

Diante desse objetivo, indago: como “estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade” e, ao mesmo tempo, ensinar “métodos e técnicas de pesquisa” a estudantes que são obrigados a cumprir protocolos que receberam prontos, pois os prazos e exigências para a aprovação dos projetos pelo Sistema CEP/CONEP não permitem que eles participem efetivamente da elaboração dos instrumentos de coleta? Será mesmo preciso comprometer a formação científica na área de Humanidades, cujos métodos e técnicas praticamente não acarretam riscos e danos aos sujeitos que colaboram nas pesquisas, em nome de uma ética nuremberguiana, que se justifica pelo combate de abusos que muito excepcionalmente poderiam sobrevir em nossos trabalhos?

<sup>7</sup> Informação on-line disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Até mesmo pesquisadores da área da Saúde já reconheceram a complexidade dessa questão, tal como vemos no ensaio escrito por uma ex-coordenadora de CEP, que defende que as normas do Sistema CEP-CONEP, “apesar de serem necessárias, não são capazes de abarcar a complexidade das questões que se apresentam; sendo indispensável e urgente o exercício de uma cultura ética” (AMORIM, 2017, s/p). Para a autora, “mais do que impor regras aos atores envolvidos na questão, precisa-se estimular o desenvolvimento de uma competência moral, para que possam realizar julgamentos e agirem em conformidade com eles” (AMORIM, 2017, s/p). Diz ainda que:

[...] uma pesquisa social na área das humanidades, não poderá ser avaliada sob os mesmos parâmetros utilizados na análise de um ensaio clínico, e vice-versa; ou ainda, mesmo se tratando de dois ensaios clínicos, cada um terá peculiaridades éticas que deverão ser avaliadas, com base nas suas características particulares. (AMORIM, 2017, s/p)

## Termos de Assentimento e Consentimento: para que tanta formalidade?

No que diz respeito aos Termos de Assentimento ou de Consentimento,<sup>8</sup> cabe iniciar a problematização buscando por seu fundamento, qual seja, o de assegurar que o sujeito participe da pesquisa de forma livre e esclarecida. Por livre, entende-se que não sofreu nenhuma coação, nem foi vítima de falsas explicações ou promessas que o colocassem em uma situação em que não houvesse a opção consciente de participar da pesquisa. Por esclarecido, pressupõe-se que o sujeito recebeu todas as informações e dizimou todas as dúvidas necessárias como

<sup>8</sup> Os Termos de Consentimento devem ser assinados por participantes com idade superior a 18 anos ou pelos responsáveis legais de participantes com idade inferior a 18 anos, que devem assinar o Termo de Assentimento.

garantia de sua livre participação consciente. Assegurar esses dois direitos é essencial em qualquer pesquisa. O problema é que entre a garantia dos direitos e o registro do consentimento ou assentimento pode haver grandes diferenças.

Primeiramente, por mais que as Resoluções recomendem que os Termos de Consentimento (ou Assentimento) Livre e Esclarecido (TCLE) sejam redigidos em linguagem acessível ao participante, quem trabalha com certos segmentos sociais conhece bem a dificuldade que muitos sujeitos possuem para interpretar os textos mais simples. Afinal, até entre a população escolarizada o nível de compreensão de textos é, em diversas situações, aquém do necessário para assegurar o esclarecimento do conteúdo de um TCLE. De acordo com a última publicação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF),<sup>9</sup> apenas 12% dos respondentes são proficientes, 25% estão na condição intermediária, 34% enquadram-se no nível elementar e 30% compõem o contingente de sujeitos em nível rudimentar ou analfabetos (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018, p. 8). Quando os resultados são analisados com relação ao nível de escolaridade dos sujeitos participantes desse estudo, observa-se a presença de analfabetos funcionais até mesmo entre pessoas que concluíram a Educação Superior (4%), o Ensino Médio (13%) ou Fundamental (34%). Esses percentuais sugerem que uma significativa parcela da população não teria plenas condições de compreender um TCLE sem intervenção do pesquisador. E é isso que se verifica quando somos obrigados a coletar assinaturas de pessoas em situação precária de letramento ou de crianças e adolescentes.

9 Desde 2001, os níveis de alfabetismo da população brasileira têm sido medidos pelo INAF. Participam desse estudo pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais.

A obrigatoriedade do registro do consentimento gera mais constrangimentos do que garantia de direitos. Vamos por partes. A Resolução 510/2016/CNS (BRASIL, 2016) avançou no que diz respeito à forma de registrar o consentimento. Enquanto na Resolução 466/2012/CNS (BRASIL, 2012), a assinatura de um TCLE era a única forma de registro considerada, a Resolução posterior admite que o registro seja feito “sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes” (BRASIL, 2016, Art. 15). Sem detalhar como essas formas poderiam ser executadas, a nova regulação permite maior flexibilidade para o cumprimento da obrigatoriedade do registro. No entanto, a cultura letrada está de tal modo impregnada no imaginário acadêmico que, quando se pensa em registrar o consentimento, logo este se associa à assinatura de um TCLE. E é aí que reside o maior problema. Por mais que simplifiquemos a linguagem, a quantidade de detalhes que devem constar no registro do consentimento é de uma abrangência que torna a leitura do documento um constrangimento para muitos participantes. Isso porque, de acordo com a Resolução 510/2016/CNS (BRASIL, 2016, p.), todo TCLE deve conter o seguinte:

Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo:

I – a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;

II – a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;

III – a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;

IV – a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V – informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;

VI – garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;

VII – explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;

VIII – a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

IX – breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e

X – a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

§ 1º Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de registro escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes.

§ 2º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

§ 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

Exemplificando os constrangimentos com o caso da experiência longitudinal que deu origem a este ensaio, das quatro entrevistadas, apenas uma conseguiu ler o documento até o final e, antes de assinar, comentou: *“Eu não entendi muita coisa, mas tudo bem. Onde é que assina?”*. Outras duas começaram a ler e, antes de chegar à metade do texto, pediram explicação sobre o que estava escrito ali. A última sequer tentou ler e assinou sem demonstrar interesse de ser esclarecida quanto aos detalhes presentes no TCLE. Antes de solicitar a leitura e a assinatura, expliquei os propósitos da pesquisa e a metodologia empregada, na linguagem mais coloquial possível. No entanto, quando as mesmas informações são transmitidas na forma escrita, os sujeitos demonstram suas dificuldades de leitura e tais situações foram até consideradas como parte da coleta, já que o principal objetivo da pesquisa era verificar a situação de letramento. O maior problema é que tal desconforto poderia ser evitado, caso os registros de consentimento fossem dispensados nas situações em que o pesquisador percebesse o cumprimento dessa parte do protocolo como um fator de inibição da coleta. Nas pesquisas da área da Educação, é muito comum o uso das técnicas de questionário e entrevista. Quais danos os procedimentos pertinentes a tais técnicas poderiam causar em pessoas em situação precária de letramento que fossem mais graves do que a vergonha de revelar a incapacidade de ler e compreender um documento? Essa pergunta não é retórica e não se aplica apenas a idosas egressas de um movimento de alfabetização. Ela aponta um problema real que também pode acontecer com menores de idade diante de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como com seus pais diante do TCLE, em exemplo que explicarei a seguir. Só quem já coletou assinatura de pessoas pouco capazes de compreender um texto escrito sabe como é angustiante



cumprir essa parte do protocolo de pesquisa. Além de constranger o sujeito, este ato impinge uma espécie de artificialidade à relação pesquisador-pesquisado que passa a ser regida por uma formalidade que ambos reconhecem ser desnecessária, apesar de ser exigida pelo Sistema CEP/CONEP para assegurar a proteção e a autonomia:

Exalta-se muito o princípio da autonomia; porém, em algumas situações há de se questionar a respeito dessa autonomia e da dignidade do ser humano: Será que existe autonomia, onde faltam os meios para suprir as necessidades mais básicas do ser? Nesse panorama, também, surgem questões em torno do TCLE: Será que, em estado de vulnerabilidade socioeconômica e analfabetismo, não se teria, na maioria das vezes, no máximo, um termo de consentimento informado e assinado, ao invés de livre e esclarecido? Faltam estudos, pesquisa e monitoramento nesse sentido. (AMORIM, 2017, s/p)

O constrangimento não está apenas na demonstração da precariedade da leitura (em termos de fluência e compreensão), mas também na natureza das dúvidas que o documento suscita. Ao colocar em evidência a possibilidade de riscos e danos, esses termos assustam alguns sujeitos. Uma das entrevistadas perguntou-me, ao final do nosso encontro, cerca de duas horas depois de ter lido e assinado o TCLE: “*é muito perigoso ajudar pesquisa?*” Por não ter compreendido sua dúvida, indaguei por que estava perguntando isso e ela respondeu: “*é que naquele documento que eu assinei dizia que você tem que me pagar uma indenização e eu não entendi como é que você pode me prejudicar*”. A pergunta fazia muito sentido. Se há previsão de indenização, pressupõe-se a possibilidade de que alguém seja lesado. E como é que um pesquisador explica, a alguém que acabou de lhe conceder uma entrevista, que esse alerta é apenas uma formalidade, que na verdade não existe risco algum porque seguimos padrões éticos no tratamento

dos dados e que essa garantia consta no TCLE só porque existe uma resolução do CNS que nos obriga a escrever o documento deste jeito para poder aprová-lo no Sistema CEP/CONEP? Escrevo assim sem vírgulas para mostrar como é de perder o fôlego. Essa situação, a meu ver, é o ápice da artificialidade do registro do consentimento,<sup>10</sup> que pode se tornar mais agudo no caso do registro escrito.

Tais situações apontam para outra discussão relevante, cujo aprofundamento foge aos limites deste ensaio, qual seja a do poder que a prática científica, tal como empreendida nos moldes aqui apresentados, tem de excluir justamente grupos que já são excluídos: analfabetos ou pessoas em situação precária de letramento, independentemente da idade, do território, da ocupação etc. Contudo, há certamente um traço comum a esses grupos: o da pobreza. E assim, o silenciamento dos pobres e marginalizados, no contexto das pesquisas acadêmicas, impõe-se como efeito colateral, perverso e sutil, de uma prática pretensamente neutra e ética.<sup>11</sup> Isso pode não se constituir um problema para outras áreas de conhecimento, mas em Humanidades, sobretudo em pesquisas conduzidas por metodologias (auto)biográficas, o fato de “*dar voz aos excluídos*” corresponde simultaneamente à finalidade e justificativa de diversos projetos, que se desenvolveriam com menor dificuldade se não

10 Certa vez, discutindo com estudantes de Graduação sobre os termos utilizados em TCLEs, um deles satirizou: “*seria mais coerente colocar que os eventuais riscos de aplicação de questionário em turmas do Ensino Médio seriam o de algum respondente usar a folha sulfite para cortar o próprio pulso*”. Apesar da ironia, aí está um risco real que talvez não fosse bem acolhido pelos pareceristas do CEP responsáveis por apreciar o projeto. No entanto, a artificialidade gerada pelo empenho em adequar nossos protocolos aos consagrados modelos da área médica leva-nos a redigir TCLEs que despertam mais dúvidas do que esclarecimentos.

11 Para aprofundar a reflexão sobre a impossibilidade de qualquer ciência ser neutra, ler dois importantes textos de Pierre Bourdieu: “*Un acte désintéressé est-il possible*” (1994) e “*Os usos sociais das ciências*” (2004).

fossem obrigados a trabalhar como Sísifo para cumprir todos os protocolos.

Com relação ao problema de coleta de assinaturas junto aos pais de crianças e adolescentes, a insistência em seguir modelos de procedimento da área da Saúde também afeta negativamente o trabalho em pesquisas educacionais. Em uma pesquisa clínica, por exemplo, é importantíssimo que os pais estejam cientes dos procedimentos aos quais seus filhos serão submetidos, principalmente quando invasivos ou propensos a oferecer riscos reais aos participantes. Dependendo do local de realização dos procedimentos e do tipo de pesquisa desenvolvida, é muito comum que os pais acompanhem as situações de coleta de modo que o contato entre eles e a equipe de pesquisa torna possível que todos os esclarecimentos sejam feitos para que a assinatura do TCLE seja realmente livre e esclarecida. Já no campo educacional, esse contato raramente é possível. O mais comum é que pesquisadores colem dados e percam parcelas importantes por não obter as assinaturas necessárias. De acordo com as Resoluções do CNS, somente os dados respaldados por seus respectivos TCLEs podem constituir *corpus* de análise. Por exemplo, imagine que em uma escola fossem aplicados 100 questionários em estudantes de 15 a 17 anos, que tivessem sido pessoalmente esclarecidos pelo pesquisador e assinado o Termo de Assentimento, e apenas 33 dentre eles obtivessem assinatura dos pais no TCLE e/ou o devolvessem à equipe de pesquisa. Isso pode acontecer por múltiplas razões, pois raramente é possível que a equipe de pesquisa (às vezes, composta apenas por um orientador e um orientando) se reúna pessoalmente com os representantes legais para esclarecer os propósitos e procedimentos da pesquisa. Dessa forma, recebem das mãos dos próprios filhos o documento para assinar e nem sempre eles são capazes de explicar suficientemente

porque a assinatura é importante e indispensável. Assim, abre-se caminho para todo tipo de dúvidas que fazem com que os pais simplesmente não assinem ou não se lembrem de devolver o documento. Desperdício de papel é o menor problema: em uma amostra com 100 adolescentes, são 200 folhas (original recolhido pela equipe e cópia entregue ao sujeito) para registrar o Termo de Assentimento e mais 200 para o Termo de Consentimento. No total, 500 folhas, considerando uma página de questionário preenchido. Tanto empenho para aproveitar apenas 1/3 das respostas coletadas. Isso mesmo! Mais da metade dos dados vão para o lixo porque os representantes legais dos sujeitos menores não devolveram o TCLE assinado. Esse é um exemplo inventado, mas qualquer semelhança com casos reais não seria mera coincidência.

De modo geral, é inviável visitar as famílias para prestar todos os esclarecimentos pessoalmente e recolher o documento assinado. Imagine que, naquele exemplo, o questionário contenha apenas três questões de múltipla escolha cujos resultados direcionariam uma seleção de amostra de entrevistados. Evidentemente, a seleção seria prejudicada e muito trabalho teria sido em vão, devido a uma coleta subaproveitada pela falta de um documento que, como já demonstrado, pode gerar mais constrangimentos do que garantia de direitos. E voltamos sempre à mesma questão: quais riscos tão graves o preenchimento de um questionário poderia causar a um adolescente que justifiquem o descarte das respostas não respaldadas por um TCLE assinado?

Reitero que a garantia de direitos – tais como liberdade, autonomia, respeito, confidencialidade, privacidade, anonimato, para citar só os principais – deve ser o primeiro compromisso de todo pesquisador responsável. Ela independe de protocolos de pesquisa, pois antecede a construção dos projetos por

ser inerente à identidade do pesquisador. Este ensaio chama a atenção para o fato de que a forma de documentar tal garantia incorre em dois equívocos: *constranger os participantes*, quando esses se percebem incapazes de ler um documento ou diante de dúvidas que mal conseguem expressar, e *fragilizar a coleta de dados*, quando algum dos problemas supracitados intervêm na coleta em si ou na interdição do uso de parte do material coletado.

## Reflexões finais

Antes de encaminhar alguma conclusão, cabe um importante parêntese para informar que, durante a realização de minha pesquisa de Mestrado (2005-2008), em nenhum momento foi cogitada a necessidade de que o projeto fosse submetido a um Comitê de Ética. A única exigência feita pela orientadora, e reiterada pela Banca de Qualificação, foi o arquivamento de “termos de consentimento” assinados pelos sujeitos. Somente quando submeti um artigo a um periódico nacional foi solicitado o número do Parecer do Comitê de Ética. Informei que não havia parecer e argumentei que não entendia a necessidade, uma vez que a pesquisa já havia sido defendida e, portanto, legitimada por um programa de Pós-Graduação. Imaginava que esse fato por si só seria superior a qualquer Parecer de qualquer Comitê de Ética. A resposta da revista, no entanto, foi taxativa: sem o tal número, o artigo não seria publicado. Seguiu-se um procedimento absurdo: quase três anos após o depósito definitivo da dissertação na FEUSP, protocolei um pedido de Parecer ao seu Comitê de Ética. O pedido foi deferido e o número do Parecer divulgado no artigo (COSTA, 2011), sem que a revista questionasse a data posterior ao término da pesquisa. Apenas cumpriu-se uma formalidade para que o “rigor científico” do periódico não fosse transgredido. Mas isso foi antes de existir Pla-

taforma Brasil, que não aceita, sob nenhuma hipótese, dados coletados em data anterior à do Parecer.

Só depois desse episódio, comecei a prestar atenção a esse tipo de exigência e observar que em outras áreas de conhecimento até pesquisas em nível de Graduação exigem que o projeto seja aprovado por um Comitê de Ética. Desde que envolvam seres humanos, não importa se o material coletado consistir em respostas a um questionário ou gotas de sangue, os projetos precisam de um Parecer antes de serem executados em alguns cursos. Então, passei a me perguntar: seriam as outras áreas demasiadamente exigentes ou nós, na Educação, muito descuidados na formalização dos compromissos éticos?

O sociólogo peruano Danilo Martuccelli respondeu-me parcialmente essa questão. Ao apresentar uma de suas pesquisas em palestra na FEUSP, um estudo comparativo dos processos de individuação no Chile e na França, ele relatou que uma das diferenças percebidas no trabalho de campo estava justamente na diferenciação do “respaldo burocrático” nos dois países. Enquanto no Chile a equipe precisou se cercar de vários cuidados, entre eles a coleta de assinaturas dos sujeitos em documentos parecidos com os nossos “termos de consentimento” (sem os quais a investigação não poderia ser iniciada), na França, esse tipo de preocupação não existe. Em sua avaliação, os franceses estão tão acostumados com o trabalho dos pesquisadores que, se fossem exigir autorizações para todas as coletas de dados, as pesquisas não existiriam (Informação verbal<sup>12</sup>).

O que intriga nas duas situações sumariamente expostas? Se a ciência é, ao mesmo

<sup>12</sup> Avaliação apresentada por Danilo Martuccelli durante sua participação na disciplina “Pensadores clássicos e contemporâneos nas Ciências Humanas: contribuições para o campo da Educação”, durante o mês de agosto de 2013.

tempo, um tipo de conhecimento e o resultado de uma ação social que pretende se pautar em parâmetros universais, válidos e necessários em todo tempo e lugar, por que existem diferenças nos procedimentos metodológicos em função das diferenças culturais e das áreas de conhecimento? Quais seriam os limites da padronização adequados para garantir a validação e o rigor dos resultados que *podem* ser publicados?

Por não possuir respostas para tais questões, busquei expressar neste ensaio as inquietações de uma pesquisadora que se percebe tal como Sísifo ao ser castigado por Zeus. A lógica nuremberguiana que estrutura o Sistema CEP/CONEP trata todas as pesquisas como se fossem potenciais ameaças à integridade física, psíquica e moral dos sujeitos participantes. Nivelas os procedimentos como se todos fossem invasivos e causadores de sequelas. Sujeita os projetos a rígidos tempos de execução e à obrigatoriedade de publicação de resultados, o que nem sempre é factível nas pesquisas educacionais. E em cada exigência feita pelo Sistema explicitam-se os propósitos de um *Ze(us)lo* que sobrecarrega os produtores de conhecimento científico com tarefas que cumprimos a contragosto, mas voltamos a cumprir, no próximo projeto, porque é assim que o Sistema determina. Em suma, de projeto em projeto, cá estamos a lidar com as formalidades exigidas para “*garantir a ética*” tal como Sísifo em sua eterna tarefa de levar a pedra lá para o alto.

## Referências

ALBUQUERQUE, Aline. Para uma ética em pesquisa fundada nos Direitos Humanos. **Revista Bioética**, v. 21, n. 3, p. 412-422, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n3/a05v21n3.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

AMORIM, KARLA PATRÍCIA CARDOSO. Ética em pes-

quisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias. **Cien. Saúde Colet.**, mai. 2017. [on-line]. Disponível em: <<http://www.cienciaesaude-coletiva.com.br/artigos/etica-em-pesquisa-no-sistema-cepconep-brasileiro-reflexoes-necessarias/16232?id=16232>>. Acesso em: 29 set. 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Un acte désintéressé est-il possible? In: \_\_\_\_\_. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Éditions du Seuil, 1994. p. 147-167.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 246**, de 03 de julho de 1997. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_97.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_97.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 466**, de 12 dezembro de 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Carta Circular nº 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/comitedeetica/2017/12/18/carta-circular-no-110-sei2017-conepsecnsms/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Objetivos do Programa PIBIC**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 26 set. 2018.

COSTA, Patrícia Claudia. **Sem medo de ser falante:** conquistas da oralidade por educandas idosas do MOVA-Guarulhos. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 721-730, 2011.

\_\_\_\_\_. Auto-hermenêutica em pesquisas autobiográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.1, p. 75-88, 2016.

\_\_\_\_\_. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal:** condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Ana; CATELLI JUNIOR, Roberto. **INAF Brasil 2018:** Resultados Preliminares. Disponível em: <[http://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relatório-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)> . Acesso em: 31 ago. 2018.

MOTA, Fernanda R. N.; ALBUQUERQUE, Danielle B.; OLIVEIRA, Edmara T.; ARAÚJO, Natália R.; BESSA, Maria E. P.; SILVA, Maria J. Elaboração de instrumento de coleta de dados para pesquisa com idosos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 2, p. 389-392, mar./abr. 2011.

Recebido em: 09/11/2018  
Aprovado em: 18/04/2019

**Patrícia Claudia Costa** é Mestra e Doutora em Educação pela USP. Docente da área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Viçosa Campus Florestal. e-mail: [patricia.claudia@ufv.br](mailto:patricia.claudia@ufv.br)

Rodovia LMG 818, km 06. Campus da UFV. Florestal, MG. CEP: 35690-000  
(31) 3536-3358

# A INTERFACE SUJEITO-AGÊNCIA NO CAMPO CURRICULAR: QUE CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS?

■ CARMEN TERESA GABRIEL

Universidade Federal do Rio de Janeiro

■ NATÁLIA RODRIGUES MENDES

Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

Considerando a intensificação da inserção dos estudos narrativos e/ou (auto)biográficos no campo do currículo, nos últimos anos, o objetivo deste texto é refletir sobre a articulação sujeito-agência, nos estudos do campo curricular, a partir das contribuições teórico-metodológicas das pesquisas (auto)biográficas. Nosso interesse em compreender os processos de subjetivação em contextos de formação, nos faz apostar nesta abordagem como um campo profícuo para pensar a complexa relação entre sujeito e estrutura, na leitura política do social. Trata-se de reconhecer a potencialidade analítica das narrativas (auto)biográficas, na compreensão da agência para além do par binário resistência e sujeição, hegemonicamente mobilizado nas análises do campo educacional, como polos dicotômicos e excludentes. Em diálogo com autores como Judith Butler (2014), Gert Biesta (2013) Christine Delory-Momberger (2011a; 2011b; 2012; 2014; 2016; 2017) e Saba Mahmood (2005; 2006), apostamos teoricamente no entendimento de que “tornar-se sujeito” ou produzir subjetividades políticas depende diretamente da regulação e, portanto, os meios que garantem a subordinação dos sujeitos são os mesmos que possibilitam a rebeldia ou o deslocamento em relação a essa sujeição.

**Palavras-chave:** Agência. Sujeito. Currículo. Estudos (auto)biográficos.

## ABSTRACT

### THE SUBJECT-AGENCY INTERFACE IN THE CURRICULAR FIELD: WHAT CONTRIBUTIONS OF (AUTO) BIOGRAPHICAL RESEARCH?

Considering the intensification of the insertion of narrative and / or (auto) biographical studies in the field of curriculum in the last years, this paper aims to reflect on the subject-agency articulation in the

studies of the curricular field from the theoretical-methodological contributions of the (auto) biographical researches. Our interest in understanding the processes of subjectivation in contexts of formation leads us to invest on this approach as a profitable field to think about the complex relation between subject and structure in the political reading of social. It is about recognizing the analytical potentiality of (auto) biographical narratives in the understanding of the agency beyond the binary pair resistance and subjection, hegemonically mobilized in the analyzes of the educational field, as dichotomous and excluding poles. In a dialogue with authors like Judith Butler, Gert Biesta, Christine Delory-Momberger and Saba Mahmood, we theoretically invest in the understanding that 'becoming subject' or producing political subjectivities depends directly on regulation. Therefore the means that ensure subordination of the subjects are the same that provide the possibilities for rebellion or displacement in relation to this subjection.

**Keywords:** Agency. Subject. Curriculum. (Auto)biographical studies.

## RESUMEN

### LA INTERFAZ SUJETO-AGENCIA EN EL CAMPO CURRICULAR: ¿CUÁLES SON LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES (AUTO)BIOGRÁFICAS?

Considerando la intensificación de la inserción de los estudios narrativos y/o (auto)biográficos en el campo curricular en los últimos años, el objetivo de este texto es reflexionar sobre la articulación sujeto-agencia, en los estudios de dicho campo, a partir de los aportes teórico-metodológicos de las investigaciones (auto)biográficas. Nuestro interés por entender los procesos de subjetivación en contextos de formación nos hace apostar a este abordaje como un campo proficuo para pensar en la compleja relación entre sujeto y estructura, en la lectura política de lo social. Se trata de reconocer la potencialidad analítica de las narrativas (auto)biográficas en el entendimiento de la agencia, más allá del par binario resistencia y sometimiento, hegemónicamente movilizado en los análisis del campo educativo, como polos dicotómicos y excluyentes. En diálogos con autores como Judith Butler, Gert Biesta, Christine Delory-Momberger y Saba Mahmood, apostamos teóricamente al entendimiento de que 'constituirse como sujeto' o producir subjetividades políticas depende directamente de la regulación y que, por lo tanto, los medios que garantizan la subordinación de los sujetos son los mismos que hacen posible la rebeldía o el desplazamiento en relación a ese sometimiento.

**Palabras clave:** Agencia. Sujeto. Currículum. Estudios (auto)biográficos.

[...] reintroduzir a contingência contra a necessidade no centro das relações políticas é pois, reconhecer a flutuação do sentido atribuído pelos atores aos seus atos, ao seu contexto e às suas próprias trajetórias biográficas; é também estudar as incessantes tentativas para fixar sentidos, para estabilizar a significação das lutas políticas, desenhar as linhas de corte imutáveis no seio do social, restabelecendo assim os laços com a certeza, abrindo um acesso a uma realidade e uma verdade alegadamente livre das distorções ideológicas. (SOMMERER, 2005, p. 194, tradução livre)<sup>1</sup>

O objetivo deste texto<sup>2</sup> é refletir sobre a interface “sujeito-agência”, nos estudos do campo curricular, a partir das contribuições teórico-metodológicas das pesquisas (auto) biográficas. Nosso interesse em compreender os processos de subjetivação, em contextos de formação como a escola ou a universidade pública, nos faz apostar neste diálogo como um caminho profícuo para pensar a complexa relação entre sujeito e estrutura, na leitura política do social a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional (MARCHART, 2009; LACLAU; MOUFFE, 2004).

Tal postura se inscreve em um horizonte teórico que se caracteriza pela emergência e consolidação da crítica radical a noções como “origem” e “fundamento último” – sobre as quais se sustentam as perspectivas essencialistas e/ou deterministas – bem como pela afirmação do lugar político instituinte da lin-

guagem na produção tanto da ordem social quanto do conhecimento sobre a mesma em meio a processos de significação em permanente disputa. Definida “como uma constante interrogação de figuras metafísicas fundacionistas” (MARCHART, 2009, p. 14),<sup>3</sup> esta abordagem discursiva não se confunde, no entanto, com um antifundacionismo. Ao contrário, como deixa entrever a citação de Sommerer (2005) trazida aqui como epígrafe, ela investe no paradoxo que se expressa pelo reconhecimento simultâneo da ausência de um fundamento último, sobre o qual se constrói o social, e da necessidade ou inevitabilidade da produção de fundamentos contingentes e provisórios. Em nossas pesquisas, temos, assim, procurado explorar as possibilidades abertas pela incorporação desse paradoxo, para pensar os processos de estruturação do campo curricular e, mais recentemente, a produção, posicionamento e ação dos sujeitos nesta estrutura contingencialmente produzida.

Na perspectiva que vimos trabalhando, o que está em jogo é o entendimento e o uso de categorias como “objeto” e “sujeito” no âmbito das ciências sociais e seus efeitos na produção do currículo. Inscrito nesse movimento teórico mais amplo, este texto investe na ideia de “currículo como espaço biográfico”, compreendido como um espaço no qual se entrecruzam processos de objetivação e de subjetivação que configuram sua própria estruturação. Dito de outro modo, “um singular habitado pela pluralidade [...] um espaço *entre* que clausura a antinomia, revelando a imbricação profunda entre indivíduo e sociedade (ARFUCH, 2010, p. 340, grifos nossos) em meio a processos de estruturação discursiva de uma ordem social desigual.

Neste texto, interessa-nos, mais especificamente, explorar pistas teórico-metodológi-

1 Réintroduire la contingence contre la nécessité au cœur des rapports politiques, c'est alors reconnaître le flottement du sens donné par les acteurs à leurs actes, à leur environnement et à leur propre cheminement biographique ; c'est aussi étudier leurs tentatives incessantes pour fixer ce sens, pour stabiliser la signification des luttes politiques, dessiner des lignes de partage immuables au sein du social, et renouer alors avec la certitude, ouvrir un accès à une réalité et à une vérité prétendument affranchies des distorsions idéologiques. (SOMMERER, 2005, p. 194)

2 A produção deste texto se inscreve nos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas*, sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel, e conta com o apoio da FAPERJ/CNE, Processo E-26 202.931/2017.

3 No original: “una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales”. (MARCHART, 2009, p. 14)



cas para as análises sobre as possibilidades de articulação entre as significações (LEITE, 2010) de “sujeito” e de “subjetividade política”/“agência” produzidas nas pesquisas do campo curricular. A compreensão da interface currículo-subjetivação, a partir de uma abordagem discursiva, tem sido foco de estudos curriculares que dialogam com as contribuições dos pós-estruturalismos, em suas diferentes inscrições (estudos feministas, estudos culturais, pós-fundacionismo, teorias queer, estudos subalternos). Nesses quadros de inteligibilidade, a mobilização de termos, como “norma”, “normatividade”, “performatividade”, “subalternidade”, “hegemonia”, e “antagonismo”, oferece ferramentas de análise potentes que operam e investem no deslocamento de discursos hegemônicos no campo acadêmico sobre a categoria “sujeito”, em particular quando associada às ideias de “emancipação”, “resistência”, “subversão”, descortinando, assim, outros caminhos para se pensar a questão da agência. Este texto foi construído justamente em torno da ideia, talvez um tanto óbvia, mas nem por isso ingênua ou desinteressada, que a potência heurística do significante “agência” como categoria de análise pressupõe um entendimento de “sujeito”, isto é, pressupõe que os processos de significação desses dois significantes – “agência” e “sujeito” – se inscrevam em teorizações sociais que compartilhem uma mesma postura epistêmica.

Em nossos estudos curriculares inscritos na perspectiva pós-fundacional, temos nos interrogado<sup>4</sup> sobre como continuar pensando politicamente o mundo da “escola”, da “formação” ou mais especificamente a questão da “relação com o conhecimento” (GABRIEL, 2016;

4 Referimo-nos ao Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), que se insere no Laboratório Núcleo de Estudos do Currículo (LANEC) da Faculdade de Educação da UFRJ, sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel.

2017; 2018a, 2018b), a partir do campo educacional, quando deixamos de lado a crença no “sujeito do conhecimento”, percebido como o sujeito portador de uma razão cartesiana racional que paira sobre determinismos sociais e/ou metafísicos, forjando sua consciência, sua vontade e garantindo sua autonomia. Do mesmo modo, questionamos: como operar com o deslocamento da ideia de um sujeito “em geral” para uma compreensão do sujeito enquanto um indivíduo singular (BIESTA, 2013, p. 66), sem reatualizar discursos individualistas e essencialistas? Ou ainda: como pensar o *quem* da educação depois da crítica radical de toda possibilidade de definição prévia do sujeito e da subjetividade humana?

Entre as pistas que vimos explorando para responder a essas questões, destacamos, neste texto, os aportes teóricos da pesquisa biográfica nas últimas duas décadas (DELORY-MOMBERGER, 2010; 2011a, 2011b, 2014; 2016; 2017; NIEWIADOMSKY, 2012; SOUZA, 2007), em particular o que eles contribuem para a reflexão sobre o entendimento de “sujeito” e consequentemente, do significante “agência” na pauta pós-fundacional. Isso implica, como exploraremos ao longo do texto, pensar a interface sujeito-agência sem associá-la ao par binário resistência e sujeição, nos distanciando, assim, das análises deterministas e/ou essencialistas nas quais esses significantes tendem a ser percebidos como polos dicotômicos e excludentes. A interlocução com essa abordagem a partir do campo educacional não é aleatória, tampouco inovadora. Afinal, como nos aponta Newiadomsky:

[...] a pesquisa biográfica se interessa, há muitos anos, pela estreita relação entre formação, aprendizagem e biografia. Trata-se de compreender a maneira pela qual os atores significam suas experiências de formação e de aprendizagem bem como o papel que desempenham as instituições educativas e formativas na construção de biografias individuais e nos proces-

tos de socialização. (NIEWIADOMSKI, 2012, p. 63, tradução livre)<sup>5</sup>

Para além desse interesse em termos de objeto de investigação, vimos apostando em nossos estudos curriculares que a pesquisa biográfica oferece possibilidades de entendimento da categoria “sujeito” e de “subjetividade política” que permitem, como procuraremos evidenciar mais adiante, sustentar uma leitura política da interface currículo-subjetivação-agência consistente do ponto de vista teórico-metodológico, no âmbito da perspectiva pós-fundacional aqui defendida

Organizamos este ensaio em duas seções. Na primeira, apresentamos uma leitura da pesquisa (auto)biográfica sublinhando a potencialidade analítica que a mesma oferece para repensar politicamente a categoria “sujeito”. Na segunda seção apresentamos em linhas gerais o entendimento de “agência”, em circulação no campo curricular, que consideramos potente para operar em nossos estudos. Para finalizar, tecemos algumas considerações teóricas destacando as articulações possíveis e disponíveis entre “sujeito biográfico” e “agência” com o intuito de reforçar a potência do diálogo teórico pretendido.

## **Sujeito biográfico como chave de leitura política potente**

Podemos pensar que o termo ‘sujeito’ não convém para designar um elemento que é mais do lado da resistência do que da vontade, da efração do que da consciência, da alteridade do que da identidade própria. Mas podemos por isso nos passar do mesmo? Po-

5 La recherche biographique s’intéresse depuis de nombreuses années à la relation étroite ente formation, apprentissage et biographie. Il s’agit ici de comprendre la manière dont les acteurs font signifier leurs expériences de formation et d’apprentissage ainsi le rôle qui jouent les institutions éducatives et formatives dans les constructions biographiques individuelles et dans le processus de socialisation. (NIEWIADOMSKI, 2012, p. 63)

demos também pensar que é o pior termo, à exceção de todos os outros. (GAUJELAC, 2009, p. 123, tradução livre)<sup>6</sup>

Em artigo recente, Delory-Momberger (2017) interroga-se sobre a natureza do saber nomeado “pesquisa biográfica”, sublinhando sua inscrição nos “ares de nosso tempo presente”. Para essa autora, “uma das maneiras de compreender as questões aos quais a pesquisa biográfica em educação busca responder é questionar a relação entre o contexto societário no qual esta vertente de pesquisa se desenvolve, seu projeto e os objetos e formas de saber que ela se dá” (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 11, tradução livre).<sup>7</sup> Trata-se assim, de explicitar as condições de produção de um saber, evidenciar sua episteme (FOUCAULT, 1966), isto é, a maneira de pensar e significar o mundo hegemônica em um contexto histórico específico.

Nessa perspectiva, a compreensão do projeto epistemológico da pesquisa biográfica que emerge nas últimas décadas do século passado implica em inscrevê-lo no que pode ser nomeado de forma abrangente por “tempos pós”. A despeito da compreensão deste prefixo – ou das variações discursivas mobilizadas para nomear o espaço-tempo presente –, importa reconhecer as reverberações que seu uso provoca na própria postura epistêmica que norteia as leituras políticas do social em nossa contemporaneidade. Referimo-nos mais especificamente, neste texto, aos efeitos

6 On peut penser que le terme de “sujet” convient mal pour désigner une composante qui est plus du côté de la résistance que de la volonté, de l’effraction propre que de la conscience, de l’altérité que de l’identité. Mais peut-on pour autant s’en passer? On peut aussi penser que c’est le plus mauvais terme, à l’exception de tous les autres. (GAUJELAC, 2009, p. 123)

7 No original: “une des manières de cerner les questions auxquelles la recherche biographique en éducation cherche à répondre est d’interroger la relation entre le contexte sociétal dans lequel ce courant de recherche développe son projet et les objets et formes de savoir qu’il se donne”. (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 11)

do que ficou conhecido como “virada ontológica” sobre o entendimento de “sujeito” como categoria analítica.

Entendemos que em tempos de “crise do humanismo”, da “morte do sujeito” e da crítica da “filosofia da consciência”, abrem-se outras possibilidades de significação de sujeito que investem na potencialidade heurística de significantes como “biográfico” ou “biografização”, de um outro lugar epistêmico. Não é por acaso que Delory-Momberger (2016) afirma que “a questão do projeto epistemológico da pesquisa biográfica consiste em reafirmar no coração desse projeto [...] a especificidade e a centralidade do *fato biográfico*” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 135-136, tradução livre e grifos nossos).<sup>8</sup>

Mas quais são os processos de subjetivação que a mobilização desta expressão tenciona nomear? Que discursos sobre processos de subjetivação, o uso do adjetivo “biográfico” na definição de “fato” permite reforçar e/ou deslocar?

A formulação dessas questões exige que nos detenhamos sobre o próprio sentido de biografia com a qual opera essa abordagem. O uso desse termo implica em trazer para a reflexão a dimensão da temporalidade como elemento importante da cadeia discursiva definidora de sujeito. Temporalidade essa que só se pode acessar por meio da narrativa. Inscrevemos nossas ações, os significados que lhes atribuímos em histórias que constroem e organizam a nossa experiência em uma lógica narrativa. O fato biográfico é produzido no e com o tempo, isto é, em meio às narrativas que nos produzem, nos permitem tornarmos sujeitos. Isso significa que, para a pesquisa biográfica, não existe um sujeito a priori cuja história es-

taria à espera para ser narrada, mas sim histórias, narrativas possíveis de serem construídas, articuladas, permitindo acessar os múltiplos processos de subjetivação. O sujeito biográfico emerge, assim, da hegemonização de narrativas particulares que mobilizam processos de subjetivação, entendidos como processos inacabados, simultaneamente simbólicos, políticos e contingenciais.

Assim, como processo de formação que confere forma e sentido às experiências dos sujeitos, a narrativa (auto)biográfica institui-se como uma hermenêutica da experiência (DELORY-MOMBERGER, 2011a), outorgando aos sujeitos “o lugar de protagonistas de suas vidas, transformando acontecimentos, indivíduos e atitudes em episódios, intrigas e personagens” (DELORY-MOMBERGER, 2011a, p. 341). Neste sentido, a narrativa se apresenta não apenas como a forma por meio do qual os sujeitos expressam o sentimento de suas existências, mas o espaço em que o ser humano elabora e experimenta a sua história de vida. Assim, para Delory- Momberger, a biografia é:

[...] uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2011a, p. 342)

Entre os argumentos desenvolvidos nos debates internos ao campo da pesquisa biográfica, a questão da construção da experiência assume um lugar de destaque na compreensão dos processos de biografização, de subjetivação. Desse modo, entendemos que a análise do sentido atribuído à interface sujeito-experiência pode ser uma entrada produtiva no canteiro em plena efervescência da pesqui-

8 No original: “la question du projet épistémologique de la recherche biographique et c’est réaffirmer, au cœur de ce projet – pour le dire d’entrée de manière très synthétique –, la spécificité et la centralité du *fait biographique*”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 135-136)

sa biográfica, para explorar teoricamente as questões anteriormente formuladas.

A leitura da bibliografia especializada sobre pesquisa biográfica destas duas últimas décadas permite afirmar que essa abordagem atribui um sentido à interface sujeito-experiência que se distancia radicalmente daqueles que contribuem para que a noção da experiência seja reificada, ao mobilizá-la com o propósito de ocupar o lugar de fundamento último em substituição ao cogito-cartesiano. Ao reconhecer que falar da construção da experiência é falar da maneira como cada um de nós vivemos, experienciamos e conhecemos (DELORY-MOMBERGER, 2016), esse enfoque permite entrever uma maneira de escrever ou falar de experiência, sem essencializá-la. Afinal, como os estudos feministas já vêm nos provocando a pensar, há mais de duas décadas:

Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre a qual se produz conhecimento. (SCOTT, 1999, p. 5)

Esse mesmo tipo de compreensão está presente em Larossa (2002), ao afirmar que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (LAROSSA, 2002, p. 27) abrindo pistas para se pensar, de um outro lugar epistêmico, as articulações entre o “sujeito da experiência”, o “sujeito do conhecimento” e o “sujeito político”.

Para além da forma como o termo *experiência* é significado nos estudos biográficos, sua mobilização permite reintroduzir o lugar do sujeito em seu duplo-sentido: “como sujeito-sujeitado e como sujeito-agente” (RETAMOZO, 2012, p. 343, tradução livre).<sup>9</sup> Localiza-

<sup>9</sup> No original: “como sujeto sujetado y como sujeto agente”. (RETAMOZO, 2012, p. 343)

da igualmente no campo da chamada virada hermenêutica, a pesquisa biográfica legitimase como método de investigação/formação em que os fenômenos sociais são entendidos “como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas” (SOUZA, 2007, p. 65). Nas palavras de Souza:

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiosincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, 2007, p. 65)

Essa percepção é importante nas análises do campo das ciências sociais pois, como nos lembra Howarth (2000), “se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem” (HOWARTH, 2000, p. 108, tradução livre).<sup>10</sup>

O primeiro sentido remete ao posicionamento ou ao assujeitamento do indivíduo aos processos de estruturação mais amplos nos quais todo indivíduo se inscreve. Com efeito, o termo *experiência* carrega o potencial de exercer uma função discursiva articuladora entre o individual e o social, ao evocar simultaneamente a singularidade de uma trajetória e dar um sentido comum às práticas coletivas, sejam

<sup>10</sup> No original: “if the concept of subject position accounts for the multiple forms by which individuals are ‘produced’ as social actors, the concept of political subjectivity captures the way in which social actors act”. (HOWARTH, 2000, p. 108)

elas familiares, profissionais, culturais, outras experiências associativas ou comunitárias, a despeito das diferentes formas que cada indivíduo possa com elas interagir. Com efeito, as narrativas biográficas produzidas pelos indivíduos posicionados como atores sociais, em diferentes contextos discursivos, colocam em evidência práticas hegemonicamente sedimentadas e provisoriamente estabilizadas em torno de significantes capazes de regular a dispersão em um sistema de diferenças.

Importa sublinhar, no entanto, que a potencialidade heurística de conceitos, como *biografização* ou *narrativas de si*, não consiste apenas em dar visibilidade aos processos de estruturação nos quais os indivíduos são posicionados como atores sociais. Eles oferecem principalmente pistas de investigação para pensarmos em que medida a interface sujeito-experiência contribui para subverter tanto a ordem desigual no qual ele se inscreve quanto as formulações teóricas que explicam a ação política do sujeito seja por um “voluntarismo absoluto”, seja pela sua redução ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas.

Afinal, como nos lembra Scott (1999), “o projeto de tornar a experiência visível”, dependendo como este termo for significado, ao invés de permitir “um exame crítico do funcionamento do sistema e de sua historicidade, [...] reproduz seus termos” (SCOTT, 1999, p. 5). Para essa autora, “qualquer maneira que considere o significado como transparente reproduz, ao invés de contestar, sistemas ideológicos estabelecidos” (SCOTT, 1999, p. 4). Assim, “o que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido, é sempre contestável, portanto sempre político” (SCOTT, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, temos explorado como o investimento teórico nos estudos biográficos – em particular no que eles ajudam a pensar o poder de agir singular – pode produzir efeitos desestabilizantes de uma ordem social desi-

gual, e, no caso que nos interessa, da ordem discursiva curricular. A potencialidade heurística de expressões como “sujeito biográfico” ou um “ser social singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012) pode ser explorada em sua ambivalência pelos usos possíveis de serem feitos por parte de diferentes projetos políticos e matrizes paradigmáticas disponíveis no cenário contemporâneo das ciências sociais. Afinal, as narrativas biográficas não poderiam ser entendidas, como ontologia do “tornar-se presença” do sujeito, de que nos fala Biesta (2013), mobilizadoras de coordenadas espaciais e temporais em contextos discursivos específicos?

## A categoria “agência” na abordagem pós-fundacional

O homem não encontra sua liberdade ‘fugindo’ de sua condição, mas a aceitando para melhor enfrentá-la a fim de se construir a partir dela. O sujeito é antes de tudo assujeitado e é nesse próprio assujeitamento que ele encontra os elementos que vão lhe permitir de se construir como sujeito. O processo de subjetivação inscreve o indivíduo em uma investigação permanente de mediações face às contradições que o atravessam. (GAUJELAC, 2009, p. 195, tradução livre)<sup>11</sup>

Os deslocamentos conceituais em relação à categoria “sujeito” provocados pela emergência e consolidação, no campo das ciências sociais, de novas posturas epistêmicas, entre elas a pesquisa biográfica, têm produzido efeitos nos debates internos em torno da noção de “agência”. Nossa intenção aqui não é a de produzir uma cartografia desse debate, mas, sim, a de apresentar algumas apropriações

11 “L’homme ne trouve pas sa liberté en échappant à sa condition, mais en l’acceptant pour mieux la dépasser a fin de se construire à partir d’elle. Le sujet est avant tout assujéti, et c’est dans cet assujettissement qu’il trouve les éléments qui vont lui permettre de se construire en sujet. Le processus de subjectivation inscrit l’individu dans une recherche permanente de médiations face aux contradictions qui le traversent”. (GAUJELAC, 2009, p. 195)

do mesmo na pauta pós-fundacional, disponível no campo curricular, que nos interessa continuar explorando em nossas pesquisas. Em linhas gerais, interessa-nos a aproximação dessa noção, pois entendemos que ela tem ocupado, no âmbito de diferentes áreas de conhecimento – sociologia, antropologia, ciência política, história –, a função discursiva de um ponto articulador/nodal em torno do qual giram as discussões que operam com a complexa relação entre estrutura e sujeito.

Como pensar a produção de “subjetividades políticas” de forma a operar na e com a aporia do singular e coletivo, do individual e social? Como abordar em nossas interpretações sobre as ações sociais a tensão entre o peso da estrutura e a capacidade de agir dos sujeitos posicionados como atores sociais em contextos específicos, quando não apostamos em um modelo de transformação de sentido unívoco no qual se opera com a ideia de “um mundo melhor”, entendido muitas vezes como esvaziado de relações de poder hegemônicas? Quando entendemos, igualmente, que a nossa “condição biográfica”, como afirma Delory-Momberger (2010), não é apenas uma possibilidade do sujeito singular “tonar-se presença”, mas também uma condição do sujeito assujeitar-se às novas formas de regulação social em nossa contemporaneidade? Afinal, é a partir do reconhecimento dessa condição que podemos pensar as narrativas do *eu* e do *nós* como subversão e/ou controle de uma lógica cultural hegemônica. Esse tipo de reflexão é crucial para não perdermos de vista as injunções políticas de nosso presente e simultaneamente não confundir o retorno do “indivíduo”, entendido como sujeito único e singular pela maneira como responde ao outro, com o retorno do individualismo normativo ou de uma celebração dos particularismos identitários. Trata-se, portanto, de pensar o político por um outro caminho, de um outro lugar epistêmico.

No quadro teórico que temos privilegiado, agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação do momento articulatório (crise, deslocamento da estrutura), por meio de identificação com os processos de significação em disputa. É neste processo de identificação que as “subjetividades políticas” são criadas e formadas (HOWARTH, 2000). Como assinalado, o significante “experiência”, tal como mobilizado pela pesquisa biográfica, ao permitir operar teoricamente com a ideia de sujeitos únicos e singulares, não em termos de substância ou essência, mas em sua capacidade de responder, produzir demandas de diferentes tipos e articular-se a outras, pode significar a abertura de pistas para desestabilizar sentidos cristalizados de “sujeito político”.

Como dimensão do agir humano, a pesquisa (auto)biográfica no campo curricular tem oferecido, portanto, a possibilidade de transitar no entrelugar “que articula atos hegemônicos de representação e modos de subjetivação dos supostos representados em meio a estes atos” (CARVALHO; SÁ; PIMENTEL-JUNIOR, 2018, p. 33), lançando luz sobre outras significações possíveis para o significante agência que afetam o entendimento da “participação dos sujeitos na luta política pelo poder de significar o currículo” (CARVALHO; SÁ; PIMENTEL-JUNIOR, 2018, p. 29), bem como nas demais disputas pela significação de termos como: “docência”, “conhecimento”, “relação com o saber”, “escola”, “universidade”, “ciência”, que atravessam e configuram esse campo.

Como mencionado anteriormente, investimos na potencialidade heurística da crítica pós-fundacional, que possibilita compreender os conflitos políticos como elementos incontornáveis em qualquer configuração política/social, apontando para o caráter sempre contingente de qualquer ordem educacional hegemônica. Essa postura epistêmica é uma aposta

no investimento que fazemos no sentido de deslocar fronteiras que estabilizam sentidos de significantes caros ao campo curricular, na reflexão sobre os interesses contingenciais que estabilizam e desestabilizam sentidos neste campo.

Assumimos uma leitura do ato emancipatório que permite – por meio da hegemonização de cadeias definidoras de significantes, em detrimento de outras (GABRIEL, 2016) – operar de forma produtiva com a aporia entre a impossibilidade de qualquer fechamento provocado pela lembrança constante da contingência de toda e qualquer articulação hegemônica – por mais fixa e naturalizada que ela pareça – e a inevitabilidade da universalização de sentidos particulares, ainda que provisória.

Nessa perspectiva, entendemos que a compreensão do próprio texto curricular como espaço de agência (RANNIERY, 2017) se apresenta como um caminho teórico-metodológico bastante profícuo. Para tal, o diálogo com os estudos foucaultianos e os estudos feministas pós-estruturalistas têm contribuído para avançarmos em nossas reflexões sobre a produção da agência no campo curricular, a partir do entendimento de “sujeito biográfico”, tal como discutido na seção anterior. Trata-se de apostar na potencialidade das histórias de vida como meio de perceber como os sujeitos do universo escolar habitam a normatividade do campo curricular de diferentes formas (RANNIERY, 2017). Para tanto, temos investido em uma compreensão de agência pensada para além do par binário resistência e sujeição e na noção de que as normas determinam a viabilidade da subjetividade humana, uma vez que ao mesmo tempo que funcionam como “regulação de poder dos corpos”, elas também apresentam os modos como os sujeitos “podem habitar o mundo” (RANNIERY, 2017, p. 7).

Ao refletir sobre a temática da agência para além da concepção binária de resistência/su-

jeição, a antropóloga Saba Mahmood (2005; 2006) propõe atentar para os diferentes significados de agência que emergem em meio às práticas dos sujeitos. Mahmood (2006) levanta questões analíticas que são possibilitadas quando a agência é considerada em variantes que não estão fundamentadas em termos de resistência às relações de dominação. A autora propõe a análise das práticas específicas de subjetivação por meio do exame das práticas discursivas e performativas que viabilizam a filiação dos sujeitos a uma normatividade que fornece, ela mesma, as condições necessárias para a subordinação e para a agência.

Saba Mahmood (2006) busca trabalhar com uma noção de agência que pode ser entendida por meio do que Michel Foucault (apud MAHMOOD, 2006) nomeia “paradoxo da subjetivação”, compreendido como um movimento que garante a subordinação dos sujeitos às relações de poder ao mesmo tempo que produz os “meios através dos quais ele se transforma numa entidade consciente e num agente” (MAHMOOD, 2006, p. 121). Esta noção de “paradoxo da subjetivação”, se produz a partir da premissa foucaultiana de que o poder, como relação de forças estratégicas, não atua somente no sentido de dominar. Mas é também produtor de formas de desejo, discursos, relações. Neste sentido, a agência é entendida como “capacidade de ação criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas” (MAHMOOD, 2006, p. 123).

De modo semelhante, Butler (2014) afirma que o poder regulador não só age sobre um sujeito que existe previamente a ele, mas delimita e forma esse sujeito. Nessa concepção, o “tornar-se sujeito” é diretamente dependente da regulação (BUTLER, 2014). Neste sentido, a norma governa a inteligibilidade social da ação que não é o mesmo que a ação governada por ela. Nesta leitura, a norma é o que

outorga inteligibilidade ao campo social. Nas palavras da autora, “a norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social” (BUTLER, 2014, p. 253). Ou seja, os meios que garantem a subordinação dos sujeitos são os mesmos que possibilitarão que ele se torne uma agência autoconsciente. Nas palavras de Mahmood (2006):

[...] poderíamos argumentar que o conjunto de capacidades inerentes ao sujeito – ou seja, as capacidades que definem os modos da sua agência – não são o resíduo de um self não domesticado, existente antes das operações de poder, mas são, em si mesmas produto dessas operações. Este entendimento do poder e formação do sujeito permite-nos conceitualizar a agência não só como um sinônimo de resistência a relações de dominação, mas também como uma capacidade para ação criada e propiciada por relações de subordinação específicas. (MAHMOOD, 2006, p. 132)

No campo de estudos do currículo fazemos então uma aposta teórica no investimento da abordagem (auto)biográfica de discentes e docentes como experiências do tornar-se sujeito que se tecem e compõem currículos. A experiência sendo compreendida aqui como uma história que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Neste sentido, os discursos, que constituem as trajetórias de vida dos sujeitos, não pertencem a eles isoladamente, mas têm:

[...] uma dívida com uma historicidade condensada materializada e criptografada através dos corpos. As palavras não expressam os seres viventes, pois o tempo do discurso recusa a ideia de que o dito se funda no sujeito, dado que estruturas que permitem a inteligibilidade da vida pertencem a uma sociedade que tanto constitui como excede os corpos, apontando que esta temporalidade não se esgota inteiramente nos próprios corpos. (RANNIERY, 2017, p. 10)

Entendemos, portanto, que os discursos dos sujeitos não se esgotam neles, mas ecoam como marcas de uma coletividade e temporalidade que os atravessa e apostamos na potência das histórias de vida para a compreensão de como tramas curriculares criam condições de possibilidade de agência, a partir de uma abordagem que parte do indivíduo para pensar o social. Levar em conta as trajetórias dos sujeitos na escola oferece possibilidades de abrir caminhos para deixar vazar a criatividade dos modos de vida que compõem o universo curricular e não se esgotam na normatividade, mas apontam para as diferentes formas de habitar a norma. Nas palavras de Ranniery (2017):

É na não transcendência das normas que tais vidas podem fazer seu trabalho, na medida em que anunciam tanto a persistência quanto a oscilação da normatividade, o que não diminui, mas intensifica o trabalho político que podem fazer. Quando habitam a matriz normativa, indicam que as repetições das normas funcionam de modo fraturado, deslocado e heterogêneo. Por outra parte, põem em relevo que deslocar uma norma não equivale a subvertê-la, pode servir – talvez não deixe de fazê-lo – como instrumento para a sua reinscrição. (RANNIERY, 2017, p. 23)

## Sujeito biográfico e agência: articulações teóricas possíveis

Cada um entre nós deve se forjar um caminho entre as vias que nos são abertas, as que nos são proibidas ou as que semeiam obstáculos sob os nossos pés. Nós não somos de uma vez só nós mesmos, nós não nos contentamos de ‘ter consciência’ do que nós somos; nós nos tornamos o que somos. (MAALOUF, 1998, p. 35, tradução livre)<sup>12</sup>

12 Chacun d’entre nous doit se frayer un chemin entre les voies où on pousse, e celles qu’on lui interdit ou qu’on sème d’embûches sous les pieds; il n’est pas d’emblée lui-même, il ne contente pas de prendre conscience de ce qu’il est; il devient ce qu’il est. (MAALOUF, 1998, p. 35)



Essas breves reflexões sobre os significantes “sujeito” na pesquisa (auto)biográfica e “agência” na perspectiva pós-fundacional evidenciam elementos que autorizam aproximar essas duas categorias de análise permitindo, assim, potencializar a força e a coerência teórica dos argumentos que nos propomos a sustentar em nossos estudos e pesquisas do campo do currículo. Entre esses elementos, destacamos o entendimento: (i) do lugar instituinte atribuído à linguagem na produção de leituras do social; (ii) da articulação entre estrutura e sujeito e (iii) dos efeitos políticos desses entendimentos na definição e no uso da categoria analítica “sujeito”.

O lugar instituinte atribuído à linguagem, percebido como elemento incontornável pelas duas abordagens – na objetivação do real, pode ser evidenciado por meio da mobilização de categorias como narrativa/relato (pesquisa biográfica) e discurso (abordagem pós-fundacional). Essa percepção da linguagem se inscreve em um movimento epistêmico mais amplo que tem contribuído para fundamentar e radicalizar a crítica endereçada às leituras essencialistas do social que tendem a hegemônizar sentidos de “sociedade” e de “sujeito” que operam, como vimos, com a ideia de fundamentos últimos e transcendentais, realimentando a crença na possibilidade de pensar o social e os indivíduos como positivamente transparentes. Expressões como “fato biográfico”, “biografização”, “articulação discursiva” e “demanda” são indicadores potentes mobilizados por essas abordagens que as distanciam de perspectivas essencialistas, abrindo pistas de investigação que, consideramos, merecem continuar a ser exploradas no campo curricular.

O segundo elemento faz referência à crítica assumida, por ambas as abordagens – e não só –, que incide tanto sobre as concepções estruturalistas e deterministas quan-

to sobre as perspectivas individualistas que operam de forma dicotômica a relação entre estrutura e sujeito na compreensão política social. Ora são as forças da estrutura, percebidas como totalidades previamente definidas, que determinam as possibilidades de ação do sujeito, reduzido a um efeito da estrutura, ora são as ações do sujeito – percebido como indivíduos racionais, conscientes e autônomos – que explicariam de forma, se não exclusiva, decisiva, as transformações sociais, as possibilidades de resistência ou de subversão. Pelo exposto nas duas seções anteriores, as abordagens em foco colocam em evidência a articulação entre processos de estruturação (de uma ordem social específica, de contextos de formação como escola e universidade, de currículos hegemônizados nesses contextos) e os processos de subjetivação que produzem simultaneamente subjetividades políticas e posicionamentos de sujeito em meio a ordens sociais desigualmente estruturadas. O que está em jogo, nas análises inscritas nas abordagens aqui em foco, é menos o peso de cada um dos polos dessa relação e, sim, as formas assumidas pela articulação entre ambas, entendida como possibilidade da objetivação dessa relação.

Em relação ao terceiro aspecto mencionado, importa salientar a contribuição teórica dessas abordagens para pensar o “sujeito” e sua “capacidade de ação”. Ao assumirem sua incompletude, pluralidade, heterogeneidade e provisoriedade, a pesquisa autobiográfica e a teoria do discurso pós-fundacional oferecem ferramentas analíticas, como procuramos destacar ao longo de nosso texto, que permitem operar na e com a contingência em meio a processos de subjetivação que se instauram em contextos produzidos e objetivados igualmente na interação com as ações dos sujeitos por meio das quais eles “se tornam presença” (BIESTA, 2013).

Nosso propósito aqui, longe de pretender fazer uma apologia dessas abordagens, foi apresentar, ainda que de forma breve, algumas ferramentas analíticas produzidas a partir de uma postura epistêmica, comum às perspectivas em foco neste texto, nas quais vimos apostando em nossos estudos curriculares. Não se trata de afirmar “o” caminho de investigação mais potente, mas sim de contribuir para a ampliação das possibilidades teóricas na reflexão política do campo curricular, em particular no que esta incide na compreensão da produção de subjetividades.

## Referências

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

BIESTA, Gertz. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de.; PIMENTEL- JUNIOR, Clívio. Currículo, (auto)biografias e diferença: políticas e poéticas do incontornável no cotidiano da educação em ciências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 29-59, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/28921/25070>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine **A condição biográfica**. Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória (auto)biografia e diversidade. Questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011b. p. 43-57.

\_\_\_\_\_. Experiencia y formation. Biografization, biograficidad y heterobiografia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, jul./sep. 2014.

\_\_\_\_\_. La recherche biographique ou la construction partagée du savoir singulier. Salvador: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2527/1712>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. De quel savoir la recherche biographique en education est-elle le nom? Paris: **Revue Le sujet dans la Cité**, Actuels, La recherche biographique Quels savoirs pour quelle puissance d’agir? n. 6, p. 11-24, mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses**. Paris: Gallimard, 1966.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 46, n. 156, p. 104-130, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00104.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, RBE, v. 23, p. 1-22, 2018a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230071.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma

proposta de releitura pós-fundacional, In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. S. de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018b. p. 217-249.

GAUJELAC, Vincent de. **Qui est je?** Sociologie clinique du sujet. Paris: Éditions du Seuil, 2009.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham; Philadelphia: Opens University Press, 2000.

LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 55-74, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revis-tateias/article/viewFile/24115/17093>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MAALOUF, Amin. **Les identités meurtrières**. Paris: Le Livres de Poche, 1998.

MAHMOOD, Saba. **Politics of piety: the islamic revival and the feminist subject**. Princeton: Princeton University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. Teoria feminista, agência e sujeito libertário: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, v. 10, n. 1, p. 121-158, mai. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v10n1/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCHART, Olivier. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy**, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

NIEWIADOMSKI, C. **Recherche biographique et clinique narrative**. Entendre et écouter le sujet contemporain. Toulouse: Editions Erès, 2012.

RANNIERY, Thiago. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de “meninos gays”. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 1-32, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6056887&orden=0&info=link>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RETAMOZO, Martín. Construtivismo: epistemologia y metodología em las ciencias sociales. In: DE LA GARZA TOLEDO, E; LEYVA, G. (Orgs). **Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales**. México: FCE; UAM, 2012. p. 325-350.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, A. L. da.; LAGO, M. C. de S.; RAMOS, T. R. O. (Orgs.). **Falas de gênero**. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SOMMERER, E. L'école d'Essex et la théorie politique du discours: une lecture 'postmarxiste' de Foucault. **Raisons politiques**, n. 19, p. 193-209, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 27/05/2019

**Carmen Teresa Gabriel** é professora Titular de Currículo da UFRJ, bolsista de produtividade do CNPq, Cientista de Nosso Estado /FAPERJ, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de pós-graduação dessa mesma instituição (PPGE/UFRJ), professora do Programa de Pós-Graduação - ProfHistória, coordenadora do Laboratório d Núcleo de Estudos de Currículos da UFRJ (LaNEC) e do Grupo de Estudos Currículo Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), atualmente ocupa o cargo de direção da Faculdade de Educação da UFRJ. e-mail: [carmenteresagabriel@gmail.com](mailto:carmenteresagabriel@gmail.com)

Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro- RJ, Brasil CEP: 22290-902. Telefone: (21)2295-3246

A interface sujeito-agência no campo curricular: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas?

**Natália Rodrigues Mendes** é Doutoranda do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Estudos Currículo Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) e professora de História da rede municipal do Rio de Janeiro. e-mail: [nataliagaati@yahoo.com.br](mailto:nataliagaati@yahoo.com.br)

Pça Ns Auxiliadora, Leblon, Rio de Janeiro – RJ, Brasil. CEP: 22441-050. Telefone: (21) 2274-4497

# A RELAÇÃO COM O SABER EM UMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

■ LUCIANA VENÂNCIO

Universidade Federal do Ceará

■ LUIZ SANCHES NETO

Universidade Federal do Ceará

## RESUMO

As narrativas (auto)biográficas possibilitam compreender escolhas e disposições. Neste artigo, analisamos experiências de aprendizagem com a educação física escolar associadas a processos reflexivos de dois(duas) estagiários(as). iscutir indícios da relação com o saber, a partir das narrativas elaboradas no estágio, e identificar temáticas recorrentes, situadas por reflexões e vivências, em diferentes contextos. A pesquisa foi desenvolvida de modo exploratório na disciplina “Estágio I – observação da realidade”, no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará, a partir de uma perspectiva baseada em narrativas (auto)biográficas dos(as) participantes. A narrativa foi escolhida como método porque permite aos(às) estudantes explicitar suas emoções, percepções e questões – relacionadas à experiência – para confrontar o mundo vivido. A experiência narrada não descreve o tempo cronológico do estágio nas escolas, de forma linear, mas revela o tempo próprio vivido em diferentes realidades, implica releituras sobre o currículo e reconhece a relação com o saber de cada um(a). As escolhas e trajetórias dos(as) estagiários(as) são singulares, próprias a cada professor(a) em formação inicial e permanente, bem como sua intencionalidade ao agir no mundo.

**Palavras-chaves:** (Auto)biografias. Narrativas. Currículo. Estágio supervisionado. Relação com o saber.

## ABSTRACT

### RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION FROM AN (AUTO)BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE

The (auto)biographical narratives make it possible to understand choices and dispositions. In this article, we analyze learning experiences within school physical education associated with reflective processes by two students during a practicum. To discuss evidence of the relationship to knowledge from the narratives elaborated in the

practicums and to identify recurrent themes, situated with reflections and experiences in different contexts. The research was developed in an exploratory way during the discipline “Practicum I – observation of the reality” in the physical education teaching certification course at the Federal University of Ceará, from a perspective based on (auto) biographical narratives by the participants. The narrative was chosen as method because it allows the students to explain their emotions, perceptions, and questions - related to experience - to confront the lived world. The narrated experience does not describe the chronological time of the practicum in schools in a linear way, but reveals the time itself lived in different realities. It implies re-reading about the curriculum and recognizes the relationship to knowledge of each one. The students’ choices and trajectories are unique, specific to each teacher in initial and permanent formation, as well as their intentionality when acting in the world.

**Keywords:** (Auto)biographies. Narratives. Curriculum. Practicum. Relationship to knowledge.

## RESUMEN

### LA RELACIÓN CON EL SABER EN UNA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Las narrativas (auto)biográficas posibilitan comprender opciones y disposiciones. En este artículo, analizamos experiencias de aprendizaje con la educación física escolar asociadas a procesos reflexivos de dos estudiantes. Discutir indicios de la relación con el saber a partir de las narrativas elaboradas en el practicum e identificar temáticas recurrentes, situadas con reflexiones y vivencias en diferentes contextos. La investigación fue desarrollada de modo exploratorio en la disciplina “Practicum I – observación de la realidad” en el curso de licenciatura en educación física de la Universidad Federal de Ceará, a partir de una perspectiva basada en narrativas (auto) biográficas de los(as) participantes. La narrativa fue escogida como método porque permite a los(as) estudiantes explicitar sus emociones, percepciones y cuestiones - relacionadas a la experiencia - para confrontar al mundo vivido. Resultados: la experiencia narrada no describe el tiempo cronológico del practicum en las escuelas de forma lineal, pero revela el tiempo propio vivido en diferentes realidades, implica relecturas sobre el currículo y reconoce la relación con el saber de cada uno(a). Las trayectorias de los(as) alumnos(as) en prácticas son singulares, propias a cada profesor(a) en formación inicial y permanente, así como su intencionalidad.

**Palabras claves:** (Auto)biografías. Narrativas. Currículum. Enseñanza supervisada. Relación con el saber.

## Introdução

O saber (auto)biográfico está imbricado ao processo histórico da humanidade e da elaboração dos conhecimentos científicos em vários campos. No âmbito da educação física brasileira, tem havido crescente valorização das narrativas como modo de compreensão situada dos contextos educacionais escolares. Desde meados da década de 1980, a aproximação da educação física às ciências humanas tem promovido (auto)crítica acerca do paradigma biológico e ressaltado a complexidade que permeia a dinâmica convergente entre os elementos culturais, os movimentos, os aspectos corporais (inter)pessoais e as demandas ambientais. Essa (auto)crítica tem contribuído para ampliar as possibilidades epistemológicas que emanam do sul, mediante diálogos regionais na América Latina e repercussões no Caribe e Nova Zelândia (OVENS; BUTLER, 2016).

No âmbito latinoamericano, a pesquisa (auto)biográfica na educação física tem evidenciado uma busca pela identidade coletiva da área, bem como pela valorização das trajetórias formativas dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) como sujeitos de suas próprias experiências (ACOSTA, 2013). Segundo Suárez (2008), a narrativa compartilhada das experiências pedagógicas e das práticas educativas potencializa a (auto)crítica entre os(as) professores(as). Essa perspectiva, de acordo com Santos (2014), implica na valorização dos processos de ensino e de aprendizagem a partir de cada contexto regional, mas também com abertura ao diálogo entre os pares em contextos que, embora diferenciados, podem demandar desafios similares aos processos formativos e, assim, fomentar globalmente a equidade e a justiça social nos currículos. Conforme Ovens e Butler (2016), no Brasil, há o caso dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar que investigam reflexivamente e colaborativamente as

suas próprias práticas educativas, a partir de narrativas (auto)biográficas.

Especificamente no contexto brasileiro, a ênfase nas narrativas (auto)biográficas tem permitido aprofundar temáticas complexas e alargar nichos interdisciplinares de saberes no campo educativo. Nesse sentido, a educação física tem incorporado perspectivas que valorizam a subjetividade das vivências, bem como os modos autorais de narrá-las. Esse reencontro consigo mesmo(a) pode contribuir para preencher uma lacuna salientada por Nietzsche (2012) sobre a seriedade das vivências. Há homens e mulheres, sujeitos do conhecimento científico, que desconhecem a si mesmos(as) porque desencontram-se de si para buscar algum tipo de saber desencarnado da vida. Para Nietzsche, precisamos voltar a procurar a nós mesmos(as) para compreender o que foi que vivemos e, para isso, necessitamos reconhecer a urgência do tempo presente, retomando-o e dando ouvidos a nós mesmos(as) para não estarmos ausentes em nossas próprias vivências.

A incorporação de escritos (auto)biográficos contribui para retomar a subjetividade na epistemologia da prática educativa. Contudo, conforme Sanches Neto e Souza Neto (2014), há o risco de cooptação dos(as) professores(as) pelo meio acadêmico à medida que os relatos de suas práticas podem ser utilizados para reforçar aportes teóricos de grupos institucionalizados de pesquisa. É justamente o compartilhamento e a publicização da escrita (auto)biográfica pelos(as) próprios(as) professores(as) que pode reduzir esse risco, sobretudo com a consolidação de coletivos que assumem a centralidade do trabalho docente nas escolas. Borges e Sanches Neto (2014) apontam que perspectivas colaborativas na análise de práticas pedagógicas também podem fomentar o aprofundamento das narrativas entre os(as) professores(as), bem como a sua criticidade, ainda que os seus contex-

tos regionais de trabalho sejam bastante diferenciados.

A relação com o saber pressupõe a centralidade do sujeito da experiência como sujeito de saberes. Para Charlot (2000) e Venâncio (2014), o afã da comunidade científica por resolver suas questões, seus objetos e seus métodos de pesquisa remete ao esquecimento da necessidade de integração das lógicas próprias que caracterizam cada processo investigativo no campo educativo. É nesse sentido que a condição social humana precisa ser valorizada para circular as diferentes lógicas no ordenamento de pesquisas, de modo que os(as) pesquisadores(as) se interroguem sobre a sua própria relação com o saber. Durante a formação inicial de professores(as), o estágio supervisionado pode ser um “divisor de águas” para esse questionamento na consolidação da identidade docente, fomentando que os(as) professores(as) assumam-se como investigadores(as) de suas práticas educativas (IZA et al, 2014).

A relação com o saber e com o mundo implica no tempo, no lugar e nas pessoas (CHARLOT, 2000). Esse processo introspectivo remete a uma ação de imersão na própria experiência vivida e vívida, que se assemelha ao “nadar” em direção de si mesmo(a) (VENÂNCIO, 2014). Conforme Larrosa Bondía (2002), o saber de experiência é baseado no que nos toca, que nos traz risco e que nos atravessa no tempo vivido da nossa existência. Já o tempo-próprio é aquele *continuum* vivido pela pessoa singular, que exige reconhecimento de si, enquanto aprende consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a). A confluência dessas singularidades, de modo coletivo, implica no compartilhamento das experiências por meio de argumentações situadas que podem assumir várias formas de registro, incluindo as narrativas (auto)biográficas.

As experiências (auto)biográficas no campo da profissão docente ilustram, dentro do universo pedagógico, o amálgama de vontades

de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, valorizando os sujeitos, a qualidade e a vivência em detrimento das estruturas, dos sistemas, da quantidade e do instituído (NÓVOA, 2007). Então, a temática que permeia esse caminho é a da valorização dos(as) professores(as) como quem experimenta o vivido, no cotidiano da prática educativa, e elabora as próprias vivências de forma comunicável para os seus pares. Os principais desafios, nesse âmbito investigativo acerca da educação física, consistem em adentrar os modos de elaboração das reflexões próprias da disciplina, bem como a convergência com outras áreas do conhecimento, em um tipo de narrativa associada à epistemologia da prática educativa (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014).

O problema, em síntese, remete às duas questões que nos permitiram orientar este estudo: os modos de narrar as experiências vividas permitiram compreender as escolhas e as posições diante do mundo de cada estudante de educação física durante o estágio? Como é ensinar os(as) estudantes a partir dos modos como aprendem com a experiência do estágio? Nossa ênfase recai nos modos de narrar as experiências vividas e também nas escolhas e nos posicionamentos dos(as) estudantes.

De acordo com Neira (2017), as narrativas valorizam os conhecimentos tanto de professores(as) quanto de estudantes da licenciatura em educação física. No âmbito da formação permanente, é importante que os(as) licenciandos(as) beneficiem-se pelos conhecimentos elaborados por professores(as) que já trabalham na educação básica. Porém, como a experiência é própria a cada sujeito, é necessário que os(as) próprios(as) estudantes elaborem seus saberes. Para Neira (2017), as narrativas pessoais são atividades que fomentam a (auto)formação durante o curso de licenciatura.



tura e que se assemelham ao registro de relatos de experiência.

As narrativas estimulam a reflexão sobre a própria ação, sobretudo quando são analisadas de modo coletivo por professores(as) em diferentes estágios da carreira docente. No caso da formação inicial, Neira (2017) aponta a ocorrência de discussões sobre situações de aprendizagem, a mobilização de conceitos que fundamentam as intervenções e a análise das experiências individuais. Essas atividades posicionam os(as) estudantes em situações que demandam a reflexão e a busca por alternativas para o encaminhamento de problemas compartilhados entre os(as) colegas.

Assim, partimos da premissa de que os modos de narrar experiências vividas em contextos educacionais possibilita compreender as escolhas e posições de estudantes durante a realização do estágio. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem com a educação física escolar são vivenciadas como tempo próprio e situá-las requer rigorosidade reflexiva. Neste artigo, temos dois objetivos. O objetivo geral é discutir indícios da relação com o saber, a partir das narrativas elaboradas no estágio de observação, em todos os segmentos da educação básica durante o 1o semestre de 2017. O objetivo específico é identificar temáticas recorrentes nas narrativas, situadas com reflexões e vivências, em diferentes contextos educacionais.

## Percurso e escolhas metodológicas

A pesquisa tem caráter (auto)biográfico e foi desenvolvida de modo exploratório junto a uma turma de estagiários(as), na disciplina “Estágio supervisionado I – observação e investigação da realidade” do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará, a partir de uma perspectiva baseada em narrativas dos(as) quinze partici-

pantes da disciplina<sup>1</sup> e sua relação com o saber. A disciplina abrange 120h, dentre as quais 80h são destinadas às atividades nas escolas. A narrativa foi escolhida como estratégia metodológica, porque permite aos(às) estudantes participantes explicitar suas emoções, percepções e questões – relacionadas à experiência – para confrontar o mundo vivido.

Orientamos a análise segundo dois pressupostos ressaltados por Souza (2004; 2007), a partir de Josso (2004), Nóvoa (2007) e Pineau (2000), sobre a metodologia (auto)biográfica: os princípios da flexibilidade e da autonomia/emancipação dos sujeitos. Ambos os princípios pressupõem a atividade de pesquisa inerente à (auto)formação docente. Por um lado, mantivemos a preocupação com o processo formativo dos(as) participantes, no sentido de que a sua formação implica a reflexão sobre os próprios percursos de vida. Por outro lado, propusemos a narrativa (auto)biográfica como opção investigativa sobre o processo de formação para, no nosso caso, buscarmos entender as escolhas e disposições dos(as) participantes. Cada narrativa consistiu em uma tentativa de reconstrução do vivido, como uma forma de reaprender sobre si mesmo(a) (RICŒUR, 1999). O escopo das narrativas tinha certas premissas para fomentar a reflexão (auto)crítica dos(as) participantes: o que conhecemos no estágio supervisionado? O que pode ser investigado a partir do estágio? Qual é a leitura positiva e negativa sobre o estágio em grupo? E sobre a supervisão do estágio na escola e a orientação na universidade? O que as narrativas permitem interpretar sobre as realidades vividas? Quais são as dificuldades e sugestões para redimensionar o processo de formação? Para a discussão das narrativas, foi

1 Agradecemos a todos(as) os(as) estudantes que, além de cursarem a disciplina, também participaram dos dois eixos de pesquisa que subsidiaram a elaboração deste trabalho: o eixo “educação física escolar e relação com o saber” e o eixo “processos (auto)formativos colaborativos em educação física escolar”.

sugerido aos(às) estudantes a elaboração de um mapa conceitual ou quadro síntese (GASPARI et al, 2006). Foi a partir dessa síntese que as categorias temáticas que compõem os nossos resultados emergiram.

Então, o fomento à pesquisa a partir das narrativas implica ênfase sobre a epistemologia da prática profissional, sendo que se trata da viabilidade da pesquisa realizada pelo(a) próprio(a) professor(a), ao longo de seu processo de formação permanente. No nosso caso, desde a formação inicial. Já o princípio da reflexão coaduna-se ao sentido do processo reflexivo realizado pelo(a) professor(a) como pesquisador(a), ao passo que o princípio da autonomia condiz com o sentido de emancipação e o rompimento do individualismo das práticas. A temporalidade do processo reflexivo sobre as experiências a partir das práticas educativas evidencia o lugar do próprio sujeito ao formar-se, porque a narrativa implica cada “estudante em formação inicial a entender através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação” (SOUZA, 2004, p. 58). Há valorização da (auto)formação no fluxo da experiência com o processo permanente de educação, segundo Souza (2004), ao tratar dos três movimentos da formação explicitados e sistematizados por Pineau (2000) – autoformação, heteroformação e ecoformação – porque é a (auto)formação que potencializa a convergência entre a ação dos(as) outros(as) (heteroformação) e do ambiente (ecoformação).

Assim, as nossas escolhas metodológicas tiveram orientação qualitativa e exploratória com narrativas (auto)biográficas situadas de aprendizagem no âmbito do processo formativo. Consideramos as narrativas (auto)formativas, pois essa foi a característica principal atribuída à elaboração do conjunto de narrativas compartilhado pelos(as) participantes. O trabalho investigativo foi realizado com estudantes estagiários(as) no período diurno e noturno,

sob a orientação de uma professora-pesquisadora, que é a principal autora deste artigo. Para fomentar o diálogo sobre as narrativas, um professor-pesquisador, que trabalha com a orientação de estágio no mesmo curso de licenciatura, exerceu a função de “colega crítico”, no processo de análise, como coautor do artigo. Contudo, o nosso foco nos(as) estagiários(as) já indica um limite à abordagem da problemática, ao desconsiderarmos as narrativas dos(as) professores(as) que supervisionaram os(as) estudantes em seus respectivos contextos. Identificamos dois motivos para essa limitação.

O primeiro motivo foi que, no “Estágio supervisionado I”, os grupos de estagiários(as) permaneceram aproximadamente 15h em cada nível de ensino, sendo que esse período foi vivido em escolas e com professores(as) diferentes. O segundo motivo foi que tanto a professora-pesquisadora quanto o professor-pesquisador, apesar de serem experientes, tinham acabado de assumir as disciplinas de estágio supervisionado na universidade e os contextos educacionais estavam em processo de desvelamento. Os laços e as parcerias para a elaboração de novos saberes com os(as) professores(as) supervisores(as) das escolas estavam em processo de estreitamento. Além disso, as vozes dos(as) próprios(as) estudantes ecoaram com intensidades diferentes na polifonia de vozes em cada grupo.

Para o dimensionamento deste trabalho, especificamente, destacamos as narrativas de um estagiário, estudante do período diurno, e uma estagiária, estudante do noturno. O critério subjacente à escolha de ambos os participantes está na nossa escuta sensível à intensidade dessas duas vozes, que se destacaram durante o estágio. Ele e ela, intencionalmente, predispuseram-se a analisar e aprofundar as suas narrativas (auto)biográficas a partir do estágio, publicizá-las e tomá-las como ponto de partida para elaborar seus projetos de monografia para

a conclusão do curso de licenciatura em educação física (COSTA JÚNIOR et al, 2017a; 2017b; MELO et al, 2017). Ambos os participantes elaboraram por escrito seis narrativas cada um(a) durante o semestre letivo e assentiram no aproveitamento dos registros e discussões de suas narrativas no desenvolvimento da pesquisa, optando pelo não anonimato. As temáticas desenvolvidas nas narrativas pelos(as) estudantes foram definidas por eles(as) próprios(as), a partir das situações vividas nos diferentes contextos escolares em que realizaram os estágios: escolas públicas e privadas de todos os segmentos da educação básica (desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos), localizadas na cidade de Fortaleza.

Para analisar as temáticas evidenciadas nas narrativas (auto)biográficas, consideramos as possíveis aproximações que implicam o tempo, o local e as pessoas. Esses aspectos são fundamentais para caracterizar os elementos presentes na teoria da relação com o saber em três dimensões: epistemológica, identitária e social (CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2014). Todo o processo de geração de dados para este estudo está vinculado ao projeto “Educação física escolar: a relação com os saberes de estudantes de Fortaleza”, previamente aprovado pelo núcleo de pesquisa do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará sob o código NP019. Apresentamos a seguir indícios dos pressupostos que fundamentaram a perspectiva (auto)biográfica nos processos formativos dos(as) estagiários(as) e os resultados a partir de suas narrativas.

### Indícios da perspectiva narrativa nos processos (auto)formativos da educação física

A partir desse momento, vamos nos referir ao estagiário – Kilder – e à estagiária – Fabiana – como os(as) estagiários(as), de modo

geral, quando o contexto for de interação com os demais participantes nos seus respectivos grupos. Quando houver a necessidade de situarmos as narrativas de modo individual, explicitaremos o nome do(a) participante.

Acerca do princípio da flexibilidade, os(as) estagiários(as) aprenderam noções sobre processos reflexivos associados à metodologia (auto)biográfica. De acordo com Craig, You e Oh (2013), as narrativas baseadas em experiências de ensino nas escolas podem ser importantes para provocar avanços no campo da educação física, mediante seis características investigativas: a justificativa para a pesquisa, a pesquisa no meio, a pesquisa nas fronteiras, o conhecimento por meio de relacionamento, o conhecimento por meio de verdade narrativa e a busca do percurso que a história conduz.

Segundo Ovens (2017), o uso de narrativas escritas na educação física pode integrar o método formativo de “trabalho com a memória”. Nesse contexto, as narrativas permitem rememorações que podem aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de disposições e de posições baseadas em princípios. Porém, há limites quanto à valorização da docência porque a atividade de pesquisa pode ser supervalorizada. Para Tani (2011), que é pesquisador na área de educação física escolar, a sua própria trajetória na forma de uma narrativa (auto)biográfica subordina os avanços qualitativos do campo profissional à qualificação e ao rigor das pesquisas científicas. Nesse caso, na visão de Tani (2011), a colaboração entre os(as) pesquisadores(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) deve manter as suas funções distintas.

Todavia, há narrativas que remetem à valorização de investigações ancoradas na experiência cotidiana dos(as) professores(as) para a consolidação de uma “teoria da prática” (BETTI, 1996). Por um lado, a pesquisa subsi-

diada por narrativas dos(as) professores(as) também avançou sobre os saberes docentes na educação física. Por outro lado, nas investigações sobre as práticas pedagógicas há controvérsia quanto à rigorosidade da análise por professores(as) e especialistas. Alguns estudos baseados em narrativas (auto)biográficas dos(as) professores(as) indicam tensão nas nuances conceituais e teórico-metodológicas (MOLINA NETO et al, 2009; SILVA; DIEHL, 2010).

Durante o período de realização do estágio, não tivemos qualquer pretensão de tratar exaustivamente da conceituação no campo da pesquisa (auto)biográfica com os(as) estudantes, mas buscamos problematizar as narrativas como possibilidades (auto)formativas. Para isso, alguns trabalhos relacionados à temática subsidiaram as discussões com os(as) estagiários(as) e a compreensão sobre o contexto brasileiro, em três âmbitos: no campo das práticas formativas na educação (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008), no campo das relações formativas com professores(as) do ensino superior e da educação básica (FIORENTINI, 2009) e no campo da pesquisa em educação física escolar (MOLINA NETO et al, 2009; SILVA; DIEHL, 2010). A ênfase recaiu no terceiro âmbito, especificamente quanto à educação física.

Em primeiro lugar, no campo das práticas de formação em educação, Bragança e Maurício (2008) apresentam uma síntese com concepções sobre as narrativas (auto)biográficas. Há diferenciação entre os desdobramentos metodológicos da história oral, da biografia e da (auto)biografia. Na abordagem (auto)biográfica, por sua vez, Bragança e Maurício (2008) situam uma diversidade de aportes teórico-metodológicos: história de vida, etnobiografia, narrativa de vida, biografia educativa ou narrativa de formação. Além disso, há uma diversidade de procedimentos e técnicas como possibilidades em práticas de investigação e formação: questionário biográfico, trabalho

com documentos pessoais, entrevista biográfica, história de vida em grupo, seminários de histórias de vida, história de vida na perspectiva de projeto, memoriais e diários.

Conforme Bragança e Maurício (2008), a (auto)biografia consiste em uma produção escrita do próprio sujeito sobre si, tendo como referência sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla, sem abordar fragmentos, mas buscando a expressão do que é essencial da vida. No desenvolvimento dessa perspectiva, há apoio em Nóvoa (2007), destacando que foi no âmbito da discussão sobre a formação permanente de professores(as) que o aporte (auto)biográfico avançou como possibilidade metodológica.

Assim, em segundo lugar, apontamos que essa perspectiva subsidia diferentes áreas da pesquisa educacional. Por exemplo, ao tratar do processo de consolidação de uma comunidade de prática investigativa com professores(as) que trabalham no ensino superior e na educação básica, especificamente com o ensino de matemática, Fiorentini (2009) faz uma narrativa de vida sobre um grupo de professores(as), com riqueza de detalhes sobre os modos de fazer que só cabem a quem é de fato participante do processo coletivo que ora descreve e interpreta.

Em terceiro lugar, no trato das questões pertinentes à educação física escolar, Silva e Diehl (2010) trazem uma experiência metodológica a partir da escolha e do uso de procedimentos da narrativa escrita para a geração de indícios com professores(as) de educação física que trabalham na educação básica. Nesse caso, as narrativas podem criar oportunidades para os(as) professores(as) refletirem sobre as suas ações e aprimorarem o seu trabalho, contribuindo com o seu processo de formação permanente (SILVA; DIEHL, 2010). Assim, o registro torna-se crucial para o aprofundamento do trabalho com as narrativas.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas se inscreve no campo da pesquisa educativa como uma modalidade particular da investigação interpretativa que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os professores constroem, reconstróem e negociam quando escrevem, leem, refletem e conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas. (SUÁREZ, 2008, p. 112)

Segundo Suárez (2008), as narrativas também podem ser uma estratégia metodológica da pesquisa-ação pedagógica. Para isso, as narrativas deveriam estruturar-se a partir do estabelecimento de relações horizontais em espaços próprios de colaboração entre pesquisadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) que narram as suas experiências. Porém, conforme Souza (2004), há poucos estudos sobre a potencialidade das narrativas (auto)biográficas no fluxo temporal da experiência durante a formação inicial.

Todavia, são poucos os trabalhos que, a partir da abordagem biográfica e da utilização das narrativas como perspectiva epistemológica e autoformativa, buscam estudar a formação inicial e o estágio supervisionado, relacionando-os com a fertilidade e potencialidade desta abordagem em projetos específicos de investigação-formação de professores. (SOUZA, 2004, p. 74)

Assim, a nossa intenção foi enfatizar a presença dos(das) estudantes para constituir comunidades de investigação (ou de “atenção mútua”) durante o período do estágio e chamar a atenção para novos olhares no processo (auto)formativo.

## Temporalidade da experiência na relação com o saber durante o estágio

Constatamos que a experiência narrada não descreve o tempo cronológico do estágio, nas escolas, de forma linear. Ao invés disso, reve-

la o tempo próprio vivido pelos(as) estagiários(as) em diferentes realidades, que implicam releituras do currículo da educação física escolar. A discussão das narrativas, por sua vez, permite valorizar a experiência e reconhecer a relação com o saber de cada um(a). O conjunto das seis narrativas escritas pelos(as) estagiários(as) aponta para um fluxo próprio de relações, baseadas nas vivências e experiências, que se coaduna à perspectiva de temporalidade nas múltiplas relações que podem ser estabelecidas com os saberes (VENÂNCIO, 2017).

Com a revelação do tempo próprio vivido em diferentes realidades, por meio das narrativas, identificamos que as releituras a partir da educação física escolar implicam a valorização da experiência de estar novamente na escola, que é uma nova experiência para os sujeitos (LARROSA BONDÍA, 2002). Então, o reconhecimento das relações com os saberes é diferenciado para professores(as) e estudantes, de acordo com suas disposições específicas como sujeitos epistêmicos, pois têm experiências que engendram diversos saberes (CHARLOT, 2000; FREIRE, 2015). Assim, nas narrativas, há confluência da explicitação de emoções, percepções e questões relacionadas à experiência de cada sujeito para confrontar o mundo vivido.

No âmbito da educação física escolar, Neira (2017) valoriza as narrativas de professores(as) e estudantes para depois chamar a atenção para a epistemologia da prática. Porém, para Sanches Neto e Souza Neto (2014) é a prática educativa que engendra saberes experienciais que podem ser explicitados mediante reflexões sistemáticas e por meio das narrativas. Além disso, para Borges e Sanches Neto (2014) há uma dimensão compartilhada que precisa ser compreendida no processo reflexivo. No caso das narrativas dos(as) estagiários(as), identificamos três indícios de convergência acerca da relação com o saber e cinco temáticas recorrentes, que analisamos a seguir.

## Indícios da relação com o saber nas narrativas

Nas narrativas escritas pelos(as) estagiários(as) a respeito de suas reflexões sobre todos os segmentos da educação básica, encontramos alguns indícios da relação com o saber. As narrativas foram situadas espontaneamente no processo de aprendizagem próprio a cada estudante, com reminiscências de sua trajetória escolar.

Um dos indícios remete ao espaço-tempo e às dimensões identitária e social da escolarização. O estudante Kilder, do período diurno, por exemplo, realizou estágio na educação infantil e no ensino fundamental I e II junto com um grupo de estagiários(as) em uma escola privada. Ele relata que já conhecia o espaço da escola, pois havia estudado naquela mesma escola, porém de algum modo a escola não era mais “a mesma”, pois estar lá novamente implicava uma experiência diferente, ao reconhecer a temporalidade da trajetória como estudante da educação básica e na licenciatura.

*No local da quadra em que a professora [...] dava aula, havia um campo de areia no qual, quando eu tinha 12 anos, “jogava bola” no momento do recreio. [...] Passou um filme de que eu também fui daquela idade. O primeiro amor, o primeiro beijo, todos no mesmo local em que pretendo trabalhar, isso de certa forma me motiva a querer sempre a melhor forma de ensinar. Não consigo entrar no Colégio [...] sem, pelo menos, passar em frente às salas que me deram a possibilidade de estar novamente lá de forma diferente. (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 8 junho 2017)*

O estudante também aponta a expectativa de trabalhar no contexto daquela escola. Além do tempo, aspecto valorizado na relação com o saber, as dimensões identitária e social com o saber convergem em momentos peculiares vividos pelo sujeito. Kilder explicita isso,

ao assumir e narrar o desejo de voltar, pois se identifica, tem uma relação (identitária e social) com as pessoas daquele lugar e que de alguma forma influenciaram sua formação. Nesse sentido, outro indício remete à perspectiva de trabalho de cada professor(a), já vislumbrada durante a formação inicial. Como exemplo, a estudante Fabiana, do período noturno, realizou estágio no ensino médio em uma escola pública estadual junto com outro grupo de estagiários(as). Ela reflete sobre a conduta docente de modo a qualificar a complexidade da docência e situar as premissas que subsidiam as estratégias educativas escolhidas pelo professor que supervisiona o seu estágio.

*O relato que gostaria de fazer essa semana é sobre algo que me chamou muito a atenção em relação à postura do professor diante dos alunos. O professor [...] leciona à noite e muitos dos alunos trabalham e não se sentem muito dispostos a fazer as aulas práticas. Nas semanas anteriores observei suas aulas teóricas e na última ele comunicou que as aulas práticas começariam. Ele deixou bem claro que os alunos eram livres para não fazerem a aula, não eram obrigados, mas pediu que antes de optarem por não fazer, dessem uma chance a ele participando de, pelo menos, uma aula para saberem como ela se desenvolve. Bem, na quinta-feira que iniciaram as aulas práticas não tive estágio por ter havido aula presencial junto à professora, mas na semana seguinte me deparei com uma aceitação quase que total das turmas nas aulas práticas. Isso me deixou muito feliz. A aula fora muito participativa e vi o entusiasmo dos alunos e a excelente preparação do professor. Acredito que a frase “dê-me uma chance”, dita pelo professor, tenha surtido um efeito extremamente positivo e ele soube aproveitar a oportunidade ministrando uma excelente aula que, com certeza, faz com que o aluno sinta-se chamado a sempre participar. (Excerto narrativo da estudante Fabiana, em 25 maio 2017)*

Percebe-se nesse excerto narrado por Fabiana, que ela evidencia um desejo de saber

se os alunos e as alunas do ensino médio se mobilizaram para aprender algo com a educação física após a declaração do professor em reconhecer a condição vivida por seus(suas) alunos(as). Na perspectiva da relação com o saber, a preocupação narrada por Fabiana nos leva a compreender como as dimensões epistemológicas e sociais se imbricaram na lógica complexa do ensino percebida por ela na argumentação do professor e na mobilização dos estudantes.

A seguir, é levantada uma questão em outra narrativa de Kilder:

*O que uma grávida pode fazer numa prática? No caso, o professor [...] do colégio [...] aplicou uma AP (Avaliação Parcial) prática e uma de suas alunas estava grávida. A AP era um circuito no qual havia local para fazer, prancha, deslocamento lateral, exercício de coordenação, polichinelos, pular corda e mountain clain. Esta aluna passou em todos os locais do circuito. O professor determinou antes da aula começar que ela não participaria de nada. [...] Não sei como lidar, gostaria de referências indicadas pela senhora. (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 22 maio 2017)*

No excerto narrado acima, há uma preocupação com o próprio saber. Kilder viu-se diante de uma situação que, se estivesse na condição de mediar o processo de escolha da estudante, não saberia se tinha sabedoria suficiente. Nesse sentido, evidencia uma preocupação epistemológica e social com o saber, que implicaria a vida e a conduta tomada por uma outra pessoa.

Tanto Kilder quanto Fabiana e os(as) demais estudantes realizaram os seus estágios em grupos, juntamente com colegas matriculados(as) na disciplina “Estágio I”, no período diurno ou noturno. Porém, todos(as) os(as) estagiários(as) elaboraram individualmente as suas narrativas, compartilhando-as semanalmente. Aproveitamos para elucidar, oportunamente, que o procedimento de agrupar os(as) estudantes não foi realizado especificamente para as finalidades desta pesquisa. Todas as etapas dos estágios supervisionados são realizadas em grupos, conforme orientação da comissão de estágio do curso de licenciatura em educação física. A figura a seguir focaliza as observações gerais do grupo de estágio da Fabiana.

**Figura 1** – Foco das observações dos(as) participantes no estágio



**Fonte:** Elaboração conjunta dos(as) próprios(as) participantes – grupo da Fabiana.

Em síntese, os indícios apontam de modo divergente para o tempo-espaço interativo da escola e também para a perspectiva de si acerca de cada professor(a) e estudante. Enleiam-se de alguma forma com as dimensões epistemológica, identitária e social da relação com o saber. Contudo, a ênfase na narrativa dos(as) estagiários(as), a partir de suas observações, indica três convergências, que vislumbramos a seguir.

## O tempo-espaço interativo da escola

Os(as) estudantes manifestaram preocupações com aspectos que podem comprometer a interação dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) e entre os(as) alunos(as) na escola. As narrativas de cada contexto incluíram observações sobre a “estrutura diferenciada” das escolas, bem como comparações entre a “escola pública” e a “escola privada”. Todavia, a percepção de alguns(as) estudantes não é ingênua, à medida que ressaltaram que a “infraestrutura” aparentemente superior da escola privada dependia de um “prédio alugado”, ou seja, a transitoriedade da posse do patrimônio territorial escolar foi percebida como uma das contradições do sistema capitalista.

*Cá estou abismado e intrigado com a diferença entre as configurações dos ambientes: escola pública e privada. Não consigo quantificar essa disparidade. Tudo é muito diferente, exatamente, TUDO, inclusive a merenda (risos). Quando minha autobiografia for publicada explicarei que estagiar na mesma escola em que estudou é algo mágico. Esta narrativa foi digitada com sentimentos evocados, especialmente o de NOSTALGIA! (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 6 junho 2017)*

Além disso, os(as) estagiários notaram que a aprendizagem depende de certa imersão em si, mediante introspecção, e que o “barulho” excessivo restringe essa possibilidade no tem-

po-espaço da aula de educação física. Perceberam também que alguns “materiais” podem potencializar o interesse dos(as) alunos(as) durante as vivências, desafiando-os(as) a interagir, de modo que a imersão em si pode ocorrer em vários momentos, mesmo com múltiplas fontes de ruído no ambiente.

A temporalidade é inerente à aprendizagem porque a aprendizagem é um processo que, como qualquer processo, inscreve-se no tempo. Entretanto, a aprendizagem difere de outros processos porque o tempo pedagogicamente necessário à aprendizagem da educação física escolar ultrapassa os limites fragmentados das horas-aulas (VENÂNCIO, 2017). Para Charlot (2000), os(as) alunos(as) podem atribuir sentidos figurativos à aprendizagem (figuras do aprender) e usos variados quando interagem com objetos e realizam atividades. Segundo Venâncio (2017), há um fluxo temporal na relação com o saber a partir das vivências e o acesso a esse fluxo depende da explicitação dos argumentos de cada estudante como sujeito de experiência.

## A perspectiva de si para cada professor(a)

Os(as) estudantes também refletiram sobre a conduta de cada “professor(a) supervisor(a) do estágio”, identificando diversas formas de realização da “prática reflexiva” durante as aulas. O processo de reflexão foi situado em quatro momentos: antes da intervenção nas turmas, no planejamento das aulas, durante as aulas, com a tomada de decisão por meio do diálogo entre o(a) professor e os(as) alunos(as), após cada aula, com os registros do encontro e uma espécie de meta-análise reflexiva com reflexões sistemáticas sobre as reflexões anteriores (antes, durante e após cada aula).

*Ele passou um questionário na lousa, deu uma explicação sobre porcentagem, pois uma das*



*questões envolvia isso e logo depois disse que iria dar o visto no caderno e o ponto por participação. A turma que antes estava superexaltada acalmou os ânimos e iniciou a atividade. Tudo corria bem até o professor iniciar o visto nos cadernos. Um dos alunos colocou o caderno em cima da mesa do professor e voltou para sua cadeira onde começou a brincar com outro colega. O professor perguntou de quem era o caderno e ele logo gritou: – É meu! O professor então disse que estava dando o visto de acordo com a chamada, pediu que ele esperasse e que fosse buscar o caderno. O aluno cheio de raiva pegou o caderno e bradou vindo sentar-se em sua cadeira: – Eu odeio esse professor. [...] Eu estava sentada quase ao seu lado e nessa hora ele olhou pra mim e baixou a cabeça e eu não sabia nem como agir diante daquela situação constrangedora. (Excerto narrativo da estudante Fabiana, em 9 junho 2017)*

A complexidade do processo reflexivo foi observada pelos(as) estudantes, que associaram o esforço de cada professor(a) ao ensinar com a necessidade de explicitar o seu “afeto” pela turma. A afetuosidade, contudo, não se ateu a uma visão simplista e houve a interpretação de que o “afeto” pode ser tanto positivo quanto negativo e que, por isso, há repercussões diferentes em cada situação de aprendizagem.

De acordo com Charlot (2000), há uma lógica do desejo na relação com o saber que implica uma perspectiva (inter)pessoal, à medida que um sujeito passa a desejar o desejo de outro sujeito. A intervenção dos(as) professores(as), de certo modo, corresponde à lógica do desejo quando os(as) estudantes assumem a perspectiva de si a partir da explicitação das condutas que valorizam nos(as) professores(as) ao longo do estágio.

## A perspectiva de si para cada estudante

Algumas características foram observadas pelos(as) estudantes, no sentido da problema-

tização de questões levantadas no curso de licenciatura. Houve discussão de diferentes perspectivas teórico-metodológicas a respeito da “diversidade de conteúdos”, pois os(as) professores(as) exploraram várias possibilidades com elementos da cultura de movimento, como a dança e a luta. A “curiosidade” foi potencializada como um aspecto norteador das ações, sendo uma premissa para a intervenção e uma necessidade assumida pelos(as) estagiários(as) para concretizar satisfatoriamente as situações de aprendizagem.

Em contrapartida, a problematização do “desinteresse” dos(as) alunos(as) por alguns conteúdos e por algumas atividades propostas pelos(as) professores(as) foi um desafio para os(as) estagiários(as). Houve proximidade desse problema com a perspectiva dos(as) estudantes, bem como houve a antecipação dessa possibilidade durante as discussões iniciais da disciplina de estágio, com base nas narrativas das trajetórias escolares, antes mesmo da inserção no campo do estágio no contexto das escolas.

A “complexidade social” foi identificada pela multiplicidade de interesses e de preferências dos(as) alunos(as), assim como a aparente contradição com suas condições sociais de origem, tanto na escola pública quanto na escola privada. Conforme Charlot (2000), confrontar a própria condição de origem e mobilizar-se para aprender é uma característica de alunos(as) que conseguem ter êxito na realização do trabalho escolar. Nesse sentido, houve valorização do “conhecimento” como forma de contextualizar as “diferenças” nas situações de aprendizagem, que é um pressuposto da busca por equidade nos percursos (auto)formativos e nas questões curriculares que fomentam a justiça social entre os sujeitos da própria experiência. A seguir um exemplo de uma situação vivida pelo estagiário Kilder, que, apesar de estar

obrigado a assumir a condução de uma aula, teve a participação influenciada pelas suas características pessoais:

*Na primeira turma, primeiro ano A, dada minha inquietude, decidi propor uma intervenção. Esta por meio de uma brincadeira bem conhecida, o telefone sem fio. Os alunos mostraram-se motivados quando expliquei o que iria ocorrer. A frase tinha a ver com o conteúdo da aula teórica, envelhecimento, e era: o envelhecimento funcional é mutável. Contudo, a frase chegou na última pessoa totalmente diferente: pacote de pão. Chamei atenção deles para detalhes significativos no processo de ensino-aprendizagem, após o término da brincadeira, meu discurso foi pautado na influência da reprodução do que é visto, ouvido, aprendido, ensinado e etc. Minha intenção foi de intrigá-los e fomentar a criticidade. (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 8 maio 2017)*

Segundo Venâncio (2014), uma situação de aprendizado não é marcada somente pelo local e pela interação com outras pessoas, mas também pelo tempo próprio. Por isso, a aprendizagem implica aprender em algum momento da própria história de vida, que está imbricada a outras histórias diferentes e amplas: da humanidade, da sociedade em que se vive, do espaço no qual se aprende e das pessoas com quem se aprende. Então, “a relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Conforme Venâncio (2014, p. 35-36), esse tipo de indício aponta para a “necessidade de ressignificar certas experiências para que façam sentido para os alunos, para que atribuam algum valor às formas educativas escolarizadas com as quais se envolvem e são envolvidos, inclusive na educação física”. No contexto do estágio, as narrativas dos(as) estudantes

apontaram várias “coisas” que aparentemente só podem ser aprendidas na escola, com os(as) professores(as) e entre os(as) alunos(as). Assim, para Venâncio (2014), a relação com o saber é influenciada pelas dimensões epistemológicas, identitárias e sociais, mas também pelas formas heterogêneas de aprendizagem, que colocam os(as) alunos(as) em confronto com suas necessidades de interação com o mundo. Esse cotejamento ocorre de forma singular para cada sujeito que aprende.

As figuras do aprender extrapolam as convenções dos conteúdos escolares fragmentados disciplinarmente e são definidas por Charlot (2000) como: objetos aos quais algum saber está incorporado (como livros, obras de arte ou programas culturais de TV), objetos cujo uso precisa ser aprendido (como escova de dentes ou computador), atividades que precisam ser dominadas (como ler ou nadar) e dispositivos relacionais, nos quais é necessária a apropriação de algumas formas para o estabelecimento de relações (como agradecer ou começar a namorar). Notamos que as figuras do aprender estão associadas com as temáticas recorrentes nas narrativas dos(as) estagiários(as), como a reminiscência do primeiro beijo pelo estudante Kilder e o dispositivo relacional relatado anteriormente pela estudante Fabiana.

## Temáticas recorrentes nas narrativas

As narrativas abrangeram diferentes perspectivas a partir da observação sistemática dos contextos educacionais. Porém, as reflexões dos(as) estagiários(as) com base nas vivências que observaram durante as aulas apontaram certas convergências. Nesse sentido, identificamos cinco temáticas recorrentes em suas narrativas, que remetem à mobilização, reflexão, práticas corporais, elementos da cultura e crise de valores.

## Mobilização para a aprendizagem

“O que mobiliza os(as) jovens de hoje?” Esse questionamento permeou as reflexões dos(as) estagiários(as) nas discussões sobre as narrativas compartilhadas. Aparentemente, os(as) alunos(as) mobilizaram-se mais intensamente nas situações de aprendizagem em que o ensino apontava para “além do conteúdo”. De certo modo, os desejos que se coadunam ao aprender têm alguma semelhança entre os(as) alunos(as) da educação básica e os(as) próprios(as) estagiários(as), pois as narrativas valorizaram a “superação de conceitos tidos como únicos”. Isso ocorreu, por exemplo, no caso das vivências propostas pelos(as) professores(as) que não reforçaram ingenuamente os estereótipos (de gênero, midiáticos e de padrões de consumo) associados estritamente aos esportes e buscaram a ampliação do entendimento da diversidade sobre a dança e a luta ao invés do esporte.

*Os alunos [...] têm uma ideologia sobre gênero muito encarnada, ou seja, eles não se dão conta do que reproduzem sobre identidade e expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Além do mais, o machismo e outros fatores são presentes, com isso, bastou observar a quantidade de meninos e meninas que participaram da aula prática, a diferença é gigantesca. (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 2 maio 2017)*

Para Kilder, há certa expectativa de que os estereótipos e condutas preconceituosas que percebeu sensivelmente sejam confrontados nas situações de aula pelos(as) professores(as). Segundo Coube e Henriques (2017), há a necessidade de romper com a invisibilidade dos(as) alunos(as), mas esse problema pode ser reforçado por práticas excludentes. Nesse sentido, o tratamento superficial do esporte pode constranger quaisquer praticantes. Assim, as vivências que não reforcem estereótipos podem contribuir decisivamente para que

os(as) alunos(as) não permaneçam invisíveis ao seu próprio olhar, bem como ao olhar sensível do(a) professor(a). Por sua vez, Almeida Júnior (2017) argumenta que as narrativas contribuem para que a formação inicial de professores(as) de educação física seja permeada pela sensibilidade.

## Reflexão sobre a realidade

A “reflexão” foi vislumbrada constantemente como uma “outra forma de olhar a realidade”. Desse modo, os(as) estagiários(as) elaboraram argumentos cada vez mais complexos e situados, refutando generalizações durante as discussões, amparados pelas evidências que detalharam em suas narrativas a partir da observação nas escolas. Nesse processo de aprendizagem acerca da própria identidade docente, ao longo do estágio, houve a “destrução de uma lógica preconceituosa” sobre, por exemplo, as possibilidades da escola privada em detrimento da escola pública. A valorização da educação pública foi subsidiada por “elementos para uma maior e melhor compreensão da realidade”.

*Vivenciando o estágio com essas turmas, percebo que as crianças não são insuportáveis, elas só não conhecem limites e com isso acham que podem fazer tudo do jeito que querem, na hora que querem. Mas isso pode ser mudado [...] com políticas públicas e quem mais ganha com isso são as crianças que terão mais oportunidades de serem felizes. (Excerto narrativo da estudante Fabiana, em 18 maio 2017)*

De acordo com Iza et al (2014), a identidade docente apresenta múltiplas facetas com destaque para as experiências e trajetórias pessoais e profissionais. Para esses(as) autores(as), a análise das experiências e dos saberes dessas experiências podem ter implicações para a formação de professores(as) de educação física que, não obstante, podem ser tematizadas e aprofundadas nos estágios cur-

riculares supervisionados. Conforme Contreras Domingo (2016), ancorado em Meirieu (1998), ao explorarmos nossa própria experiência, abrimos caminho para aprender com os mistérios da realidade e refutamos quaisquer expectativas falaciosas de que as outras pessoas e a própria realidade possam ser condicionadas a nosso gosto, pois a realidade sempre nos supera em nossas tentativas de criar as melhores condições possíveis.

## Potência educativa das práticas corporais

Ao assumir para si mesmos(as) a perspectiva de professores(as), houve preocupação dos estagiários(as) com a adequação da sua postura para “ensinar a gostar das práticas corporais”. As “práticas corporais” foram analisadas mediante (auto)crítica e os(as) estudantes identificaram que o ensino contextualizado é um desafio, devido à frequência e intensidade de mensagens difusas sobre as práticas corporais, apresentando conceitos superficiais sobre os elementos da cultura e esportivizando todas as práticas (como se jogo, dança, luta, ginástica, circo etc. fossem somente manifestações do “esporte”).

*[...] foi uma experiência diferente. Os alunos do nono ano fizeram todas as situações com entusiasmo, apesar de ter momentos em que a turma não colaborou na participação. [...] Todos eles se manifestavam positivamente durante a atividade e até mesmo no momento de reflexão [...].* (Excerto narrativo do estudante Kilder, em 3 junho 2017)

Os(as) estudantes apontaram a “força da educação como prática”, pois a vivência foi vista como potencializadora da experiência. O argumento recorrente foi que a “intervenção como prática” precisa prescindir as discussões, para que os(as) alunos(as) tenham indícios a partir das vivências para fortalecer

seu posicionamento, de modo crítico, elaborar os seus próprios conceitos e, caso necessário, confrontar os conceitos apresentados pelo(a) professor(a) e pelos(as) colegas de turma.

Para Almeida Júnior (2017), ancorado na pesquisa de Terra (2010), a formação inicial de professores(as) de educação física pode ser potencializada por estratégias biográficas narrativas, mediante a produção de textos (auto)biográficos que são analisados ao longo da trajetória formativa no curso de licenciatura. No caso dos(as) participantes desta pesquisa, a discussão com os pares fomentou a retomada de vários aspectos incluídos nos escritos, que permeiam a “potencialidade educativa das práticas corporais”, durante a realização do estágio.

## Cultura corporal do movimento

Os(as) estudantes identificaram um conjunto de elementos da “cultura corporal de movimento” em suas narrativas, ressaltando a criticidade nos modos de ensino pelos(as) professores(as). Com frequência, a diversidade dos elementos culturais foi o foco das reflexões dos(as) estagiários(as) e ocupou o diálogo sobre o planejamento das aulas. Não obstante, a “cultura corporal de movimento” traz em si uma conotação de convergência entre a “cultura”, o “corpo” e o “movimento”, que são dinâmicas complexas e têm historicidade, organicidade e intencionalidade em si.

*O professor na aula passada havia passado um texto sobre a água e não conseguiu fazer a atividade por conta da indisciplina dos alunos, então essa atividade veio ser feita nessa semana. Ele passou um questionário na lousa, deu uma explicação sobre porcentagem, pois uma das questões envolvia isso e logo depois disse que iria dar o visto no caderno e o ponto por participação. A turma que antes estava superexaltada acalmou os ânimos e iniciou a atividade.* (Excerto narrativo da estudante Fabiana, em 9 junho 2017)

Segundo Sanches Neto et al (2013), o ensino dos elementos culturais (como o jogo, o circo, o esporte, a dança, a ginástica, a capoeira etc.) precisa ser convergente e complexo nas aulas de educação física. Para isso, é necessário associar, nas situações de aprendizagem, temas que dizem respeito à complexidade das demandas ambientais, que abrangem: demandas físicas e naturais, demandas históricas e geográficas, demandas sociológicas e políticas, demandas estéticas e filosóficas, demandas virtuais, demandas administrativas e econômicas. Os(as) estagiários(as) apontaram aspectos semelhantes, ao referirem-se à “cultura corporal de movimento”, em suas narrativas.

## Crise de valores

Por fim, as narrativas apontaram para o “nascimento de um olhar mais cuidadoso” dos(as) estudantes a respeito de uma conduta judicativa. Houve a ampliação do escopo dos olhares para detalhes sobre a interação do(a) professor(a) com cada aluno(a). Todavia, houve a limitação desses olhares pela associação das condutas a pressupostos teóricos que os(as) estagiários(as) já haviam elaborado ao longo do curso quanto à “dimensão atitudinal, conceitual e procedimental” dos conteúdos, vinculada à proposição dos parâmetros curriculares nacionais e da base nacional comum curricular (MALDONADO et al, 2017).

*O professor resolveu jogar dessa vez e me chamou bastante atenção a forma como eles agiram com ele nesta aula prática, muito diferente de como o tratam dentro de sala de aula. [...] Em sala o professor assume uma postura mais irritada e na quadra uma mais amena e divertida, isso interfere diretamente na relação com os alunos. Acredito que o professor necessita rever sua forma de aplicar a aula teórica, já que ela é obrigatória e que infelizmente, por conta da indisciplina dos alunos, acaba por pegar o tempo que era reservado para a prática, mas principalmente os alunos precisam compreender a*

*importância do que está sendo dito em sala e que através de seu bom comportamento e aplicação, a aula termina mais rápido e mais rápido ainda eles estarão em quadra. (Excerto narrativo da estudante Fabiana, em 16 junho 2017)*

Os(as) estudantes mencionaram conflitos e alguns limites aos diálogos, quando não ocorria plena participação nas aulas de educação física observada nas escolas. Nesse sentido, demonstraram disposições (auto)críticas acerca do seu próprio posicionamento em um contexto de “crise de valores”, questionando-se a si mesmos(as) na perspectiva de professores(as) sobre: “o que o(a) professor(a) propõe” nesses casos? As narrativas reforçaram preocupações dos(as) estagiários(as) com cada aluno(a) – típicas de professores(as) engajados(as) profissionalmente – que indicam que houve o “comprometimento dos(as) estudantes com a aprendizagem em busca de oportunizar mudanças possíveis”.

A relevância da temática do ensino de valores no campo da educação física escolar tem sido estudada por Freire, Marques e Miranda (2016), que apontam incertezas a respeito do modo como os valores são ensinados nas aulas. Embora o ensino de valores seja apontado como elemento central ao ensino da educação física, há o risco de assumir expectativas irreais que desconsideram as próprias limitações contextuais da escola e a complexidade envolvida nas premissas judicativas da dimensão atitudinal.

## Conclusão

As escolhas e trajetórias dos(as) estagiários(as) são singulares, próprias a cada professor(a) em formação inicial e permanente. Os percursos identificados nas narrativas de Fabiana e Kilder implicam o desencadeamento de ações intencionais ao agir no mundo. Contudo, esses percursos não se restringem à vinculação com o contexto da escolarização ao longo do está-

gio. Cada estagiário(a) fomentou a sua individualidade ao refletir sobre a sua experiência. A experiência narrada pelos(as) participantes refere-se ao conjunto de relações com os saberes elaborados além do âmbito da disciplina “Estágio I”, mas também a partir da observação rigorosa dos processos de ensino e aprendizagem da educação física escolar.

Consideramos que os modos de aprender e de ensinar a educação física remetem à transição da identidade dos(as) participantes durante o estágio supervisionado, inicialmente vistos por si mesmos como alunos(as), ao assumirem-se reflexivamente como professores(as). Nessa “nova” identidade, marcada pela intencionalidade da própria prática educativa, os dois estudantes escolheram temáticas de pesquisa ancoradas no estágio para a elaboração de seu trabalho monográfico de conclusão de curso (TCC). Além disso, ambos optaram voluntariamente pela participação em um colóquio institucional, sendo que o estudante Kilder também participou de um seminário específico sobre o estágio dos cursos de licenciatura durante os “encontros universitários”, que são o principal evento realizado anualmente pela Universidade Federal do Ceará (COSTA JÚNIOR et al, 2017b). Entendemos que essa mobilização dos sujeitos à atividade de pesquisa, fomentada pelas próprias narrativas, é subjacente aos dois princípios (reflexibilidade e autonomização) que orientaram este estudo e que se coadunam à (auto)formação (PINEAU, 2000). Nesse sentido, concluímos que as narrativas contribuem para os processos (auto)formativos dos(as) professores(as) como pesquisadores(as) das próprias práticas educativas (VENÂNCIO et al, 2010; VENÂNCIO, 2012).

A potencialidade das narrativas para a (auto)formação implica também a nós mesmos, como professores(as)-pesquisadores(as), no processo investigativo sobre o curso e sobre

o estágio, de modo compartilhado com os(as) estudantes com quem trabalhamos. Essa prática, segundo Souza (2004, p. 154), permite-nos “superar enfoques concernentes à implicação da racionalidade técnica no percurso de formação, no espaço da universidade, configurando-se como modalidade formativa e autoformativa [...] no desenvolvimento do curso e do estágio supervisionado”. Para Souza, isso ocorre porque a utilização desse procedimento metodológico (auto)biográfico, por meio das narrativas, favorece os processos reflexivos dos(as) futuros(as) professores(as) sobre as experiências (auto)formadoras em situações concretas da docência. Consequentemente, há “um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica vivenciada tanto individualmente quanto seus alunos” (SOUZA, 2004, p. 154).

Esperamos que este trabalho também contribua para a compreensão de:

[...] como nos tornamos professores e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal – conhecimento de si –, o processo de formação, autoformação e suas implicações para o trabalho docente no campo do estágio supervisionado enquanto uma das instâncias da formação inicial [...] e a adoção da escrita de si como perspectiva epistemológica e metodológica. (SOUZA, 2004, p. 307)

Nesta pesquisa, as narrativas (auto)biográficas reforçaram a reflexão e a autonomia, com sentido emancipatório, de modo que os(as) estagiários(as) se assumiram como sujeitos epistêmicos, o que evidencia um processo (auto)formativo. Acerca das relações com os saberes, Fabiana e Kilder voltaram-se mais para si mesmos [cada um(a) ao seu tempo próprio], e também para os(as) outros(as) (reconhecendo a subjetividade em cada pessoa), bem como identificaram que existem diferentes realidades (situadas em cada local) que precisam

ser analisadas. Desse modo, tornar-se professor(a) é algo que se (re)faz todo dia diante do mundo, de si e dos(as) alunos(as).

Por isso, concordamos com Molina Neto et al (2009) e com Neira (2017) a respeito da necessidade de valorização das narrativas (auto) biográficas durante o curso de licenciatura em educação física, e de outras áreas que compõem o currículo escolar, mais especificamente, mas não exclusivamente, durante o estágio supervisionado nas escolas. Entretanto, concordamos também com Venâncio (2017) e, por isso, ressaltamos que a (auto)crítica no processo reflexivo de escrita narrativa contribui na formação de professores(as)-pesquisadores para fomentar a relação com o saber, sobretudo acerca da temporalidade no fluxo das experiências narradas.

## Referências

- ACOSTA, Fernando. En busca de la identidad de la educación física a través del análisis de las experiencias de estudiantes y egresados del ISEF: una aproximación desde un enfoque narrativo (abordaje metodológico). CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 10., set. 2013, La Plata. **Anais...** La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, 2013. Disponível em: <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2995/ev.2995.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2995/ev.2995.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. Foto (e) grafias na formação de professores|as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 2, n. 6, p. 661-681, set./dez. 2017.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Prática1.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2019.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 231-248, jul./dez. 2014.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari; SOUZA, Eliseu Clementino de. (Orgs.). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271.
- CHARLOT, Bernard Jean-Jacques. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.
- COSTA JÚNIOR, Mairam Kilder de Lima; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Narrativas autorais: uma estratégia significativa para o estágio supervisionado em licenciatura em educação física. (Webpôster). In: CONGRESSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2017a, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6krnXOolQJ8>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- COSTA JÚNIOR, Mairam Kilder de Lima; VENÂNCIO, Luciana. As narrativas de aprendizagem: modo significativo para vivenciar o estágio supervisionado na licenciatura em educação física. **Anais... I ENCONTRO DE ESTÁGIOS, Encontros Universitários da UFC**, v. 2, n. 1, p. 4110, 2017b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/29134/64887>>. Acesso em: 17 maio 2019.
- COUBE, Roberta Jardim; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Imagens dos corpos inscritas nas narrativas de alunos do ensino médio: as (inter)corporeidades e o currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa Auto(Biográfica)**, v. 2, n. 6, p. 520-534, set./dez. 2017.
- CRAIG, Cheryl J.; YOU, JeongAe; OH, Suhak. Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 169-197, 2013. DOI: 10.1080/00220272.2012.732118
- FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem

uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. v. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 233-255.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Extensão ou comunicação**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Elisabete dos Santos; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2016. DOI: 10.1080/13573322.2016.1213715

GASPARI, Telma Cristiane; SOUZA JÚNIOR, Osmar; MACIEL, Valéria; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; VENÂNCIO, Luciana; ROSÁRIO, Luis Fernando; IÓRIO, Laércio Schwantes; THOMMAZO, Aline di; DARIDO, Suraya Cristina. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MALDONADO, Daniel Teixeira; JESUS, Felipe de Souza; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física: a concepção apresentada na versão preliminar da base nacional comum curricular. **Licere**, v. 20, n. 4, p. 152-185, dez. 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 1998.

MELO, Fabiana Lima da Silveira; FERREIRA, Emma-

nuelle Cynthia da Silva; SALES, Francisco Elizeu Soares; SANCHES NETO, Luiz. Perspectivas da educação física na educação infantil a partir da base nacional comum curricular (BNCC): houve avanço em relação ao referencial curricular nacional (RCN)? (Webpôster). In: CONGRESSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=hv1bBdVyDFw](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=hv1bBdVyDFw)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra de Oliveira e.; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (Org.). **Prêmio Rubens Murillo Marques: experiências docentes em licenciaturas**. v. 53. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 53-103.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OVENS, Alan. Considering the role of dispositions in learning to teach HPE. In: SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; FREIRE, Elisabete dos Santos. (Orgs.). v. 25. **Educação física escolar: diferentes olhares para os processos formativos**. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-32.

OVENS, Alan; BUTLER, Joy. Complexity, curriculum, and the design of learning systems. In: ENNIS, Catherine D. (Org.). **Routledge handbook of physical education pedagogies**. New York: Routledge, 2016. p. 97-111.

PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs**. Paris: Anthropos, 2000.

RICŒUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 205-220, jul./dez. 2014.



SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da.; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz de.; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS, Tatiana Pereira de. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 309-330, out./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. New York: Routledge, 2014.

SILVA, Lisandra de Oliveira e.; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: comparando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 94-122.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SUÁREZ, Daniel Hugo. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégias de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 112-121.

TANI, Go. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

TERRA, Dinah Vasconcelos. A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de edu-

cação física. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 352-362.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín. (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca: Aquilafuente, 2017. p. 419-427.

VENÂNCIO, Luciana; MATIAS, Rosangela Aparecida; CORSINO, Luciano Nascimento; ULASOWICZ, Carla; SANCHES NETO, Luiz. Formação Inicial e permanente em educação física: uma experiência com professores-pesquisadores a partir da pesquisa-ação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (CIPA) – Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. CD-ROM.

VENÂNCIO, Luciana. Crítica e autocrítica de uma professora-pesquisadora em educação física a partir da narrativa da própria prática de ensinar e aprender. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo; FUSARI, José Cerchi. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. v. 3. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 1-12.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 30/03/2019

**Luciana Venâncio** é Doutora em Educação, pela Universidade Estadual Paulista, *campus* de Presidente Prudente-SP. Pós-doutora em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFEs-UFC). e-mail: [luciana\\_venancio@yahoo.com.br](mailto:luciana_venancio@yahoo.com.br)

Endereço: Rua Thomaz Pompeu, 340 apto. 2101 – Meireles – Fortaleza, CE CEP: 60160-080 Brasil. Telefones: (11) 97287-4034 / (85) 3093-6130

**Luiz Sanches Neto** é Doutor em Pedagogia da Motricidade Humana e Pós-doutor em Educação, pela Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro-SP. Professor Adjunto do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFEs-UFC). e-mail: [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

Endereço: Rua Thomaz Pompeu, 340 apto. 2101 – Meireles – Fortaleza, CE CEP: 60160-080 Brasil. Telefones: (11) 99292-9539 / (85) 3093-6130

# INTERFACE ENTRE O SABER TÉCNICO E O SABER PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES NA NARRATIVA DO PROFESSOR

■ MARIA RITA BARBOSA DE SOUSA

Universidade Federal do Piauí / Colégio Técnico de Teresina

■ MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Universidade Federal do Piauí

## RESUMO

O texto estrutura-se a partir das narrativas de professores com formação em Agronomia e Medicina Veterinária, em efetivo exercício da docência, no Curso Técnico em Agropecuária, um dos cursos do Colégio investigado identificado com práticas exitosas. O objetivo é analisar os saberes técnico e pedagógico dos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão da prática docente exitosa na educação profissional. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como principal instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa. Os dados empíricos foram organizados em categorias, com base em Bardin (2011), e analisados à luz da análise do discurso, segundo Orlandi (2012; 2015). Os resultados revelam que a prática docente exitosa, no contexto semântico da Educação Profissional, se desenvolve em espaço favorável com instrumentos diversificados, propiciando a interação teórico-prática e despertando o interesse e a participação dos estudantes. Conclui-se que a prática aliada à teoria contribui para a realização de atividades docentes exitosas e conseqüentemente para a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Prática docente exitosa. Educação profissional. Saber técnico. Saber pedagógico.

## ABSTRACT

### INTERFACE BETWEEN TECHNICAL KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: PERCEPTIONS IN THE TEACHER'S NARRATIVE

The text is structured from the teachers narratives with academic training in Agronomy and Veterinary Medicine in actual teaching exercise on the technical course in Agriculture, one of the courses of the investigated school with successful practices . Thus, the objec-

tive is to analyze the technical and pedagogical knowledge of the teachers from that technical course, aiming at the understanding of successful teaching practice in professional education. Methodologically it was chosen the qualitative approach by a case study type, using as main instrument of data collection the narrative interview. The empirical data were organized into categories based on Bardin (2011) and analyzed through discourse analysis according to Orlandi (2012 e 2015). The results highlight that the successful teaching practice in the semantic context of Professional Education develops in a propitious space with diversified tools, favoring the interaction between theory-practice, arousing the interest and the participation of the students. It is concluded that practice associated with theory contributes to the achievement of successful teaching practices and, consequently to the students permanence and learning.

**Keywords:** Successful teaching practice. Professional education. Technical knowledge. Pedagogical knowledge.

## RESUMEN **INTERFAZ ENTRE EL CONOCIMIENTO TÉCNICO Y EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: LA PERCEPCIÓN DE LA NARRATIVA DEL MAESTRO**

El texto se estructura a partir de las narrativas de profesores con formación en Agronomía y Medicina Veterinaria, en efectivo ejercicio de la docencia en el Curso Técnico en Agropecuaria, uno de los cursos del Colegio investigado identificado con prácticas exitosas. Así, el objetivo es analizar el saber técnico y el pedagógico de los profesores del Curso Técnico en Agropecuaria visando la comprensión de la práctica docente exitosa en la educación profesional. Metodológicamente optó por el enfoque cualitativo del tipo Estudio de Caso, teniendo como principal instrumento de recolección de datos la entrevista narrativa. Los datos empíricos se organizaron en categorías basadas en Bardin (2011) y se analizaron a la luz del análisis del discurso según Orlandi (2012 y 2015). Los resultados revelan que la práctica docente exitosa en el contexto semántico de la Educación Profesional se desarrolla en un espacio favorable con instrumentos diversificados, favoreciendo la interacción teoría-práctica, despertando el interés y la participación de los estudiantes. Se concluye que la práctica aliada a la teoría contribuye a la realización de prácticas docentes exitosas y consecuentemente para la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza práctica exitosa. La educación profesional. Conocimientos técnicos. Conocimiento pedagógico.

## Introdução

O desenvolvimento da prática pedagógica exitosa de professores com formação em Agronomia e Medicina Veterinária despertou o interesse em descobrir como o saber técnico e o saber pedagógico articulados contribuem com a concretização da prática docente exitosa. Para tanto, aborda-se o contexto de constituição e consolidação do ensino agrícola na rede federal, destacando sua gênese identitária e a transformação suscitada pela sociedade brasileira.

O ensino desenvolvido na Educação Profissional, inicialmente, privilegiava a aplicação do conhecimento empírico, dos denominados mestres de ofícios. Com a consolidação deste trabalho, saberes e fazeres são construídos indicando as alternativas encontradas processualmente pelos professores para o alcance da prática docente bem-sucedida.

Assim, o presente estudo aconteceu em colégio técnico vinculado a uma Universidade Federal da Região Nordeste, o que permitiu analisar os saberes técnico e pedagógico dos professores do curso Técnico em Agropecuária, visando à compreensão da prática docente exitosa na educação profissional.

O embasamento profissional proporcionado pela perspectiva da prática docente exitosa é necessário aos profissionais da educação, tendo em vista que parte considerável das investigações no espaço escolar valoriza a dimensão do insucesso dos seus protagonistas, tornando essa prática desafiadora.

## O contexto de constituição e consolidação do ensino agrícola na rede federal

No Brasil, difusão do ensino profissionalizante desenvolve-se por intermédio de dimensões como: repercussão social e capacidade de in-

fluência na implantação de um modelo econômico, que se apresentam como meios que determinam a implantação, a consolidação, a descontinuidade e a continuidade das vivências, no desenvolvimento da educação profissional técnica no país.

A rede federal, concebida inicialmente como instrumento de política pública para as classes menos favorecidas, por meio das primeiras Escolas Técnicas, de acordo com Gonçalves (2013), surgiu com as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), instituídas pelo Decreto nº 7.566 de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Foram criadas 19 escolas de Aprendizizes de Artífices, em diferentes unidades federativas do país, a partir do que se consistiu na primeira política pública voltada para a modalidade.

As investigações no campo da Educação, ao considerarem a realidade contemporânea das escolas de ensino profissionalizante da rede federal, contribuem com a exclusão do estereótipo de educação voltada à classe menos favorecida, demarcada historicamente em sua implantação oficial, passando a se reconhecer, na educação profissional, a formação integral do indivíduo e o trabalho como princípio educativo, no interior das instituições de educação profissionalizante. Neste sentido, são finalidades da rede federal a oferta da educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino tendo em vista “[...], desenvolver a pesquisa aplicada, a inovação, a produção artística e cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, a extensão e o desenvolvimento científico e tecnológico entre outros” (BRASIL, 2014, p. 11).

O Decreto nº 12.893, de 20 de fevereiro de 1918, do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio estimulou a tradição da formação agrícola, como afirma Azeredo (2010), com a autorização para a criação dos

Patronatos Agrícolas em Postos Zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais, em outros estabelecimentos de ambiente e responsabilidade federal.

A criação dos Patronatos Agrícolas segue a perspectiva de atendimento ao legislado e às demandas das regiões. Houve, posteriormente, segundo Azeredo (2010), a vinculação de dois Patronatos Agrícolas às Universidades, como pioneiros: Visconde da Graça na cidade de Pelotas/RS, em 1923, e o Vidal de Negreiros na cidade de Bananeiras/PB, em 1924. No Estado do Piauí, somente em 1954 aconteceu o lançamento da pedra fundamental do Colégio Agrícola, mantido pela União e idealizado junto ao Estado.

Na análise particular das características de constituição da prática docente na Rede Federal de Nível Técnico, o ensino nas Escolas de Artífices acontecia em espaços como prédios e oficinas precárias, com os denominados mestres de ofícios que não tinham formação especializada para ministrar os cursos, visto que: “[...] faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandadas pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico” (LOPES, 2007, p. 213).

Assim, recrutavam-se profissionais com diversos saberes técnicos, justificando a ausência de base teórica nos cursos, privilegiando-se a aplicação meramente do conhecimento empírico do mestre de ofício. Dessa forma, o corpo docente das escolas de Artífices constituía-se à medida que a necessidade nos cursos se manifestava.

O contexto atual das escolas técnicas vinculadas às universidades federais difere do período das escolas de Artífices, pois há docentes possuidores de formação profissional em nível de Pós-Graduação, *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, critérios recorrentes nos editais

dos concursos para ingresso de professores em cursos técnicos profissionalizantes.

## Prática docente exitosa: saberes e fazeres pedagógicos

A prática docente desenvolvida nos níveis e etapas de ensino aprimora-se por meio de saberes e fazeres constituídos ao longo da carreira dos professores, através de condicionantes empregados nas interações desenvolvidas pelos protagonistas da escola – professores e alunos, no processo de construção do conhecimento tendo como suporte básico o saber pedagógico, necessário ao desenvolvimento da prática docente, expressão simultânea desse saber e fonte de seu desenvolvimento. A compreensão da prática pedagógica que orientou o desenvolvimento deste estudo considera o professor como alguém que constrói saberes e reflete sobre seu trabalho no dia a dia da sala de aula.

[...] o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este Pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. (AZZI, 2002, p. 44)

Nesse sentido, esclarecemos que os saberes e fazeres a que nos referimos se diferenciam “[...] do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e técnicos da educação”, sendo constituídos pelo professor (AZZI, 2002, p. 44). Os saberes pedagógicos são constituídos pelo professor a partir das experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula, tal como explicitado por Gauthier (2006), que os definiu como o repertório dos conhecimentos do ensino ou da jurisprudência pública validada pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores (CARDOSO; PINO; DORNELES, 2012).

Além dos saberes da ação pedagógica, existe o saber das ciências da educação e o saber da tradição pedagógica, inovações presentes nas pesquisas de Gauthier (2006) e Tardif (2002). A convergência dos estudos destes pesquisadores acontece nos saberes classificados como disciplinares, curriculares e experienciais, através do acréscimo do saber da formação profissional e do saber pessoal.

É sabido que o professor do ensino técnico, em sua prática docente, se apropria de saberes e fazeres pedagógicos, para adaptar-se às diversas situações educativas. Nesse sentido questiona-se: o que difere o saber de um fazer pedagógico?

A esse respeito, Franco (2009, p. 15) explica que “o fazer, decorrente do tratamento da prática, enquanto tecnologia será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva”. Em outras palavras, para a reprodução de um fazer, há ausência de articulação entre teoria e prática, de um sujeito pensante e reflexivo, restringindo-se, apenas, ao refinamento do exercício da prática.

Nesta diferenciação, o saber diverge do processo vivenciado no fazer, ao ser caracterizado como prática reflexiva e intencional. Franco (2009, p. 15) ainda complementa: “Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias”.

A decorrência dos saberes e fazeres pedagógicos, no ensino técnico, no processo de constituição da prática docente para essa modalidade de ensino, historicamente, foi se constituindo a partir dos saberes práticos e que os, então, futuros professores possuíam. Nesta perspectiva adotada pelo senso comum, considerava-se, por exemplo, o engenheiro, ao saber de engenharia, apto a exercer a docência nos cursos de nível técnico da rede federal. Para essa posição argumentativa, Cardoso, Pino e Dorneles (2012),

apoiados nos estudos de Gauthier (2006), partem da perspectiva que considera o exercício da docência como um ‘ofício sem saberes’.

Isso significa dizer que o ‘ofício sem saberes’ se caracteriza pela prática dos professores em processo de descoberta da profissão docente, em que se atribui a estes os saberes técnicos de sua formação inicial, denominada durante muito tempo de ofício, subtendendo-se a ausência preliminar dos saberes pedagógicos, presentes na formação inicial dos professores licenciados.

A partir da consolidação da prática docente, desenvolvida em diversos eixos tecnológicos na rede federal, por meio dos cursos técnicos, o professor produtor de conhecimento denominado por Cunha (1996) como possuidor de prática pedagógica inovadora entra em contato com a necessidade de atendimento a alunos com perfis sociais variados, o que exige a complexidade da construção dos conhecimentos, para além da informação.

Pimenta (2002) atribui à prática docente a manifestação do saber pedagógico por meio de sua construção e desenvolvimento. Assim, reitera-se que os saberes pedagógicos adquirem espaço no contexto do ensino técnico profissional, tendo em vista os benefícios da conscientização do professor quanto à existência da práxis social e histórica em sua prática docente (FRANCO, 2008). Dessa forma, o processo de constituição dos saberes pedagógicos dos docentes do ensino técnico requer uma compreensão dos condicionantes que circunscrevem a construção de suas práticas.

É notório que as pesquisas sobre a prática docente exitosa, principalmente dos professores que atuam no ensino técnico profissionalizante, e articulam saberes técnicos e saberes pedagógicos, ainda são reduzidos. Ressalta-se a relevância destes, a fim de contemplar a interface entre o saber técnico e o saber pedagógico, em cursos de nível técnico.

Em cursos de nível de Ensino Superior, Franco (2009), por exemplo, em um trabalho de análise das pesquisas a esse respeito, constatou que professores universitários trazem, como conceito dos saberes pedagógicos, pressupostos simplistas tais como o dom de ensinar, saber aplicar técnicas e métodos, saber transmitir conteúdos e sinônimo da atividade resultante de repetições dos procedimentos metodológicos. A autora referenciada, ao analisar os conceitos relativos aos saberes pedagógicos, declara que estes são compreendidos como prática social em construção, em que os vínculos imbricados dos sujeitos da prática e dos saberes pedagógicos são transformados de forma concomitante.

Assim, são considerados saberes que fundamentam a práxis docente, como também, simultaneamente, a prática docente expressa o saber pedagógico. Por práxis docente entende-se ser o conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais. Considerando a interface do saber técnico ao saber pedagógico mobilizado pelo professor do ensino técnico, no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a compreensão dos condicionantes do processo de ensino e aprendizagem que circunscrevem a construção das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Neste sentido, Haas et al (2005, p. 17) propõem “uma reflexão em torno do diálogo, transitando pelas várias possibilidades que ele permite: diálogo como pressuposto interdisciplinar, como prática pedagógica, como condição para reflexão e ação do professor, como parceria”. O diálogo como pressuposto interdisciplinar é considerado saber pedagógico, para a prática docente no ensino técnico, ao permitir que o professor e seus pares adotem uma prática pedagógica de interlocução com a realidade cotidiana, no espaço escolar, envolvendo o professor e o aluno durante o proces-

so de desenvolvimento da aprendizagem.

Desta maneira, o sentido atribuído pelo docente ao diálogo, nas práticas realizadas em contexto escolar, envolve professor e aluno. Contudo, o professor do ensino técnico utiliza também o saber e o fazer pedagógico apoiado no diálogo com seus pares, professores possuidores de saberes técnicos semelhantes aos seus, que compartilham os mesmos desafios na formação acadêmica dos futuros técnicos, em campos diversos, como: comércio, indústria, agricultura e/ou serviços. São essas vivências que consolidam as práticas exitosas dos professores, nos cursos técnicos profissionalizantes.

O benefício alcançado pelo professor, a partir do diálogo com os demais professores da sua equipe, possibilita que este “[...] reflita sobre sua ação, analise-a e a transforme. Essa reflexão lhe permitirá manter-se no caminho em que se encontra ou buscar outros, no seu fazer pedagógico [...] resgatar suas ações, revê-las e aprender com elas, levando-o à autoformação permanente” (HAAS et al, 2005, p. 37).

Além do diálogo, destaca-se como condicionante do saber e fazer pedagógico, no processo de aprendizagem dos adolescentes, o fato de que os conhecimentos utilizados são resultados dos esforços de estudiosos da aprendizagem, que desvendaram os processos de desenvolvimento de habilidades e potenciais da formação de pessoas, como também da resolução de problemas educacionais (VALLE, 2015).

Desse modo, o Sistema de Ensino Agrícola da rede federal consolidou-se sofrendo considerável influência norte-americana, nos anos de 1950 do século XX, com atividades envolvendo uma rede de agentes e agências, representando interesses político-econômicos da época. São períodos importantes da constituição do ensino agrícola brasileiro, ou seja, estabeleceu-se uma reforma que propusesse



a relação entre educação e desenvolvimento (BRANCO, 2010).

O saber técnico e o saber pedagógico agrícola é constituído em modelos escolares diversos, entre eles: Escolas de Iniciação Agrícola, Patronatos, Escolas Agrotécnicas e Colégios Agrícolas, conforme Azeredo (2010). A política para o ensino agrícola, na década de 1970, implantada pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), volta-se para o modelo escola-fazenda, baseado no princípio do aprender a fazer fazendo, o que trouxe influências marcantes para as práticas educativas.

A prática pedagógica fundamentada nos princípios e pressupostos da COAGRI permitia aos professores desenvolverem sua metodologia de trabalho levando os estudantes a fazerem da experiência do trabalho, na denominada Cooperativa-Escola, um elemento essencial de organização da instituição de ensino na formação de técnicos em Agropecuária.

Tendo em vista a importância da Cooperativa-Escola dentro do Sistema Escola-Fazenda, desenvolviam-se projetos durante o ano correspondentes às disciplinas cursadas pelos estudantes; tratava-se assim da composição do currículo do ensino agrícola brasileiro na esfera federal. As atividades diversas, descritas no Relatório Geral de 1982, destacam, como procedimentos, a participação do educando nos projetos de subsistência do produtor rural, desenvolvidos por técnicos da EMATER local (BRASIL, 1982). Nesta linha de argumentação, a formação do técnico em Agropecuária da esfera federal, baseada em projetos de extensão rural, estabelecia-se concomitante ao trabalho dos técnicos da EMATER junto aos produtores rurais.

O documento elaborado por representantes dos profissionais das instituições de ensino agrícola federal e membros da Secretaria de Educação Profissional (SETEC), no ano de 2009, durante os Seminários Regionais e Na-

cionais de Re(significação) do Ensino Agrícola, demonstra, no registro das deliberações da plenária final, a presença, na contemporaneidade, das práticas educativas mobilizadas pela COAGRI na política para o ensino agrícola implantada na década de 1970.

A política para o ensino agrícola, implantada pela COAGRI (BRASIL, 2009, p. 11), “foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas, para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela Revolução Verde”. Por Tecnologia da Revolução Verde compreende-se o propósito do crescimento a produção através do desenvolvimento de sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que pudessem aumentar a produção.

A prática pedagógica implantada no ensino agrícola pela COAGRI, na década de 1970, é apresentada no Relatório Geral (BRASIL, 1982). A normatização da COAGRI para o ensino agrícola da rede federal é inovadora para a época, ao trazer para o interior dos colégios agrícolas brasileiros a Cooperativa-Escola, centro da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, modificando a estrutura física das instituições e a prática de seus professores.

Outra inovação foi envolver os estudantes por meio de um calendário de atividades próprias para fins de participação nos projetos do sistema Escola-Fazenda. As escolas agrícolas da rede federal realizavam assistência estudantil de moradia que, com o planejamento do currículo integral nos cursos técnicos, contribuía com a concretização desse diferencial no ensino dos futuros técnicos agrícolas.

Em síntese, o Relatório Geral da COAGRI descreve as experiências pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Agrícolas Familiares, a partir da integração dos colégios agrícolas à comunidade local, o que colocava o futuro téc-

nico em atividades práticas de acordo com o perfil do curso. Os estudantes contavam com atividades pedagógicas que desenvolvessem seu potencial individual e coletivo, na convivência com seus colegas de turma e professores, aprimorando habilidades sociais, culturais e cognitivas.

Os saberes e fazeres pedagógicos inseridos no eixo tecnológico Recursos Naturais, especificamente no Curso Técnico em Agropecuária, consideram os modelos agrícolas de produção distintos, entre eles: modelo da atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, o modelo oposto, denominado do grande capital presente na agricultura e na pecuária, além do recente movimento do modelo de produção sustentável (SOBRAL, 2009).

## Aspectos Metodológicos

O estudo foi alicerçado nos pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica, os significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, são elementos observáveis nesta pesquisa.

Desse modo, os procedimentos metodológicos da técnica do estudo de caso apresentam-se como ferramenta mobilizadora de uma ampla possibilidade de desenvolvimento do trabalho investigativo através dos locais e possíveis participantes considerados objeto do estudo ou fonte de dados, razão pela qual se prioriza a necessidade da avaliação do lócus e das fontes de dados, tendo como parâmetro os objetivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O estudo foi estruturado a partir das narrativas de professores com formação em Agronomia e Medicina Veterinária, em efetivo exercício da docência no Curso Técnico em Agropecuária, eixo tecnológico Recursos Naturais, por ser este, segundo os documentos oficiais do

colégio técnico pesquisado, considerado como um dos cursos com práticas exitosas.

A entrevista narrativa foi escolhida como estratégia de investigação para a recolha de dados, pois, ao longo deste estudo, foram vivenciados os temas apresentados pelos participantes, a partir das informações produzidas. Gaskell (2002) enfatiza que a narrativa permite aos participantes do estudo ações diversas, entre elas: lembrar o que aconteceu e colocar a experiência em uma sequência, além de encontrar possíveis explicações para isso, vivenciando as teias de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Continuando, Bertaux (2010, p. 27) diz: “[...] essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la”. Nesse contexto, a entrevista se aplicou ao nosso objeto de estudo, para, entre outras finalidades, possibilitar ao pesquisado oferecer as informações de forma espontânea, garantindo fidedignidade à investigação.

Por isso, ao utilizar a entrevista narrativa como instrumento desta investigação, o relato da prática docente exitosa na Educação Profissional fluíu com naturalidade, na visão e voz dos professores do Curso Técnico em Agropecuária, permitindo a análise dos saberes técnico e pedagógico. Considerou-se a importância da influência mínima do entrevistador, como também do ambiente preparado para tal fim (GASKELL, 2002).

Nesta pesquisa, foram consideradas ainda três fases principais, reconhecidas por Gaskell (2002), na entrevista narrativa. Na primeira, o foco concentrou-se na experiência do informante. Na segunda, o papel de investigador restringiu-se à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico. Toda a atenção devida foi ma-

nifestada pelo investigador deste estudo, nesta segunda fase, por estar consciente de ser o momento da narração central, ou seja, o ápice da produção de informações disponibilizadas pelos participantes. Nesta fase, o entrevistado foi incentivado pelo pesquisador a socializar suas concepções e experiências. Por fim, a terceira fase sinalizou o fechamento das contribuições do entrevistado, isto é, a síntese conclusiva de seus pensamentos sobre o objeto investigado.

A entrevista narrativa possui como elemento estruturante “[...] a utilização de uma ‘pergunta gerativa narrativa’ [...] que se refere ao tópico de estudo e que tem como finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado” (FLICK, 2009, p. 165). Neste estudo, a pergunta gerativa narrativa adotada foi dividida em dois momentos distintos: o primeiro consistiu de uma questão gerativa sobre as impressões dos participantes relacionadas com as práticas consideradas exitosas, no contexto semântico da educação profissional.

No segundo momento, a questão gerativa voltou-se para a trajetória de vida e profissional dos participantes e reflete as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico voltadas para o desenvolvimento de sua prática. Em ambos, a entrevista foi gravada, portanto, o que foi dito pelo interlocutor da investigação foi registrado nas transcrições do investigador, para posterior estudo.

A entrevista narrativa, nesse estudo, desenvolveu-se, também, a partir da técnica da amostragem não probabilística, bola de neve (DEWES, 2013), uma técnica na qual os próprios participantes, ao serem investigados, indicaram, no final da entrevista narrativa, um colega de trabalho considerado pelo participante como alguém que desenvolve prática exitosa. A denominação “bola de neve” significa dizer que as informações produzidas vão crescendo à medida que agregam as ideias dos novos participantes convidados.

Segundo Dewes (2013), a aplicação do método da amostragem não probabilística “bola de neve” divide-se em passos. O primeiro, fundamental para a confiabilidade do resultado da pesquisa, é encontrar a população-alvo que faz a diferença, foco do estudo, e que é denominada semente da amostra.

No segundo passo, o processo bola de neve foi iniciado com os participantes classificados como sementes, através da onda zero. Nesta pesquisa, a sucessão das denominadas ondas é considerada sempre a partir da onda zero.

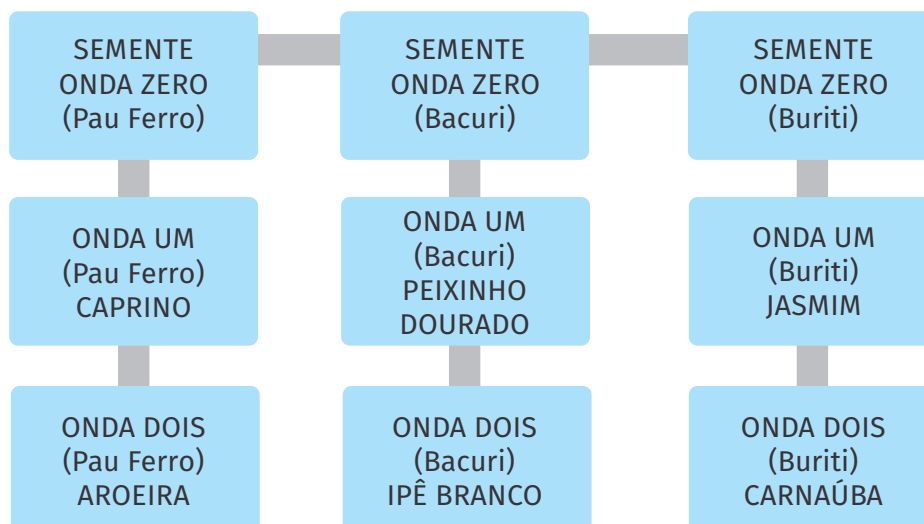
Em suma, Dewes (2013) esclarece que cada semente indica o contato com outro indivíduo que ele considere membro da população-alvo do estudo. A sucessão de ondas fica assim denominada: onda um, formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda zero que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da onda zero; a onda dois, por sua vez, é formada pelos contatos indicados pelos indivíduos da onda um, que fazem parte da população-alvo e que não fazem parte da onda zero e da onda um.

A sucessão das ondas permitiu compreender a característica da amostragem linear não probabilística do método bola de neve. A dinâmica do processo seguiu até que as informações produzidas respondessem à questão/problema da pesquisa, atingindo os objetivos previstos.

O critério para a escolha dos participantes, sementes da amostra, nomeados neste trabalho de onda zero, foi estabelecido, inicialmente, por meio dos dados funcionais do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), dos professores do curso investigado com maior quantitativo de tempo na carreira de efetivo exercício do Magistério no curso de Técnico em Agropecuária.

Foram entrevistados nove participantes, a fim de garantir a fidedignidade das informações produzidas (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Participantes: Semente/Onda zero, Onda um e Onda dois



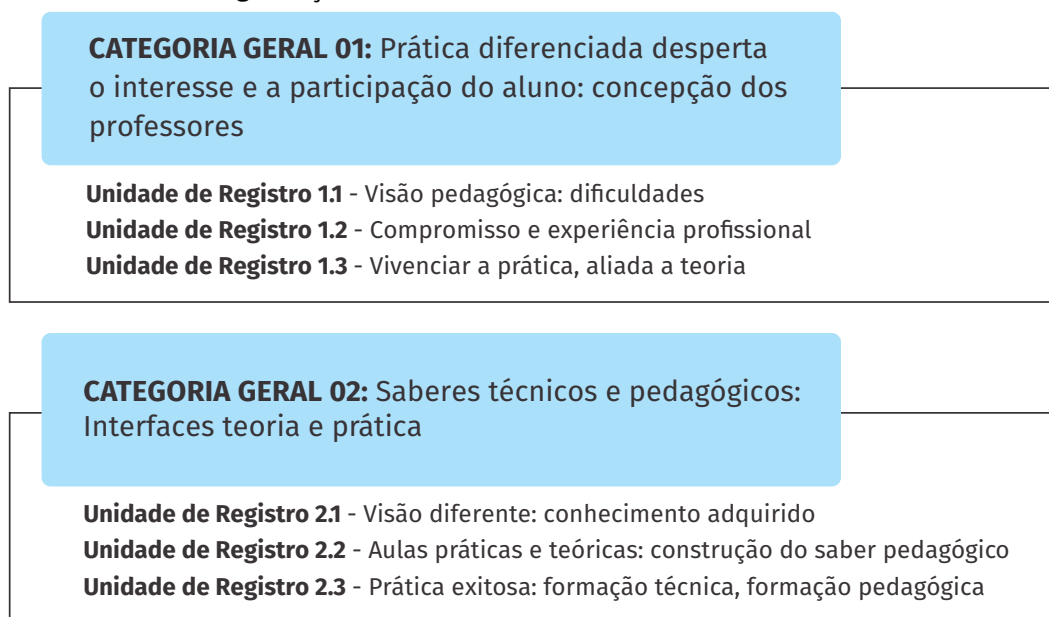
**Fonte:** Organizado pela pesquisadora (2016).

Depois da realização do levantamento dos dados empíricos, estes foram organizados em categorias gerais e unidades de registro, “[...] um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador(a) após a pesquisa de campo” (OLIVEIRA, 2007, p. 93), para facilitar a análise. O processo de categorização possui como princípios “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por rea-

grupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145).

Evidentemente, as “[...] categorias não são definidas a priori emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 60). Assim, na presente investigação, as informações foram organizadas em Categorias e Unidades de Registros, como definidas no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Categorização dos dados



**Fonte:** Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas no campo empírico (2016).

As categorias gerais foram construídas a partir do núcleo de sentido presente na fala dos interlocutores; as unidades de registro compreenderam a significação codificada em trechos pequenos, para facilitar a análise, visando responder a questão/problema que norteou o estudo: “como os saberes técnico e pedagógico articulados contribuem para uma prática docente exitosa no contexto semântico da Educação Profissional, no curso Técnico em Agropecuária?”

A análise interpretativa das contribuições advindas do campo empírico foi realizada à luz da análise do discurso, constituindo-se em informações povoadas de sentidos e significados histórico-sociais, expressas na voz dos interlocutores, colaboradores da investigação (ORLANDI, 2012).

Na interlocução com os professores, foram obtidos subsídios que nos permitem afirmar que a prática docente exitosa na educação profissional é possível de ser realizada, em um contexto semântico diversificado, necessitando: de uma teoria que lhe dê sustentação, de um espaço com condições favoráveis para o êxito de sua realização, e de ferramentas e/ou recursos que viabilizem sua execução.

## Resultados alcançados

A construção de práticas docente exitosas no contexto da educação profissional encontra no discurso dos professores do Curso Técnico em Agropecuária, participantes deste estudo, o sentido e significado de uma educação que prima pela qualidade no contexto semântico da educação profissional. Mas por que semântico? Freire (2000, p. 63), sabiamente nos lembra, que: *A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais* – e sutilmente nos oferece elementos que validam a argumentação da sua construção tendo como determinante o saber teórico articulado

aos saberes práticos, ambos adquiridos e consolidados na teorização vivenciada no contexto da educação profissional.

Com efeito, a prática pedagógica não acontece *no ar*, mas se realiza em um contexto semântico diversificado, visto que, para ser desenvolvida, necessita de uma teoria que lhe dê sustentação, de um espaço em condições favoráveis para o êxito de sua realização, bem como de ferramentas e/ou recursos que facilitem sua execução.

Ressalta-se a importância do estudante e do professor, o qual fará a mediação inter-relacionando a tríade: saber teórico, saber prático e o contexto semântico, onde a ação se realiza. Razão pela qual o diálogo entre a teoria e prática [...] *São históricos e sociais*. Para efeito deste texto analisamos apenas um grupo de falas 01, 02 e 03, que acreditamos expressar a prática exitosa no Curso Técnico em Agropecuária de um colégio de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, vinculado à Universidade Federal da região Nordeste. Passemos à análise.

01 – O Colégio não tinha Pedagogo. Existia na Coordenação Pedagógica uma pessoa de confiança do Diretor. Fui escolhido, sou Engenheiro Agrônomo. Em um encontro de coordenadores os colegas que ocupavam essa pasta eram Pedagogos. Discutiam e nós Engenheiro Agrônomo, ou Médico Veterinário que estava exercendo aquele papel, *não tínhamos o embasamento pedagógico*. Fazia as reuniões, que o MEC pedia, mas tínhamos dificuldades. Senti a necessidade de melhorar o meu trabalho. No Mestrado, *cursei Metodologia e Prática do Ensino* em função do momento que a gente vivia dentro das escolas. Melhorei me senti um verdadeiro professor. Apenas duas disciplinas do curso de Pedagogia, *mostrava o que era o professor técnico e o professor com visão pedagógica*. Isso me fez crescer, a qualidade de minhas aulas melhorou, sentia nas respostas dadas pelos alunos. Eu, técnico envaidecido sabia fazer no campo, mais ensinar a fazer fazendo, essa é a diferença. A área pedagógica nos mostrou uma nova visão das práticas de ensino. Sinto-me *outra pessoa*,

*por ter participado dessa construção pedagógica.* O êxito que eu posso citar é... O PROEJA, voltado para jovens e adultos e que o colégio implantou no curso de Agropecuária. (Semente Bacuri, Onda "0").

2 – Cheguei com perspectivas... Tive dificuldades tratava os alunos como se eles já soubessem... Fui buscando a linguagem deles e diferenciando minhas aulas, para não ficar somente na exposição... Realizava debates, elaborava relatórios e desenvolvia as práticas. A prova fazia muito extensa, eles achavam o nível elevado. Fui percebendo e aprendendo a repassar o conhecimento valorizando a experiência... As primeiras turmas...a maioria, vinham do interior, hoje são mais urbanos... Fui aprendendo a conhecer a história de cada um... Hoje, boa parte segue curso superior, isso é gratificante. Acho exitoso o trabalho, os experimentos, os estágios, eles se envolvem bastante querem aprender. (Jasmim, Onda 01: Semente, Buriti)

3 – Situações onde se tem uma percepção clara que o conteúdo transmitido e objetivo foram alcançados, em nível educacional e técnico, prático e pessoal, utilizado pelo aluno no dia a dia, considera-se uma prática exitosa. Na parte técnica fica claro o que ele entendeu pela participação e interesse. Tiveram situações que marcaram: interagir e despertar o interesse do aluno e das pessoas da comunidade com relação ao aproveitamento dos conhecimentos por ele adquirindo. O ingresso mudou... O aluno está mais urbano e isso o distância do curso de Agropecuária. O aluno vem com objetivo diferente daqueles que vem para fazer só o técnico... Esses objetivam adquirir conhecimento e usar no futuro. A atividade individual do professor é importante, fazendo a sua parte contribui para que o aluno se interesse mais. Vejo assim a prática docente... Essas experiências exitosas dão animo para o professor ir melhorando... Embora cíclica, as turmas são heterogêneas num momento ruim e de repente vem uma melhor. (Aroeira, onda 02: Semente, Pau Ferro)

Ao analisar as dificuldades relacionadas com a área pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária, Semente Bacuri, Onda "0", deixa claro que sendo a formação do professor, em Agrono-

mia ou Medicina Veterinária: [...] não tínhamos o embasamento pedagógico. Na sua fala, enfatiza a necessidade do apoio de um profissional da área de Pedagogia para assessoramento da coordenação dos cursos técnicos.

Na condição de coordenador pedagógico, este profissional reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos para o desempenho de suas atividades, o que foi buscar em cursos de formação continuada. Isso ficou evidente, quando afirma: [...] cursei Metodologia e Prática de Ensino, cujo aprendizado [...] mostrava o que era o professor técnico e o professor com visão pedagógica, ajudando-o a superar suas dificuldades.

Assim, o domínio das questões pedagógicas presentes no desenvolvimento de ações realizadas no cotidiano da sala de aula é reconhecidamente fundamental para a concretização de práticas docente exitosas dos professores da área específica, Médicos Veterinários e Agrônomos. A superação das dificuldades orientadas por pedagogos mobiliza saberes adquiridos na formação inicial, na formação continuada e nas práticas realizadas fora do espaço da sala de aula.

A formação direcionada para a prática pedagógica despertou em Semente Bacuri, Onda "0", o sentimento de ter se tornado [...] outra pessoa, por ter participado dessa construção pedagógica. Expressa, assim, o quanto a visão pedagógica ampliada contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional. Esse indicativo da procura individual por formação continuada, pelo professor da Educação Profissional, resulta em práticas docente exitosas pelo acúmulo de saberes decorrentes "[...] da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias" (FRANCO, 2009, p. 15).

Nesse sentido, o reflexo da formação continuada se faz sentir, no desenvolvimento

peçoal e profissional dos professores, mediante reflexões individuais sobre sua própria prática, transformando-se na busca de solução para situações problemáticas que surgem no contexto da sala de aula e no campo de vivência dos estudantes em formação (IMBERNÓN, 2010).

Para Jasmim – Onda 01: Semente, Buriti, as dificuldades enfrentadas, no início de sua experiência profissional como docente, direcionam-se para a compreensão do conhecimento e das relações interpessoais que foram gradativamente sendo construídas no dia a dia, por meio das atividades realizadas no Curso Técnico em Agropecuária. Inicialmente, afirma: [...] *tratava os alunos como se eles já soubessem...* Contudo, as alternativas encontradas para solucionar essas dificuldades vieram com o passar do tempo [...] *buscando a linguagem deles [...] percebendo e aprendendo a repassar o conhecimento*. Sabe-se que o trabalho do professor é prático, dinâmico, e exige um constante repensar sobre o seu fazer. Sendo assim, ao deparar-se com as suas dificuldades, reinventa e cria mecanismos para superá-las.

Ao reconhecer que foi se percebendo um profissional à medida que ia compreendendo as relações que se estabelecem no contexto semântico da escola, no caso específico, da Educação Profissional, nota-se que Jasmim fez uma reflexão sobre a sua ação pedagógica, o que Haas et al (2005, p. 20) chamaram de “o diálogo consigo mesmo”, que consiste no repensar do seu fazer docente, oferecendo-lhe “[...] condições de organizar e sistematizar a compreensão de sua ação”. Essa reflexão ocasionou mudanças relevantes em sua postura frente às relações estabelecidas entre professor, estudantes e conhecimento, tríade basilar para a prática exitosa na escola.

Então, a segurança necessária à ação do professor da Educação Profissional, segundo Jasmim, pauta-se na [...] *experiência*; na ca-

pacidade de [...] *conhecer a história de cada um...visto que o desenvolvimento do trabalho docente que busca a qualidade na educação deve partir dos saberes que os estudantes já trazem, considerando que a aprendizagem significativa se pauta em aspectos relacionados à individualidade do aprendente, reconhecendo-o como um sujeito em formação, portanto, inacabado. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”* (FREIRE, 2002, p. 55).

Aroeira – Onda 02: Semente/Pau Ferro aponta como dificuldade maior despertar os estudantes para o curso Técnico em Agropecuária, considerando que a demanda existente está constituída por estudantes do meio [...] *urbano e isso distancia do curso de Agropecuária o público proveniente do meio rural*. Essa realidade acrescenta mais um desafio ao trabalho docente: relacionar o contexto semântico do estudante com o contexto do Curso Técnico em Agropecuária, pois é natural que os laços afetivos do estudante estejam relacionados ao seu espaço de vivência.

O espaço urbano é a sua âncora, o seu mundo. Esta âncora influencia suas decisões, seja no sentido de resistir ou de aceitar o que lhe está sendo proposto. Em qualquer uma das opções, o professor precisa estar atento para não transformar o contexto semântico da Educação Profissional em um contexto em que o estudante é “[...] treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas” (FREIRE, 2002, p. 56).

Nesse sentido, requer do docente a mobilização de saberes pedagógicos que o tornem capaz de intervir no processo educativo criando ações de intervenção que possibilitem a aprendizagem significativa, consciente que

ambos, professor e estudante, são seres inacabados, portanto, em formação. Ressalte-se que a dinâmica histórica, social e econômica assumida pelos modelos escolares do ensino agrícola brasileiro tem suas raízes relacionadas ao perfil da educação rural.

Aroeira destaca, ainda, que [...] *as turmas são heterogêneas, num momento ruim e de repente vem uma melhor*. Refletindo sobre o não dito em seu discurso, essa situação influencia o êxito da prática docente. No entanto, tal característica não se constitui em fator determinante para o êxito ou não da prática pedagógica. Turmas heterogêneas sempre vão existir, pois temos consciência de que estamos lidando, não somente com pessoas, mas com pessoas no mundo do contexto semântico da Educação Profissional. Reflitamos: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2002, p. 60).

De um modo geral, a prática docente exitosa, no contexto da educação profissional, está presente na fala dos professores, deixando claro que “É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito” (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

## Considerações finais

A prática exitosa na Educação Profissional estrutura-se nos rigores da ciência e demanda a mobilização de saberes heterogêneos que consideram a singularidade das escolhas dos professores, feitas de acordo com os paradigmas da Educação, sejam conservadores (reprodutores do conhecimento) e/ou inovadores (produtores do conhecimento).

Ao adotar a formação permanente do professor, a escola avança para o paradigma da prática pedagógica emergente, ultrapassando a visão uniforme e assumindo uma visão de rede, de teia de interdependência dos profissionais do ambiente escolar, segundo Behrens (2010). A reflexão a respeito da formação técnica e da formação pedagógica demonstra a amplitude dos saberes que os professores da Educação Profissional cotidianamente entram em contato, resultantes da convivência com seus pares.

A análise dos saberes técnico e pedagógico dos professores do Curso Técnico em Agropecuária permitiu a compreensão da prática docente exitosa na educação profissional, compreendendo-a como uma prática pedagógica fundamentada em saberes pedagógicos e que prioriza as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os resultados alcançados indicam, em consideração ao desenvolvimento da articulação dos saberes técnico e pedagógico na instituição investigada, a necessidade da implantação de grupo de estudos, conforme o interesse dos professores, pela pedagoga lotada no colégio, com temáticas que envolvam o processo de ensino-aprendizagem e com fundamentos na Psicologia do desenvolvimento e nas Ciências cognitivas, favorecendo a construção de práticas docentes exitosas coletivas, no contexto semântico da educação profissional no locus do curso investigado.

Os docentes, no desenvolvimento da prática pedagógica, de acordo com a necessidade de atuação e os objetivos que desejam atingir, constroem, reconstroem, mobilizam e sistematizam saberes, não se tornando repetidores de conteúdos e técnicas, mas indivíduos que avaliam e reformulam continuamente a sua prática. A formação permanente dos professores experientes e dos iniciantes, em um grupo de estudo, permite um equilíbrio entre os sabe-



res construídos nas Universidades e os saberes produzidos na prática cotidiana do colégio em que os participantes desenvolvem seu trabalho.

Com o exposto, acredita-se como necessária a ampliação das investigações sobre os conhecimentos, a formação permanente dos professores, iniciantes e experientes, da Educação Profissional, buscando seu fortalecimento nas pesquisas da Academia e no ambiente escolar, e proporcionando uma reflexão sobre as contribuições da formação continuada na escola de ensino médio de tempo integral, como é o caso do colégio técnico pesquisado. Além disso, investigar as práticas pedagógicas e o currículo e, com isto, chamar a atenção para a importância do diálogo entre os saberes técnicos e pedagógicos e sua relação com as práticas exitosas que se constituem no interior da escola, contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas com sugestões de aperfeiçoamento das políticas de formação continuada para os professores e técnicos que atuam na Educação Profissional.

## Referências

- AZEREDO, Genival Alves de. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35- 60.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 89-108.
- BRANCO, Julinete Vieira Castelo. **Entre trilhas e veredas**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2010.
- BRASIL. Ministério de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/7/1918, Página 9728. (Publicação Original)
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório Geral 1982 da COAGRI**. Brasília, DF: MEC, 1982.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final, Brasília-DF, abril de 2009.
- \_\_\_\_\_. **Documento Orientador para superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, SETEC 2014. Disponível em: <[http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc\\_orientador\\_evasao\\_retencao\\_setec.pdf](http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2016.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPEd SUL – A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.
- DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em bola de neve e respondent-drivensampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Estatística) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária 10. São Paulo: Universidade de São Paulo; Pró-Reitoria de Graduação, setembro de 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Harryson Júnior Lessa. Das escolas de aprendizes artífices à Reforma Capanema. **Revista Iluminart**, ano V, n. 10, p. 25-41, jun. 2013.

HAAS, Celia Maria et al. O sentido do diálogo na prática educativa In: PETEROSI, Helena Gemignani; MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Coords.). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 17-42.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 79-95, nov. 2009.

TARDIF, Maurice, Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2002.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **A aprendizagem na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

Recebido em: 27/08/2018

Aprovado em: 18/04/2019

**Maria Rita Barbosa de Sousa** é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC) e Técnica Administrativa no Cargo de Pedagoga da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotada no Colégio Técnico de Teresina (CTT) onde implantou e executa o Serviço de Orientação Pedagógica (S.O.P) e Coordena a Unidade de Apoio Pedagógico, como também membro do Programa de Assistência Estudantil do Colégio Técnico de Teresina (P.A.E). e-mail: [m\\_rita@ufpi.edu.br](mailto:m_rita@ufpi.edu.br)

Condomínio Dom Avelar Brandão Vilela. Nº 64.018-901, Bl.18, Ap.104 - Bairro Tabuleta - Teresina Piauí - Telefone: (86) 99816-0786

**Maria da Glória Carvalho Moura** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora Associada do Centro de Ciências da Educação/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação (UFPI/CCE /DMTE/PPGE). Foi Pró-Reitora de Extensão, no período 2008/2013. É Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação – NIPPC; Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. e-mail: [glorinha\\_m@yahoo.com.br](mailto:glorinha_m@yahoo.com.br)

Rua Picos 3217 - Bairro Piçarra – CEP 64.016-280 - Teresina Piauí - Telefone: (86) 99986-4564

# NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

■ HERIÉDNA CARDOSO GUIMARÃES

Universidade Federal Fluminense

■ EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES

Universidade Federal Fluminense

## RESUMO

Este texto busca compreender, a partir das narrativas dos licenciandos em física de uma universidade federal do Estado do Rio de Janeiro, quais os sentidos que estes atribuem às suas experiências com as disciplinas pedagógicas cursadas no processo de formação inicial. As narrativas das histórias de vida e formação dos licenciandos foram construídas via a realização de entrevistas narrativas, organizadas e textualizadas enquanto Mônadas, que, na perspectiva de Walter Benjamin, constituem pequenas historietas emblemáticas de sentido sobre a centralidade das disciplinas pedagógicas no processo de formação. As lentes utilizadas para a leitura das Mônadas, e os sentidos que produzem sobre a dimensão pedagógica da formação inicial, perpassam contribuições de Walter Benjamin com os conceitos de experiência e narrativa, a discussão sobre as aprendizagens implícitas, proposta por Philip Jackson, entre outros. Os desdobramentos e cruzamentos entre as lentes e as leituras das Mônadas sinalizam, a partir do olhar dos licenciandos, um processo de formação de professores de física que, via as disciplinas pedagógicas, conecta a docência em física a discussões e questões da área de humanas, uma vez que esse processo demanda interações intra e intersubjetivas afastando a prática docente do olhar pautado no senso comum. **Palavras-chave:** Formação de professores de Física. Disciplinas pedagógicas. Narrativa.

## ABSTRACT

### NARRATIVES OF GRADUATES IN PHYSICS ABOUT PEDAGOGICAL DISCIPLINES

This text tries to understand, from the narratives of the graduate in physics of a federal university of the state of Rio de Janeiro, what the meanings they attribute to their experiences with the pedagogical disciplines studied in the teachers initial education process. The narratives of life histories and formation of the graduates were constructed

through narrative interviews, organized and textualized as Monads, which in the perspective of Walter Benjamin, are small text emblematic of meaning about the centrality of the pedagogical disciplines in the process of formation. The lenses used for the reading of the Monads, and the meanings they produce on the pedagogical dimension of initial formation, include Walter Benjamin's contributions to the concepts of experience and narrative, the discussion on implicit learning proposed by Philip Jackson, among others. The unfoldings and crossings between the lenses and the readings of the Monads signal, from the view of the graduation student, a teacher education of the physics that, via the pedagogical disciplines, connects the teaching physics to the discussions and questions of the science of education since this process demands intra and inter subjective interactions going away from the teaching practice based on common sense.

**Keywords:** Teacher education of the Physics. Pedagogical disciplines. Narrative.

## RESUMEN **NARRATIVAS DE LOS LICENCIADOS EM FÍSICA SOBRE LAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS**

Este texto demanda la comprensión, a partir de las narrativas de los licenciados en Física de una federal universitaria del estado de Río de Janeiro, de significados que ellos atribuyen a sus experiencias con las disciplinas pedagógicas cursadas en su proceso de formación inicial. Las narrativas de las historias de vida y formación de los licenciados fueron construidas vía la realización de entrevistas narrativas, organizadas y texturadas como Mónadas, que en la perspectiva de Walter Benjamin constituyen pequeñas historietas emblemáticas de sentido sobre la centralidad de las disciplinas pedagógicas en el proceso de formación. Las lentes utilizadas para la lectura de las Mónadas, y los sentidos que producen sobre la dimensión pedagógica de la formación inicial, pasan a las contribuciones de Walter Benjamin con los conceptos de experiencia y narrativa, la discusión sobre los aprendizajes implícitos propuesta por Philip Jackson, entre otros. Los desdoblamientos y intersecciones entre las lentes y las lecturas de las Mónadas señalan, a partir de la mirada de los licenciados, un proceso de formación de profesores de física que, vía las disciplinas pedagógicas, conecta la docencia en física a discusiones y cuestiones del área de humanas puesto que ese proceso demanda interacciones intra e inter subjetivas alejando la práctica docente de la mirada pautada en el sentido común.

**Palabras clave:** Formación de profesores de Física. Disciplinas pedagógicas. Narrativa

## Os caminhos de formação como processos

Pensar a formação de professores como um processo é admitir “a copresença do passado, presente e futuro” (JOSSO, 2010, p. 62), nos diferentes aspectos englobados pelos/e nos processos de formação. É considerando a interconexão dos diferentes tempos, a dinâmica experienciada pelos sujeitos na construção de suas experiências de formação que procuramos compreender, a partir da escuta das narrativas dos licenciandos em física de uma universidade federal do Estado do Rio de Janeiro, quais os sentidos que estes atribuem às suas experiências com as disciplinas pedagógicas, ao longo do seu processo inicial de formação. Outro aspecto importante e norteador deste texto é a perspectiva híbrida, no que se refere ao modo de olhar os processos de construção do conhecimento, que encontra eco nas investigações (auto)biográficas e na proposição de Antonio Bolívar (2014), como a realização de “una interpretación hermenêutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende – a su vez – del significado de cada parte”<sup>1</sup> (BOLÍVAR, 2014, p. 120).

Em relação a aspectos históricos pertinentes à formação inicial de professores de física para atuar no Ensino Médio brasileiro, só há traços a partir do governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 1.190/1939 que passa a legislar sobre cursos de formação de candidatos “ao magistério do ensino secundário em física, matemática, química, história natural” (ARAUJO; VIANNA, 2010, p. 03). Este decreto institui o modelo de formação caracterizado como esquema 3+1. Após esse início, a licenciatura em física, já secundarizada em relação

ao bacharelado, passou por mudanças externas e impostas, sempre atreladas a interesses políticos passageiros ou de aperfeiçoamento, como: a Resolução S/N, de 17 novembro 1962, publicada pelo Conselho Federal de Educação, que fixou os mínimos de conteúdo para a licenciatura em física; a Lei nº 5.540/68 com a criação dos departamentos; a promulgação da Lei nº 5.692/71 com a implementação das licenciaturas de curta duração; as Resoluções 30/71 e 37/75 do Conselho Federal de Educação que transformava, obrigatoriamente, as Licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática em Licenciatura em Ciências, e definiam um currículo mínimo para o respectivo curso, introduzindo “a figura de professor polivalente” (ARAUJO; VIANNA, 2010, p. 05), sendo as últimas realizadas no contexto político do Regime Militar.

É importante lembrarmos, a partir das contribuições de Deise Vianna, Isa Costa e Lucia Almeida (1988), que nos anos de 1988, momento político de redemocratização brasileira após os 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985), haviam 31 instituições (16 federais, 5 estaduais, 2 municipais e 9 particulares) que ofereciam os cursos de licenciatura plena em física e 28 instituições (5 federais, 3 estaduais, 1 municipal e 18 particulares) que ofereciam a licenciatura em Ciências com habilitação em física, totalizando 59 instituições que formavam professores de física para atuar na Educação Básica – quantitativo muito aquém do necessário para um país com amplo território geográfico como o nosso e que caminhava em direção a uma educação como um direito de todos.

É possível perceber que a licenciatura em física sofreu mudanças significativas, nos últimos 30 anos, como: mudanças na estrutura dos cursos com a implementação dos modelos de

1 “uma interpretação hermenêutica, na qual, cada parte adquire seu significado em função do todo, e a história como um todo depende, por sua vez, do significado das partes”.

formação “3+1”, o modelo “2+2”, que são modelos marcados pela hierarquia entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, “e a prática assume caráter secundário, fragmentando o conhecimento necessário à docência” (NARDI; CORTELA, 2015, p. 16). Estes aspectos podem ser vistos como herança da perspectiva positivista de ciência que traz no seu bojo a racionalidade técnica e tem como fundamento um conhecimento científico produzido na Europa, durante o século XIX e início do XX, que pretendia não só ditar um modelo de ciência, mas também instituir valores e princípios culturais, sociais e atualmente educacionais.

No contexto da redemocratização e com a nova Constituição, a educação ganhou destaque no cenário nacional como um direito de todos, que, para ser alcançado – ainda que minimamente – tornou necessária a abertura a outros setores sociais, à perspectiva de administração gerencial, participação público-privada, às influências da Declaração de Bolonha, que somadas, corroboram o discurso educacional brasileiro do alcance de metas, do ranqueamento das escolas via os resultados de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as políticas de governos implementadas e justificadas a partir dos resultados destas avaliações. Neste contexto está também a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), com os itinerários formativos e o professor polivalente, de modo que, de direito de todos, a educação passou a ser observada como um bem de consumo, um mercado.

Em relação à formação de professores no contexto brasileiro, em especial a partir dos anos de 1980, devido à publicação de diferentes trabalhos (NÓVOA, 1992; 1999; 2010; 2011; GOODSON, 1992; MOITA, 1992; FONTOURA, 1992), têm-se adensado as discussões em torno da indissociabilidade entre o sujeito professor e o profissional professor. Neste sentido, os au-

tores consideram que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17) são espaços-tempos de diálogo permanente entre o *eu* sujeito e o *eu* profissional, e a abertura necessária para a reflexão acerca dos nossos processos de formação.

No âmbito dessas discussões, há a interpretação da formação como um processo em construção que extrapola a formação inicial e/ou continuada realizada em contextos institucionais – não confundido este processo com a “Educação e formação ao longo da vida”, que atende aos mecanismos da empregabilidade –, podendo a formação ser pensada a partir da “dialética da duração”, colocando em movimento as diferentes temporalidades que constituem o sujeito professor. Nesse sentido, Antônio Nóvoa (1992, p. 16, grifos do autor) propõe pensarmos a formação considerando os três AAA (A de Adesão, A de Ação, e o A de Autoconsciência), dispondo que:

*A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens. *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...] *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção.

Na interpretação de Antônio Nóvoa (1992), estes três AAA são elementos básicos para a reflexão sobre a formação do processo identitário do professor, porém, considero que independente de pensarmos uma identidade, que pode suscitar a ideia de fixidez ou mesmo engessamento do profissional ou do processo de formação, os três AAA são fundamentais para refletirmos sobre o processo de formação de

professores em geral, excedendo a procura de uma identidade, e colocando em evidência aspectos ligados à compreensão dos caminhos que produzem o processo de formação do *eu* profissional conectado ao *eu* pessoal, expandido o olhar para a dimensão da autoconsciência como profissional docente, haja vista que as mudanças ou decisões que tomamos dependem intimamente deste olhar reflexivo e consciente de si como pessoa e profissional docente.

Ampliando o pensar sobre o processo de formação de professores, António Nóvoa (2010, p. 184-187) propõe seis princípios básicos que devem constituir esse processo. O primeiro princípio contempla “o modo como ele próprio [o adulto, o professor] se forma”, como este se apropria dos conhecimentos vivenciais que compõem a sua história de formação. O segundo princípio observa a formação como um processo de transformação individual que engloba três dimensões – a do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes) –, perpassando desde a formação individual (autoformação) até a formação em grupo.

O terceiro princípio exige mais atenção do espaço institucional do que do sujeito em si, pois considera a articulação entre as instituições de formação e as dedicadas ao exercício da atividade profissional como essencial ao processo de formação; todavia, há o cuidado urgente de não reduzir esta articulação entre os espaços a um excesso de discurso e escassez de prática, pois existe:

[...] no espaço universitário uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. A ligação da Universidade ao terreno ... leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fi-

quem a saber melhor aquilo que já sabem. (NÓVOA, 1999, p. 15)

Este olhar acerca da articulação universidade/escola implica maior compromisso das instituições, delimitando suas responsabilidades e contribuições, no decorrer das etapas do processo, ampliando o diálogo com os sujeitos, e não ignorando a dimensão social e dinâmica presente “em toda e qualquer ação de formação de adultos”. O quarto, quinto e sexto princípios estimulam uma postura dialogal para com o saber, explorando a sua “produção” e não o seu “consumo”, o que requer do processo de formação uma face estratégica que priorize o desenvolvimento de disposições<sup>2</sup> ou (pré)disposições necessárias à mobilização “em situações concretas” dos “recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (NÓVOA, 2010, p. 187), colocando em movimentos alternados os princípios formativos e não recaindo na justaposição destes.

Imanente a estes prismas formativos há o transbordamento da escola e também dos professores devido as diferentes responsabilidades que estes assumiram ao longo do tempo. António Nóvoa (1999) esclarece que a docência em seu início era missão, atualmente é sobrevivência burocrática e silenciosa que, desde os anos de 1990, é atravessada por dois discursos dissonantes: o dos investigadores em educação com a reflexão sobre a prática, e o das organizações mundiais etc., que balizam seus discursos nos dados internacionais, resultando em uma ausência de conversa sobre a realidade da escola pública e da profissão docente, o que reduziu, paulatinamente, a sobrevivência profissional.

2 António Nóvoa (2009) prioriza o uso do conceito “disposições”, em detrimento do conceito de competências. Esta mudança deve-se à apropriação dos estudos sobre competências pela perspectiva da educação como mercado, voltando as competências para a empregabilidade e não à emancipação ou formação cidadã.



A formação precisa ser pensada na realidade de presente, próxima à realidade escolar, “uma formação de professores construída dentro [da] profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 1999, p. 45). O que exige tempo, para pensar, formar-se, refletir, projetar o futuro, seja este individual ou coletivo.

Ao propormos uma tentativa de reflexão que perpassa a formação de professores, suas peculiaridades e influências, lembramos também do desenvolvimento do conceito de formação, assim como de suas (re)significações apresentadas nos modelos de formação inicial como um processo de “transformação e conversão de uma pessoa em professor a partir dos traços e características que imagina possuir um professor” (HENRIQUES, 2005, p. 45). Aqui é importante observar a formação como um processo *continuum* que contém fases diferentes devido à estrutura curricular ou área do conhecimento, sendo a formação “um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível” (GARCIA, 1992, p. 55).

Ou seja, a formação inicial configura-se como o primeiro nível institucionalmente reconhecido, mas não autônomo, no que se refere a conhecimento e decisão.

Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional. (GÓMEZ, 1992, p. 95)

Avançando no processo de construção do conceito de formação, encontra-se a formação reflexiva sinalizada por Dewey, em 1933, ao defender o ensino reflexivo, e por consequência,

um processo de formação do professor que possibilita a reflexão, que procura deslocar o professor da posição de reproduzidor. No cerne deste movimento está o retorno do sujeito, sua voz, uma recondução do olhar geral ao particular que, no campo das ciências educacionais, se configura como uma mudança paradigmática.

Seguindo este movimento de mudança, a formação de professores tenciona uma nova epistemologia de pesquisa e de formação, encontrando eco nas abordagens (auto)biográficas que indicam uma ruptura com as clássicas perspectivas disciplinares, pois:

[...] são trabalhos que buscam, na racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva. (BRAGANÇA, 2008, p. 69)

As histórias de vida e formação são também um exemplo para pensarmos a formação de professores, em especial a de adultos, e tem estado muito presente no contexto dos estudos do campo educacional. A inserção das abordagens (auto)biográficas e das histórias de vida, no campo da Educação, acontece dentro do movimento de ruptura paradigmática realizado nas ciências humanas em resposta à forte generalização, à ideia de neutralidade etc., características do modelo positivista de construção do conhecimento. Nessa direção, o nascimento dessa perspectiva na pesquisa, deve-se à sociologia, por meio de discussões acerca do método biográfico “no final do século XIX na Alemanha como alternativa à sociologia positivista” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 22), sendo amplamente difundido entre os anos de 1920 e 1930 pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago. Porém, nas três décadas seguintes, o método biográfico, no contexto da Sociologia, caiu em desuso e só reapareceu nos anos de

1980, com as mesmas lacunas procedimentais e epistemológicas que causaram o hiato.

No cerne do processo de reaparição do método biográfico está o texto de Franco Ferrarotti (2010) – Sobre a autonomia do método biográfico, 1979, 1ª publicação: *Sociologie de la Connaissance*. Neste texto, Ferrarotti critica o uso do método biográfico pela sociologia, falando de suas “metamorfozes”, como: o silenciamento da interação observador-observado; a quantificação do método via a justaposição de biografias; a redução do método biográfico ao fato, à exemplificação,<sup>3</sup> à ilustração. Desse modo, os elementos principais do método biográfico, “a subjetividade e a exigência antinomotética” (FERRAROTTI, 2010, p. 39) se perdem quando este é submetido à objetividade tradicional, para atender a comunidade científica.

Assumir a subjetividade inerente ao método biográfico foi (para os sociólogos), e é (para nós), a tarefa mais difícil porque engloba questões sobre o grau de representatividade da biografia individual. A validade heurística da biografia individual justifica o seu valor via o conceito de “práxis humana”, de modo que “o indivíduo não é um epifenômeno do social ... [este] apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (FERRAROTTI, 2010, p. 44). Abandona-se aqui a neutralidade e a objetividade de ambos os sujeitos envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do método biográfico e assume-se a perspectiva de interação entre sujeitos, o ato de escuta, e o espaço-tempo da construção narrativa precisa ser considerado como contexto de interação social.

3 Ferrarotti (2010) critica a exemplificação no sentido de que a história de vida entra no processo de construção do estudo como um modo de corroborar uma informação anterior. Neste caso, a história de vida fica em segundo plano. É esta secundarização que Ferrarotti considera escandalosa.

Nesse sentido, “toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos” (FERRAROTTI, 2010, p. 46). Ou seja, a totalização individual do mundo social que permeia o sujeito não é realizada pelo olhar direto deste sujeito e sim pela mediação propiciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido. A ação exotópica do sujeito só é possível por causa do contexto social que o inscreve. É nesse processo de mediação entre social (global) e singular (individual) que os grupos mais próximos do sujeito (grupos primários) são os mais interessantes à construção da narrativa biográfica. Os espaços mediadores mais importantes são os grupos restritos, família, grupos de trabalho, de vizinhança, de classe, etnia etc., grupos que “participam simultaneamente da dimensão psicológica dos seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social” (FERRAROTTI, 2010, p. 54). Esta percepção induz a ideia de uma construção narrativa de grupo.

Antonio Bolívar (2014), com um olhar mais atual para as nuances das abordagens (auto) biográficas, recorda a questão – já citada anteriormente por Ferrarotti – da legitimação e justificação de conhecimento cuja procedência deve-se a uma história de vida singular/subjetiva. Para este autor, como estamos falando de produção de conhecimento, realização de pesquisas no campo educacional, devemos ir em direção a caminhos onde encontraremos abordagens genealógicas, arqueológicas ou históricas, pois, estando fora dos pressupostos modernos, vivendo em tempos de modernidade tardia, e considerando o contexto da produção de conhecimento, “no es la epistemología la que debe determinar la metodología, pues no se liga metodología y paradigma, ni hay oposición entre ellos (mixed methods)”<sup>4</sup> (BOLÍVAR,

4 “não é a epistemologia que deve determinar a metodologia, pois não se liga metodologia e paradigma, não há oposição entre eles (há uma mistura de métodos)”.

2014, p. 114). A investigação (auto)biográfica, segundo Bolívar (2014, p. 117) está inscrita no paradigma fenomenológico “que sostiene que la realidad es construída socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación”,<sup>5</sup> não limitando as narrativas das histórias de vida (orais ou escritas) à simples coleta de dados para o estudo.

Ratificando a proposição de Franco Ferrarotti (2010), Antonio Bolívar (2014) coloca que os estudos que têm como base os modos e traços da investigação (auto)biográfica tendem a trazer à emersão os processos de socialização que constituem os sujeitos envolvidos no estudo, imbricando os espaços por eles ocupados, de modo a pensarmos os estudos como uma construção híbrida; o compósito entre as narrativas/relatos de vida dos sujeitos, contextos social, histórico, político etc., formam uma rede de sentidos que conecta o sentido singular ao plural. Desse modo, o diálogo e a presença central das histórias de vida, nos estudos que envolvem a formação de professores, figuram um cenário de construção de conhecimento sobre o tema que traz novos elementos metodológicos e epistemológicos, sinalizando para uma nova epistemologia de formação que procura romper com a perspectiva clássica disciplinar de formação, pois, segundo Couceiro<sup>6</sup> (2002 apud BRAGANÇA, 2012, p. 72)

[...] o objeto das histórias de vida, em ciências da educação, é a formação/autoformação, na medida em que nos permitem conhecê-las melhor e os seus processos. De algum modo as histórias de vida são uma ‘mediação’ para a formação. Não no sentido de as considerar como uma técnica de formação, mas como uma abordagem que produz, ela própria, um certo tipo

5 “que sustenta que a realidade é construída socialmente mediante definições individuais ou coletivas de uma determinada situação”.

6 COUCEIRO, Maria do Loureto Paiva. O porquê e para que do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, Mariana. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002. p. 155-160.

de formação e um certo tipo de conhecimento. Ou seja, as histórias de vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação.

Pierre Dominicé (2010) corrobora este olhar, apresentando uma nova dimensão de formação que coloca em diálogo o tempo presente como formador e o pretérito como luz para enxergar significações pensadas como naturais, pois “a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação” (DOMINICÉ, 2010, p. 201). É inegável que as abordagens (auto)biográficas têm como prioridade o papel do sujeito na sua formação, gerando uma autonomia e demandando um redimensionamento do conceito de formação.

Dialogando com Philip W. Jackson (1999), a partir de sua proposição sobre as aprendizagens implícitas, é possível considerar que a nossa formação profissional não está restrita aos elementos formativos explícitos ao processo, como conteúdo científico, pedagógico, formas de avaliação etc., mas extrapola esta dimensão “objetiva”, espaço-temporal, reconhecida social e institucionalmente, chegando a um conhecimento implícito, que deixa marcas indelévels em nossa atuação profissional, na constituição de nossa subjetividade, de modo que:

[...] en la raíz de mi incertidumbre sobre cómo interpretar mi persistente recuerdo de la señora Henzi<sup>7</sup> y los sentimientos mezclados que lo acompañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra. Al mismo tiempo, sin embargo, como ya lo reconocí, no puedo describir ese aprendizaje adicional (si es que se lo puede llamar así), del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra,

7 Professora de álgebra de Philip Jackson.

como tampoco puedo afirmar con seguridad que em realidad existió.<sup>8</sup> (JACKSON, 1999, p. 25)

Seguindo os caminhos incertos do rememorar admitidos por Philip Jackson (1999), percebo que os sentidos implícitos que perpassam a nossa formação são produzidos pela permanente conexão entre e com os contextos sociais, institucionais, familiares, que nos atravessam, sendo a constituição da docente que sou, uma construção historicamente construída e aberta à reflexão/alteração e afetada por questões que transcendem a “objetividade” do processo de ensino e aprendizagem, mas nem por isso aspectos menos importantes ou menos potentes em sua dimensão formadora. Como possibilidade para ampliar este olhar para as experiências singulares de formação e os cruzamentos entre o pessoal e o institucional, a partir das narrativas das experiências de formação dos licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas, apresentamos, no próximo item, o conceito de experiência discutido por Walter Benjamin (2012) em diferentes momentos e textos de sua autoria.

## O conceito de experiência e a formação pedagógica como uma experiência de formação

A palavra experiência é um substantivo feminino e possui diferentes significados no dicionário, como: “ato de experimentar. Ensaio. Tentativa. Conhecimento adquirido por prática, estudos, observação etc.; experimentação. Homem de experiência: homem conhecedor das

coisas da vida”.<sup>9</sup> Estes significados são ressignificados cotidianamente, a partir das nossas ações cotidianas, em especial, como docentes. Em consonância com este olhar, há, nos estudos realizados por Walter Benjamin (2012), com destaque para dois textos: “*Experiência e pobreza*” e o “*Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, uma crítica densa à automatização das experiências e à baixa coação de experiências narráveis.

O primeiro texto, “*Experiência e pobreza*”, foi escrito em 1933. É um texto pequeno, de no máximo seis páginas, que começa com a fábula do vinhateiro em seu leito de morte que deixa aos seus filhos um ‘conselho’. – Há um tesouro oculto nos vinhedos. Basta desenterrá-lo! Os filhos cavaram e nada encontraram, entretanto, no período da colheita, as vinhas produziram mais uvas que qualquer outra da região –. A partir desta fábula, Benjamin (2012) relata um tipo de experiência, pois o que o pai deixou não foi um tesouro, mas uma “certa experiência” que foi transmitida em seu leito de morte. Neste contexto, Benjamin (2012) apresenta uma primeira perspectiva para o conceito de experiência, pois, “sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens (BENJAMIN, 2012, p. 123). Após esta aceção acerca da experiência, Benjamin (2012, p. 123) segue perguntando se alguém, na primeira metade do século XX, ainda faz uso dessas experiências? Responde que não e acrescenta: “Está claro que as ações da experiência estão em baixa”.

Uma das consequências de baixa da experiência deriva da primeira grande guerra, que

8 “na raiz de minha incerteza sobre como interpretar minha persistente recordação da senhora Henzi e os sentimentos mesclados que o acompanham, subjaz a profunda suspeita de que o que aprendíamos nas suas aulas não se limitava de modo algum à álgebra. Ao mesmo tempo, sem engano, como já reconheci, não posso descrever essa aprendizagem adicional (se é que se pode chamar assim), do mesmo modo que posso descrever meu conhecimento de álgebra, como tampouco posso afirmar com segurança que na realidade existiu”.

9 Exemplo de significados: ato de experimentar. Ensaio. Tentativa. Conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, etc.; experimentação. Homem de experiência - Homem conhecedor das coisas da vida. Extraído de: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/experi%C3%Aancia>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

foi uma experiência tão impactante e diferente que os soldados voltaram mudos, pobres de experiências transmissíveis. Neste sentido, a historiografia da guerra, a ascensão da técnica – produto do desenvolvimento do modo de produção capitalista –, corroboraram para que a experiência terrível da guerra e a comunicação das experiências, inclusive em uma de suas importantes funções de transmitir conselhos, se tornassem inviáveis, pois só restou àquela geração a “lembança das nuvens do céu”.

Esta imagem construída por Walter Benjamin (2012) figura a dimensão traumática dos acontecimentos que atropelaram a fragilidade humana, sob esse céu de guerra e chão de vidro. O que foi oferecido a esta geração e seus descendentes foi, e é uma “galvanização” constante de nossas experiências. Desde então, vivenciamos uma outra perspectiva de experiência, um tipo de experiência que não nos vincula ao nosso patrimônio cultural, como nos diz Leandro Konder (1988), ficamos pobres, “e essa pobreza não [é] apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie” (BENJAMIN, 2012, p. 125).

A partir desse trecho, Benjamin (2012) inicia a apresentação de um tipo positivo de barbárie, que, na minha leitura, é positivo porque as pessoas do século XX estavam vivendo experiências, mesmo que sejam experiências de tipo *Erlebnis*. A *Erlebnis* é a “característica do indivíduo solitário” (GAGNEBIN, 2012, p. 9), “é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos... é a fantasmagoria do ocioso” (KONDER, 1988, p. 72), e é barbárie porque não é construída pelos indivíduos, mas sim a partir de “tábula rasa”, sem elo com as experiências vivenciadas anteriormente pelos indivíduos.

O último parágrafo do ensaio “*Experiência e pobreza*”, Benjamin (2012) inicia afirmando

que “Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual”. Sim, estamos pobres! Porém, vivemos sob a barbárie positiva, que segundo Benjamin (2012, p. 128), nos faz caminhar para a frente “sem olhar nem para a direita e nem para esquerda”, e caminhando podemos pensar em um outro tipo de experiência – que parte das “novas coisas ruins” – e se aproxima de uma *Erfahrung*, que é outra perspectiva de experiência proposta por Benjamin (2012), no ensaio “*O narrador*”.

“*O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” foi escrito em 1936 e, para Jeanne Marie Gagnebin (2013, p. 56), ele “retoma vários esboços nos quais Benjamin trabalhava desde os anos de 1920 e que ele recolheu sob a égide de Nicolas Leskov, autor russo da segunda metade do século XIX sobre o qual a revista *Oriente et Occident* lhe encomendou um artigo”. Benjamin inicia o ensaio esclarecendo que mesmo a palavra “narrador” sendo próxima do grande público, escrever sobre ela não significa aproximá-la das pessoas, mas, sim, mostrar o quão distante dos grandes narradores estamos.

Entretanto, por que estamos distantes dos grandes narradores? Primeiro porque, para enxergar “os traços grandes e simples” de um narrador, é necessário, segundo Benjamin (2012, p. 213), que o observador esteja:

[...] localizado numa certa distância apropriada e num ângulo favorável. Essa distância e esse ângulo de observação nos são impostos por uma experiência quase cotidiana. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. [...] É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

E, segundo, porque não temos mais experiências comunicáveis, não há o que narrar. Jeanne Marie Gagnebin (2013) sinaliza que estas experiências estão implicadas em uma temporalidade comum a diferentes gerações, o que supõe o compartilhamento de experiências, a retomada pela memória destas experiências que são ouvidas, memorizadas e recontadas dentro de uma forma de comunicação, uma prática comum que se aproxima de uma verdadeira formação para os sujeitos que constroem este espaço-tempo partilhado.

Sendo a *Erfahrung* uma composição coletiva e o ciclo narrativo uma das formas de sobrevivência destas experiências às intempéries do espaço-tempo moderno, cabe perguntar: como é possível construir uma experiência coletiva nos dias atuais em que o modo de produção artesanal e coletivo foi substituído pelo modo de produção capitalista que isola o sujeito e fragmenta o processo produtivo? Como compor uma experiência que seja lembrada entre gerações? Em quais espaços, atualmente, é possível lembrar e narrar? Benjamin (2012) não dá respostas, mas, na parte final do ensaio “O narrador”, ele impele à reflexão em torno da relação entre o narrador e a sua *matéria-prima* – a *vida humana*.

Tentando pensar as possíveis conexões entre a *matéria-prima* – vida – e os processos de formação como espaços-tempos de construção de experiências com sentido de *Erfahrung*, experiências de formação que possibilitem a narração em toda a sua dimensão articuladora de sentidos das múltiplas histórias de formação em contextos institucionais, propomos olhar a experiência de licenciandos em física com as disciplinas pedagógicas cursadas, ao longo do curso de licenciatura em física, como uma narrativa de experiência que transpassa o singular e o coletivo, os sujeitos e as instituições de formação, que transcende a dimensão explícita das experiências narradas e que

compõe processos de formação múltiplos e abertos.

## As narrativas e sua leitura

Como sinalizamos no início deste texto, o conceito de formação como processo conecta as diferentes temporalidades; todavia, não podemos esquecer que o passado é prenhe de futuro, logo, retomar o passado, restaurar uma “origem não pode cumprir-se através de um suposto retorno às fontes, mas unicamente, pelo estabelecimento de uma nova ligação entre o passado e o presente” (GAGNEBIN, 2013, p. 16). Se o reencontro com o passado é essencial, este também não é possível em sua plenitude. Assim, a mediação via lembrança, o estudo dos signos que herdamos e a rememoração se configuram como um movimento de apropriação restaurativa e de reprodução do passado acessível, que é sempre inacabado e incompleto, podendo ser transformado no presente; lembrar o passado não implica somente restaurá-lo, “mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for encontrado, ele não fique o mesmo, mas seja ele também, retomado e transformado” (GAGNEBIN, 2013, p. 16).

A transformação do passado no presente e do próprio presente ocasiona uma coincidência entre os tempos históricos que no objeto e a partir dele se totaliza. O objeto histórico e a obra (experiência narrada, signos etc.) ficam irreduzíveis à cronologia histórica linear e causal, entre o antes e o depois. Este movimento totalizante que é circunscrito ao objeto histórico, por ele realizado e nele contido, abrindo mão de uma ordem universal, tem em seu cerne a fuga do antagonismo entre a concepção mecânica e orgânica, entre o modelo físico e o biológico da historiografia tradicional.

Nesse sentido, a noção de origem proposta por Walter Benjamin (2016) carrega dois traços

importantes. Um se relaciona com a possibilidade de escrita da história dos vencidos – opondo-se ao modelo determinista e causal da historiografia, com seu tempo vazio, homogêneo, a priori e infinito –, e outro com a temporalidade histórica, no sentido de capturar a intensidade da obra, da *história* natural humana.

A *Ursprung* designa, portanto, a origem como salto (*Sprung*) para fora da sucessão cronológica niveladora à qual uma certa forma de explicação histórica nos acostumou. Pelo seu surgir, a origem quebra a linha do tempo, opera cortes no discurso ronronante e nivelador da historiografia tradicional. (GAGNEBIN, 2013, p. 10, grifos da autora)

Nesta proposição de origem, como salto que circunda a experiência histórica em um espaço sem bordas, há uma apropriação do conceito de mônada do filósofo Leibniz. “Origem, entelêquia, mônada: trata-se sempre da mesma ideia de totalização a partir do próprio objeto e nele” (GAGNEBIN, 2013, p. 11). Gottfried Wilhelm Leibniz em seu texto *Monadologia* apresenta a ideia de mônada como oposição a filosofia cartesiana do século XVII, que desconsiderava “as percepções que não são apercebidas” (LEIBNIZ, 2007, p. 2) pela razão. A mônada é como uma substância simples, sem partes, “verdadeiro átomo da natureza”, que só pode começar por criação e acabar por aniquilamento; as mônadas “não possuem janelas através das quais algo possa entrar ou sair” e modificações só são possíveis internamente, seguindo o próprio movimento interno de mudanças e permanências, acarretando a inexistência de duas mônadas iguais. As mônadas, para Leibniz, contêm as percepções e suas modificações, e, em Benjamin, elas “podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (ROSA et al, 2011, p. 203).

Benjamin (2016), ao pensar a ruptura histórica a partir da “origem”, vê na mônada a possibilidade de romper com os limites entre passado e futuro, pois para ele “a ideia é uma mônada. O ser que nela penetra com a sua pré e pós-história mostra, oculta na sua própria, a figura abreviada e ensombrada do restante mundo das ideias... [e] em cada uma delas estão indistintamente presentes todas as demais” (BENJAMIN, 2016, p. 36).

É devido às especificidades das mônadas, em especial sua constituição parte-todo, simples-composto, à sua potência para realizarmos saltos para fora do naturalizado, possibilitando a articulação entre as experiências individuais do sujeito e os espaços-tempos sociais mais amplos que ele constrói, “porque o ‘eu’ que nelas se diz não fala somente de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo (GAGNEBIN, 2013, p. 80), que optamos por trazer nesta parte do texto as mônadas que são partes das narrativas de histórias de vida de licenciandos de uma universidade federal do Estado do Rio de Janeiro.

Porém, antes do primeiro contato com as mônadas, é preciso entender como elas foram possíveis, entender um pouco do processo de construção das narrativas e das mônadas.

A escuta das narrativas aconteceu no contexto de uma entrevista narrativa que é “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 95) que limita o proponente da entrevista e amplia os espaço-tempos para o convidado contar sua história. Ao narrar sua história, cada um narra-se antes para si (como processo do pensamento) e materializa o mesmo ao externo (como palavra), a mediação existente neste processo externo-interno-externo, é um momento subjetivo (auto)formativo.

A entrevista narrativa, apresentada por Martin Bauer e Sandra Jovchelovitch (2002), é

uma ampliação/adaptação de uma proposta realizada por Schütze, no âmbito de uma pesquisa com soldados de guerra. Sua organização consiste em quatro fases principais, que são: *iniciação* (apresentação do tópico inicial entre os sujeitos envolvidos na entrevista); *narração central* (momento em que o convidado para a entrevista inicia o fluxo de sua narrativa; esta deve acontecer sem interrupção, pois uma vez que a narrativa foi iniciada ela só é interrompida quando o convidado sinaliza que encerrou); *fase das perguntas* (que consiste na possibilidade de conversa entre o convidado e o anfitrião) e a *fala conclusiva* (momento que não é gravado, e é permitido perguntas do tipo “por quê?”).

As mônadas são frutos de leituras das narrativas das histórias de vida construídas no contexto de entrevistas narrativas individuais, que foram realizadas com dois licenciandos em física que cursavam o último período do curso; no decurso da leitura, nós selecionamos momentos das narrativas que melhor pudessem dialogar com questões importantes, relacionando formação, experiência e contextos institucionais. As entrevistas tiveram como tópico inicial deflagrador das narrativas as experiências de formação dos sujeitos, sem demarcação de tempo, etapa ou nível de formação.

Desse modo, as mônadas configuram-se como pequenos fragmentos da história de vida e formação dos licenciandos em física, que saltam do todo da narrativa e remetem a aspectos mais amplos e estruturantes do processo de formação inicial de professores de física para atuar no ensino médio. Maria Inês Petrucci Rosa e Tacita Anselmo Ramos (2015, p. 147) consideram que as mônadas, metodologicamente falando, “são excertos das transcrições das entrevistas que são recriadas mediante textualização, produção de um título e edição. Expressam-se como pequenas crônicas, historietas com início e final geralmente

aberto”, deixando ao leitor a possibilidade de descortinar a nossa leitura, que é singular, mas não única, e muito menos universalizante. Ratificamos que as mônadas foram construídas como uma leitura de pontos emblemáticos das narrativas dos licenciandos, porém não especificamos o sujeito da narrativa (nome do licenciando, mesmo que seja fictício) que possibilitou a criação da mônada; a opção por não nomear os sujeitos teve como objetivo colocar foco no movimento parte-todo, singular-coletivo, característico da constituição da mônada. Para cada mônada, foi criado um título delimitador de sua ideia, ponto de diálogo com os objetivos deste texto e estes títulos são frases que fazem parte das mônadas.

## Mônada 1 – Profissão de humanas

*Primeiro... eu fiz psicologia da educação com a M.... e... foi uma disciplina bem diferente... bem... para te fazer pensar em coisas que você... talvez... provavelmente... nunca tenha pensado na física... ou na vida... mas... ela não é uma disciplina muito conteudista.... digamos assim... ela era uma coisa mais reflexiva... e as disciplinas de educação que eu fiz... PPE [componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica] um... dois... três... foi bem divisor de águas porque eu lembro que ... e... isso foi muito marcante para mim... pensar na profissão docente em física como uma profissão de humanas... e isso foi um divisor de águas... tipo... eu nunca tinha pensando em um docente... em mim como um profissional de humanas... e isso é bem importante... isso foi em PPE um... talvez... umas das coisas mais enriquecedoras nessa minha formação tenha sido produção um... com certeza... foi uma das disciplinas que a gente mais lia... realmente... eu li... a gente discutia muitas coisas... que o pessoal chama de referencial teórico... e coisas realmente... assim... teorias... realmente um pouco mais embasadas... não só*



*achismos e tudo mais... e foi bem esclarecedor e inovador... e eu diria que por causa dessas coisas.*

## Mônada 2 – Fornecer ferramentas

*A gente sempre ouve falar que o professor tem que... você imagina... é o senso comum que diz que o professor é um profissional diferenciado... o professor lida com os alunos de uma maneira diferente... que o professor... não sei... de alguma forma o professor consegue... conseguiria extrair coisas boas dos alunos e tal... só que você ouve isso... você fala isso... mas eu não tinha nenhum respaldo para dizer porque isso era importante... ou diferenciar isso do ensino tradicional... do ensino transmissivo... ou por que isso é ruim... assim... eu sempre tive uma visão da licenciatura muito a partir do achismo... e essas disciplinas... primeiro elas produziram muitas reflexões que eu jamais teria tido em torno da atividade docente... me propiciaram ver muitas coisas e questionar muitas coisas que a gente questiona naturalmente... mas com embasamento... a gente sabe que as estratégias de ensino por acúmulo ou repetição... tipo kumon... ou mesmo o ensino transmissivo que o aluno vai fazer uma prova e tal... mas... por que é ruim?...e até então... eu não sabia responder isso... e dizia sei lá... as pessoas não devem aprender direito... não sei... então teve esse detalhe de me propiciar o contato com esse conhecimento... mas também teve algumas coisas que foram importantes no sentido de fornecer ferramentas... e isso a disciplina de produção um com certeza... ferramentas para a sala de aula.... isso foi bem importante.*

## Mônada 3 – Depois de bastante tempo

*Eu tive muito professor bom...mas também tive muito professor ruim... e não é porque eu não*

*passei na matéria que o professor foi ruim... mas sim... o jeito... enfim... didática dele... eu posso não passar na matéria do professor e ele ser um excelente professor... e eu tenho que reconhecer isso e tem gente que não é muito bom e você e passa e acha que é muito bom... eu acho que para fechar assim... foi breve... mas eu acho que para fechar... toda a minha graduação... esses professores ruins... enfim... me ensinaram a não ser como eles... então... o que eu quero seguindo a carreira de professora... é não ser como eles... isso é o que eu tiro de máxima da minha graduação... eu pretendo sim... seguir... se eu for um pouquinho do que a professora A. é.. um pouquinho do que a professora Ú. é... eu acho que já vai estar sendo demais... vai estar sendo muito legal... e eu acho que eu saio daqui... depois de bastante tempo... porque foi um curso muito longo... eu saio daqui sabendo exatamente o tipo de profissional que eu não quero me espelhar... e eu acho que isso é mais importante... é isso.*

\* \* \*

Na mônada 1 – **Profissão de humanas** – é interessante perceber o espanto do licenciando ao ser comunicado que a profissão docente em física o identifica com o profissional de humanas, sendo este o que ele imagina que é ser profissional de humanas, ou seja, um profissional que reflete, que se implica com o contexto de sua formação e prática, aspectos que ele não considerou necessários à sua formação como físico. Em relação à experiência com as disciplinas pedagógicas, o licenciando a observa como uma experiência que se configura como um “divisor de águas” porque, além de propiciar o diálogo com a ideia de que *professor é um profissional de humanas*, estas disciplinas também foram fundamentais e enriquecedoras – em especial as disciplinas ministradas por docentes do instituto de física, como Produção de Materiais Didáticos para o

Ensino de Física I (*produção um*) – porque nelas os licenciandos discutiam “*muitas coisas... que o pessoal chama de referencial teórico... e coisas realmente... assim... teorias... realmente um pouco mais embasadas... não só achismos e tudo mais... e foi bem esclarecedor e inovador eu diria... por causa dessas coisas*”. Neste trecho podemos perceber, com a ajuda de Ferraroti (2010) e Jackson (1999), como as múltiplas mediações que o contexto socioinstitucional de formação propicia, produzem aprendizagens implícitas na forma de se relacionar com o saber, neste caso, com a física e com o ensino de física, que se descobre humano.

A experiência com as disciplinas pedagógicas reaparece na mônada 02 – **Fornecer ferramentas** – sob um aspecto formativo e construtivo, no que se refere à ideia de formação de professores; a experiência do licenciando foi marcante no sentido de que há uma transição entre a “*visão da licenciatura ...a partir do achismo*” para um olhar norteado pelos referenciais teóricos de formação, aprendizagem etc. Há na mônada 2 a proposição de que uma das funções das disciplinas pedagógicas, no processo de formação de professores de física, está ligada ao fornecimento de “*ferramentas para a sala de aula*”; esta associação entre as disciplinas pedagógicas e o fornecimento de ferramentas pode ser vista como um reflexo do modo de formação do físico e sua dimensão instrumental. A graduação em Física fornece ferramentas para que o físico possa fazer a ciência Física acontecer e o licenciando pensa o processo de formação em licenciatura também como a soma de ferramentas para exercer a docência e não como um processo de formação no qual temos contato com os modos de ser e fazer docente, e a partir destes, permeados pelo contexto escolar e sujeitos que o compõem, criar a ação docente cotidiana. Embora o licenciando tenha reconhecido a importância das disciplinas pedagógicas, ele

as significou dentro de uma concepção instrumental, como sinalizado por Angel Pérez Gómez (1992), mantendo a percepção hierárquica entre o conhecimento científico básico aplicado da formação (a formação de bacharelado) e as derivações técnicas da prática profissional, ou seja, a identificação da formação docente como uma formação técnica e instrumental. É interessante observar como o processo de formação, no caso, uma formação socioinstitucional, sempre transborda do aspecto puramente conteudista da disciplina, para aspectos que também significam a própria relação do aprender e do ensinar

A mônada 3 – **Depois de bastante tempo** – é emblemática e dialoga também, como na mônada 2, diretamente com as aprendizagens que extrapolam os conteúdos disciplinares no contexto e espaço-tempo da sala de aula, promovendo processos de ensino e aprendizagem implícitos sobre o que é ser um bom ou mau professor. Nesse sentido, o licenciando aponta a dicotomia professor bom e professor ruim e ratifica que de “*toda a minha graduação... esses professores ruins... enfim... me ensinaram a não ser como eles... então... o que eu quero seguindo a carreira de professora... é não ser como eles... isso é o que eu tiro de máxima da minha graduação...eu pretendo sim... seguir... se eu for um pouquinho do que a professora A. é.. um pouquinho do que a professor Ú. é... eu acho que já vai estar sendo demais... vai estar sendo muito legal... e eu acho que eu saio daqui... depois de bastante tempo... porque foi um curso muito longo... eu saio daqui sabendo exatamente o tipo de profissional que eu não quero me espelhar... e eu acho que isso é mais importante*”. Fica para nós, com o auxílio das reflexões de Walter Benjamin (2012; 2016), a percepção de que nos constituímos professores através de uma leitura e interpretação de situações às quais atribuímos os mais variados sentidos, os quais não são estáticos nem cris-

talizados, e que a possibilidade de narrá-los e inseri-los em nossa trajetória de formação, permite sua ressignificação, e sua transformação em uma experiência, neste caso, uma experiência de formação.

## As experiências de formação e os cruzamentos entre o individual e o institucional

As experiências de formação que emergem das três mônadas e da leitura que realizamos delas são unânimes no diálogo com a percepção acerca dos tipos de experiências discutidos por Walter Benjamin, em especial a construção de experiências que se aproximam de *Erfahrung*, de experiências de formação que possibilitem a narração em espaços comuns, que aparecem como constituintes do processo, que não são desintegradas e que produzem um saber que pode ser narrado, ampliado por outras vozes e leituras e que resiste à automatização das ações cotidianas, inclusive as docentes, seja nos processos de formação ou na prática docente. A percepção dos licenciandos sobre a docência em física entra em processo de transição a partir do contato com as disciplinas pedagógicas e com os diferentes modos de exercer a atividade docente, são experiências que dialogam com aprendizagens implícitas que nos constituem como docentes hoje e amanhã, ficando em aberto os saberes que se transformaram em conselhos, como manifesto por Walter Benjamin (2012), com a fábula do vinhateiro. Há um tesouro oculto nos vinhedos [nas salas de aula]. Basta desenterrá-lo, e narrá-lo!

Outro aspecto que desejamos trazer para pensarmos o processo de formação de professores de física é a contribuição das Abordagens (Auto)biográficas que possibilitam uma aproximação entre os espaços-tempos de formação e os sujeitos, com suas formas de com-

preender e significar, em especial, a formação inicial. A imersão nas histórias de vida e formação, neste estudo, e também no processo de formação de professores de física, pode ser enxergada como uma aproximação deste processo a aspectos humanos, mais subjetivos, procurando construir experiências de formação em física que nos conectem com o nosso eu pessoal, profissional, social, e que conectem a ciência Física à dinâmica social que nos atravessa, constitui e constrói enquanto sujeitos de nossas experiências cotidianas, ao mesmo tempo individuais e coletivas.

## Referências

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A história da legislação dos cursos de licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, p. 4403-1-4403-12, 2010.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução João Barrento. 2. ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, 1).

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.

BRAGANÇA, Inês. F. de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA. Elizeu Clementi-

no de.; MIGNOT, Ana. C. Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 65-88.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1, p. 6377, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União** – Seção 1, p. 10369 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

COUCEIRO, Maria do Loureto Paiva. O porquê e para que do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, Manuela. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002. p. 155-160.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 171-197.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Estudos, 142; Dirigida por J. Guinsburg).

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 7-19. (Obras Escolhidas, 1).

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia/39, 1992. p. 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia/39, 1992. p. 93-114.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 63-78.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. **Caminhos de conhecimento e formação do professor**: um processo de significação. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

JACKSON, Philip W. Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Princípios da filosofia ou a monadologia**. Tradução de Fernando Barreto Gallas. On-line: <http://www.leibnizbrasil.pro.br>, 2007. Disponível em: <<http://www.leibnizbrasil.pro.br/leibniz-pdf/monadologia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz S. C. Formação inicial de professores de Física: novas diretrizes, antigas contradições. In: NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz S. C. (Orgs.). **Formação inicial de professores**

**de física em universidades públicas:** estudos realizados a partir de recentes reestruturações curriculares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 7-45.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

\_\_\_\_\_. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2011.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; JUNIOR, Admir Soares de Almeida. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 141-160, 2015.

VIANNA, Deise M.; COSTA, Isa; ALMEIDA, Lucia Cruz de. Licenciatura em Física: problemas e diretrizes para uma mudança. **Revista de Ensino de Física**, v. 10, p. 144-152, 1988.

Recebido em: 15/01/2019

Aprovado em: 18/04/2019

**Heriédna Cardoso Guimarães** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (GEPPROFI). e-mail: [heriedna@gmail.com](mailto:heriedna@gmail.com)

Rua Manoel de Andrade, 191, apt. 102, Centro, São Mateus, ES. CEP: 29930-045  
Telefone: (21) 99862-9242

**Eda Maria de Oliveira Henriques** é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pós-doutora em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (GEPPROFI). e-mail: [edahenriques@gmail.com](mailto:edahenriques@gmail.com)

Rua Prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Campus do Gragoatá, Centro, Niterói, RJ. CEP: 24210-201.  
Telefones: (21) 999295883 / 25499464

# RESUMO DE TESE/DISSERTAÇÃO



ABREU, Samara Moura Barreto de Abreu.<sup>1</sup> A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMADORA.<sup>2</sup> 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

## RESUMO

Este trabalho convida a pensar sobre a formação para a pesquisa em Educação Física (EF) numa relação dialética de saberes e subjetividades. Ao deparar-se com a situação-limite relativa à formação para a pesquisa, que se encontrava espelhada na dificuldade de tessitura do TCC no Curso de Licenciatura em Educação Física (CLEF), em todo o Brasil, notadamente no IFCE de Canindé, toma-se como mote para delinear essa investigação a necessidade de buscar propositivas que (re)orientassem esta formação, na perspectiva de estreitar a relação pesquisa e ensino, cuja trajetória produzisse uma experiência formadora. O objetivo geral foi analisar a experiência do curso Con-vivências como (auto)formador para a pesquisa de licenciandos em EF. Nesse sentido, investe-se no método (auto)biográfico, centrado em fontes das histórias de formação, no campo da pesquisa de abordagem qualitativa, na experiência de uma pesquisa-formação materializada pelo curso Con-vivências, constituído por seis licenciandos (aretês) do CLEF do IFCE Campus Canindé (sujeitos-atores) nessa investigação. Conforme apreensão e análise interpretativa do *corpus*, elucida-se que, entre os maiores dilemas dos aretês, na tessitura do trabalho monográfico estavam: o processo de delimitação do objeto de estudo, no que tange à escolha do tema (35 conversações); a apreensão das normas da ABNT, no contexto da feita das citações (29 conversações); a revisão de literatura pautando-se sobre a constituição da fundamentação teórica (15 conversações) e a definição do campo metodológico, em especial a caracterização da população e da amostra (07 conversações). É importante enaltecer que todos os aretês concluíram seus TCC's no tempo esperado, com média de avaliação significativamente elevada (9,66). Amorosidades e dialogicidades foram imbuídas pela experiência, no curso Con-vivências, na tessitura de histórias de formação, desveladas sobre o conhecimento de si e do outro, na relação da “ensinagem” para a pesquisa. Foi possível sentir que a aprendizagem sobre a formação

1 E-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

2 Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Orientadora: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sílvia Maria Nobrega-Therrien. e-mail: [silnth@terra.com.br](mailto:silnth@terra.com.br)

para a pesquisa desvelada carrega em si o “dom de ser capaz e ser feliz”, no constructo pedagógico de uma pesquisa-formação em que foi cultivada uma aprendizagem colaborativa. Diante dos dilemas formativos apresentados, na história de formação dos aretês, sobretudo focalizada na pesquisa, os sujeitos-atores estiveram Con-vivendo, empoderados do conhecimento epistemológico, técnico, afetivo e dialogal. (Res)significou-se o conceito de formação articulado ao ser pesquisador, sob o movimento de permanente reflexividade sobre o vivido e pela ideia de inacabamento humano, projetado pelo olhar retrospectivo e prospectivo. Assim, foi-se ao encontro de uma racionalidade pedagógica substanciada pela intersubjetividade, a dialogicidade e a afetividade, uma vez que se delineou um caminho de maior autonomia diante de uma prática reflexiva. Tais características despertadas no curso Con-vivências vão de encontro a uma experiência (auto)formadora, já que incutem a apreensão de atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades articuladas conscientemente, elaboradas entre atividade, sensibilidade, afetividade e idealização (JOSSO, 2004). Conforme a experiência vivida, reafirma-se que as narrativas autobiográficas possibilitam um melhor entendimento dos processos formativos pelos sujeitos, colocando-os em lugar de protagonistas, exprimindo uma autonomização e a responsabilização por suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Formação para a pesquisa em Educação Física. Experiência formadora. Narrativas autobiográficas. Educação Física e reflexividade crítica. Autoformação.

## ABSTRACT

## TRAINING FOR RESEARCH OF UNDERGRADUATES IN PHYSICAL EDUCATION: (SELF)TRAINER EXPERIENCE

This work invites to think about training for research in Physical Education and a dialectical relationship of knowledge and subjectivities. When faced with the extreme situation on the training for the research, which was mirrored the difficulty of achievement of the final year project in the Course of Degree in Physical Education in Brazil, especially in IFCE of Caninde, is taken as a motto to outline this investigation the need to seek propositional that (re) to lead this training with a view to strengthen the relationship research and teaching whose trajectory produce a formative experience. The general objective was to analyze the experience of Con-course experiences as (self) forming for undergraduate research in Physical Education. In this sense, is invested in the method (auto) biographical focused on sources of training stories in the field of nuanced quali-



tative research in the interpretative paradigm, the experience of a research-training materialized by Con-experiences course consists of six undergraduate (arêtes) of the CLEF of IFCE Campus Caninde (subject-actors) in this investigation. As apprehension and interpretation of the corpus analysis elucidated that among the greatest dilemmas of arêtes in the achievement of the monograph were: the delimitation process of the subject matter regarding the choice of theme (35 talks); the catchment of ABNT rules in the context of making quote (29 talks); the literature review, always focusing on the creation of theoretical basis (15 talks) and the definition of the methodological field, especially to characterize the population and sample (07 talks). It is important to praise that all arêtes completed their TCCs at the expected time, with averaging satisfactory evaluation (9.66) and show as extent of this learning that two arêtes presented articles an events as products of their thesis. Loving and dialogicity were imbued by experience in the course Con-experiences, by formation histories, unveiled on knowledge of self and the other in respect of the 'teaching and learning' for research. It was also possible to feel that learning about training for research unveiled carries on it the "gift of being able and being happy" in the pedagogical construct of a research-training, where a collaborative learning was cultivated. Faced with the training dilemmas presented in the training history of arêtes mainly focused on the research, the subjects-actors were living together or "Co-living", empowered the epistemological knowledge, technical, affective and dialogic. It was also given a new meaning to concept of articulated training, being a researcher under the continual movement of reflexivity about the living and the idea of human incompleteness, designed by retrospective and prospective look. So it went against a pedagogical rationale substantiated by intersubjectivity, dialog and affection since it outlined a path for greater autonomy in the face of a reflective practice. The features aroused in Con-vivências course are going against a formative experience as it instills the seizure of attitudes, behaviors, thoughts, know-how, feelings that characterize a subjectivity and consciously articulated identities, made between activity, tenderness, affection and ideation (JOSSO, 2004). As the lived experience, it is stated that the autobiographical narratives enable a better understanding of educational processes by the subjects by placing them in protagonist of place, expressing an autonomy and accountability for their learning.

**Keywords:** Training for research physical education. Trainer experience. Autobiographical narratives. Physical education and critical reflexivity. Self formation.

## RESUMEN **FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: EXPERIENCIA (AUTO)FORMADORA**

Este trabajo invita a una reflexión sobre la formación para la investigación en Educación Física (EF) en una relación dialéctica de saberes y subjetividades. Al confrontarse con la situación-límite relativa a la formación para la investigación, la cual se encontraba reflejada en la dificultad de composición de la tesis de grado en la Carrera de Profesorado en Educación Física (CLEF) en todo Brasil, especialmente en IFCE de Canindé, se toma como lema para delinear esta investigación la necesidad de buscar proposiciones que (re)orientaran esta formación, en la perspectiva de estrechar la relación entre investigación y enseñanza cuya trayectoria produjera una experiencia formadora. El objetivo general fue analizar la experiencia del curso *Con-vivências* como (auto)formadora para la investigación de estudiantes de profesorado en EF. En este sentido, se invierte en el método (auto)biográfico centrado en fuentes de las historias de formación, en el campo de investigación de enfoque cualitativo, en la experiencia de una investigación-formación materializada por el curso *Con-vivências*, compuesto por seis estudiantes de profesorado (aretés) del CLEF de IFCE Campus Canindé (sujetos-actores) en esta investigación. Conforme a la aprehensión y al análisis interpretativo del corpus, se dilucida que, entre los mayores dilemas de los aretés en la composición del trabajo monográfico, estaban: el proceso de delimitación del objeto de estudio en cuanto a la elección del tema (35 conversaciones); la aprehensión de las normas de la ABNT, en el contexto de la elaboración de citas (29 conversaciones); la revisión de literatura guiada por la constitución de la fundamentación teórica (15 conversaciones) y la definición del campo metodológico, en especial la caracterización de la población y muestra (07 conversaciones). Es importante enaltecer que todos los aretés concluyeron sus tesis de grado en el tiempo esperado, con media de calificación significativamente elevada (9.66). Amorosidad y dialogicidad fueron imbuidas por la experiencia en el curso *Con-vivências*, en la composición de historias de formación, reveladas acerca del conocimiento de sí y del otro en la relación de 'enseñanza-aprendizaje' para la investigación. Se pudo sentir que el aprendizaje sobre la formación para la investigación revelado lleva consigo el "don de ser capaz y ser feliz" en el constructo pedagógico de una investigación-formación en la que se cultivó un aprendizaje colaborativo. Frente a los dilemas formativos presentados, en la historia de formación de los aretés, sobre todo enfocada en la investi-

gación, los sujetos-actores estuvieron Con-viviendo, empoderados del conocimiento epistemológico, técnico, afectivo y dialógico. Hubo una (re)significación del concepto de formación articulado al ser investigador bajo el movimiento de reflexividad permanente sobre lo vivido y por la idea de inacabamiento humano, proyectado por la mirada retrospectiva y prospectiva. De este modo, se encontró una racionalidad pedagógica sustanciada por la intersubjetividad, dialogicidad y afectividad, puesto que se ha delineado un camino de mayor autonomía frente a una práctica reflexiva. Tales características despertadas en el curso *Con-vivências* coinciden con una experiencia formadora dado que inspiran la aprehensión de actitudes, comportamientos, pensamientos, el saber hacer, sentimientos que caracterizan una subjetividad e identidades articuladas de manera consciente, elaborada entre actividad, sensibilidad, afectividad e ideación (JOSSO, 2004). De acuerdo a la experiencia vivida, se reafirma que las narraciones autobiográficas posibilitan un mejor entendimiento de los procesos formativos por los sujetos, poniéndolos en el lugar de protagonistas, expresando una autonomización y responsabilización sobre sus aprendizajes.

**Palabras clave:** Formación para la investigación en Educación Física. Experiencia formadora. Narraciones autobiográficas. Educación Física y reflexividad crítica. Autoformación.

## Referência

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

Recebido em: 06/02/2019

Aprovado em: 19/04/2019

REVERSE, Clément.<sup>1</sup> L'ÉCOLE DU BLEU ET DU ROSE: MISE EN RÉCIT ET NARRATIVITÉ DE SON EXPÉRIENCE DE GENRE À L'ÉCOLE. 112 p. Mémoire de Master (Science Politique et Sociologie Comparative – Spécialité Sociologie). Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux, Bordeaux, 2018.

## RÉSUMÉ

Parler de l'école du bleu et rose met en exergue l'importance et la puissance des normes de genre au sein de l'institution scolaire en France. La tenue, l'attente comportementale de la part du professorat, l'accès à la sexualité ou bien encore le rapport au corps sont des éléments genrés souvent représentés comme binaires et imperméables entre eux. En outre et au-delà de cette division, l'école est un espace social dans lequel les comportements genrés hors des modèles classiques binaires et cisgenres ne sont pas pris en compte. Face au constat d'une école ne prenant pas en compte les transgressions aux normes de genre imposées, cette recherche de master de sociologie s'intéresse à la place – mais aussi à l'incidence par la mise en récit – des « entorses » aux normes scolaires de genre dans une école binaire et cisgenrecentrée. Si l'école est un espace d'interactions sociales genrées et d'expériences scolaires divisées entre les deux sphères du masculin et du féminin quel peut être l'impact social, fonctionnel, voire organisationnel de la mise en récit manifeste de l'expérience genrée d'élèves ne se conformant pas aux normes de genres ? Ce document met en lumière la réaction de l'institution face aux transgressions des normes de genre en son sein mais aussi de la capacité de remise en question de ces normes sur l'école face à la fin d'une invisibilisation de narrativités d'expériences de *genre créative*. Cette enquête se base sur un travail de recherche réalisé entre 2015 et 2017 auprès collèges et lycées de Nouvelle-Aquitaine<sup>2</sup>. En privilégiant une méthode qualitative compréhensive et le récit de vie et scolaire de jeunes personnes trans<sup>3</sup>, cette recherche se base empiriquement sur une quarantaine d'entretiens, formels et informels, réalisés auprès de jeunes personnes trans ainsi qu'avec des membres du corps enseignant des différents lycées ayant ac-

1 Clément Reversé est doctorant à l'Université de Bordeaux où il travaille sur le décrochage scolaire des jeunes ruraux sous la direction de Joël Zaffran. Il a précédemment travaillé sur les parcours de vie des mineurs trans et sur la scolarité de jeunes personnes trans. Il est responsable de la revue « Don et Réciprocité » et l'auteur de « Viv(r)e mon genre ! » pour les associations Contact et Trans3.0. Email: [clem.revs@gmail.com](mailto:clem.revs@gmail.com)

2 Cette enquête fait le choix de l'autodéfinition de son genre, le chercheur n'impose pas ces catégories aux jeunes rencontrés.

3 Ici, le terme « trans » est utilisé comme un terme parapluie regroupant les identités non cisgenres sans les limiter pour autant à des catégories binaires et/ou rigides.

cepté de participer à cette étude. Ces entretiens sont complétés par des observations non participantes dans les lycées ainsi que par des observations participantes dans le cadre d'IMS<sup>4</sup> portant sur les questions de genre et de sexualité. Ces recherches ont été menées sur six établissements différents (deux établissements catholiques privés, deux établissements publics, un établissement professionnel des arts et métiers, et un établissement dit « prioritaire »). Revenant dans un premier temps sur les manques de connaissances et de savoirs relatifs au genre entre approximation et invisibilisation des enseignements, ce mémoire met également en lumière la non-prise en compte de la transgression aux normes de genre justifiée par la volonté de maintenir des valeurs genrées « traditionnelles » ainsi que par une impossibilité bureaucratique. C'est la confrontation entre les élèves transgressant les normes de genre et l'école qui permet de « jeter un pavé dans la marre » et de faire réagir l'établissement. Quand ces transgressions sont visibles, ces dernières peuvent être acceptées, voire normalisées au sein de certains établissements sans pour autant que cette acceptation n'exclut une certaine forme de stigmatisation envers les élèves. Dans le cas d'une transgression non verbalisée et sans mise en récit de son expérience en tant que « *transgression de genre* » ou « *déviance de genre*<sup>5</sup> », cette dernière est le plus souvent acceptée par les membres constitutifs de l'établissement la considérant comme étant la marque d'une sexualité non hétérosexuelle. Ce n'est pas tant la visibilité des transgressions aux normes de genre seule qui amène une réaction des établissements, que la verbalisation, et donc de la mise en récit de son expérience de genre créative face à laquelle l'école va réagir. Elle réagit alors soit par une marginalisation violente du comportement alors considéré comme « déviant », soit par une remise en question des normes de genre en son sein. L'école faisant le choix de la remise en question peut alors voir ces rapports de genre et ces normes de genre muter. C'est donc la visibilité et la verbalisation par la mise en récit de son expérience de transgression des normes de genre qui permet la confrontation, voire la remise en question des rapports de genre imposés à – et par – l'école. Loin d'être un travail exhaustif sur la transgression des normes de genre à l'école, ce dernier permet toutefois d'envisager une relation intéressante entre les jeunes personnes trans et le milieu scolaire en France.

**Mots clés :** Genre. École. Transidentité. Normes. Narrativité.

4 Intervention en Milieu Scolaire.

5 Termes indigènes.

## ABSTRACT **SCHOOL IN BLUE AND PINK: NARRATIVITY IN GENDER EXPERIENCE AT SCHOOL**

To talk of a school in blue and pink is to highlight the importance and the strength of gender norms in the French scholastic institution. Outfit, social expectations, access to sexuality or even relationship with the body are gendered elements often displayed as binary and impermeable to each other. Furthermore, and beyond this division, school is a social space in which gender behaviors out of their traditional forms (binary and cis) are not taken in consideration. Towards the acknowledgment of a school system that does not take into account transgressions to gender norms, this research paper is more specifically interested in the role and also the impact of narrativity of transgressions on gender norms in a binary and ciscentric education system. If school is a place of gendered social interactions and of personal experience divide between two masculine and feminine “social spheres”, what can be the social, operational and organizational impact of the unambiguous manifestation and narrativity of non-binary and non-ciscentric students? The document tries to highlight the reaction of this institution to the transgression of gender norms, but also the potential and capacity to question the imposition of such norms towards the invisibilisation of narrativity and experience of gender creative students. This study, based on research and data collection work, has been conducted between 2015 and 2017 in high and middle schools in the French region of Nouvelle-Aquitaine. By giving priority to a comprehensive qualitative method and the life story of young transgender students, this research is empirically based on forty interviews with young transgender students but also with members of the teaching staff of the different high and middle school that have agreed to participate in this study. These interview are completed by non-participative observations in high schools and participative observation of school-based interventions. This study as been conducted in six different schools (two private Catholic schools, two public schools, an artistic vocation school and “priority school”). As a first step, this research shows the lack of awareness and general knowledge on gender-related issues in schools. Between invisibilisation and crude approximations, this research paper also shows the lack of social space and consideration for gender transgressions justified by a bureaucratic impossibility to change and a desire to keep “traditional values”. It is the confrontation between gender transgressive students and gender norms at school which cause a ripple in the waters and create a reaction for

the school. When those transgressions are visible, they can be accepted, or even normalized by schools but not without a certain form of stigmatization towards gender creative students. In a case where the transgression is non-verbalized and without narrativity of the students' experience as a gender transgression, the latter is generally accepted as an expression of a non-heterosexual identity rather than a gender identity. It is not the visibility of the transgressions to gender norms at school that create a reaction from the educational institution, but rather the verbalization and narrativity of students' gender experience that does. Schools can either react with a violent marginalization of comportment seen as "deviant", or by a reconsideration of their own gender norms. Schools in the second pattern are then able to observe changes in gender relation and gender norms. It actually is the visibility and verbalization through narrativity of students' gender experience that can really question a school still in blue and pink. Far from being an exhaustive work on gender transgressions at school, this research paper allows to explore an interesting relation between gender narrativity and institutions.

**Keywords:** Gender. School. Transidentity. Norms. Narrativity.

## RESUMO

### ESCOLA EM AZUL E ROSA: NARRATIVIDADE EM EXPERIÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Falar de uma escola em azul e rosa é destacar a importância e a força das normas de gênero no seio da instituição escolar francesa. A vestimenta, as expectativas quanto ao comportamento por parte do professor, o acesso à sexualidade ou mesmo a relação com o corpo são elementos de gênero frequentemente representados como binários e impermeáveis entre si. Além disso, e para além desta divisão, a escola é um espaço social no qual os comportamentos de gênero que se mostram fora das formas tradicionais (binário e cis) não são levados em consideração. Diante do reconhecimento de um sistema escolar que não leva em conta as transgressões às normas de gênero impostas, este trabalho de pesquisa de mestrado se interessa pelo lugar, mas também pelo impacto da narratividade das transgressões sobre as normas de gênero, em um sistema educacional binário e ciscêntrico. Se a escola é um lugar de interações sociais de gênero e de experiências escolares divididas entre duas "esferas sociais", masculinas e femininas, qual pode ser o impacto social, operacional e até mesmo organizacional da construção narrativa da experiência vivida por alunos que não se enquadram às normas de gênero? Este documento procura destacar a reação dessa instituição à transgres-

são das normas de gênero, mas também o potencial e a capacidade de questionar a imposição de tais normas sobre a escola, frente à invisibilidade das narrativas das experiências criativas de gênero. Este estudo, baseado em pesquisa realizada entre 2015 e 2017, em escolas de ensino fundamental e médio, na região francesa de Nouvelle-Aquitaine. Ao dar prioridade a um método qualitativo abrangente e à história de vida de jovens estudantes transexuais, esta pesquisa baseia-se empiricamente em quarenta entrevistas, formais e informais, com jovens estudantes transexuais, mas também com membros do corpo docente de diferentes escolas de ensino médio que concordaram em participar deste estudo. As entrevistas foram completadas por observações não participantes em escolas secundárias, assim como por observação participantes e intervenções no espaço escolar que abordaram questões de gênero e sexualidade. Essas pesquisas foram realizadas em seis escolas diferentes (duas escolas católicas privadas, duas escolas públicas, um estabelecimento profissional de artes e ofícios e um estabelecimento dito "prioritário"). Inicialmente, esta pesquisa mostra a falta de conscientização e de conhecimento geral sobre questões relacionadas ao gênero nas escolas. Entre invisibilização e aproximações grosseiras, este trabalho de pesquisa mostra também a falta de espaço social e a consideração de transgressões de gênero justificadas pela impossibilidade burocrática de mudar e o desejo de manter "valores tradicionais". É a confrontação entre estudantes transgressores de gênero e as normas de gênero na escola que permite produzir certas turbulências e reações no estabelecimento escolar. Quando essas transgressões são visíveis, elas podem ser aceitas, ou mesmo normalizadas pelas escolas, mas não sem uma certa forma de estigmatização dos alunos. No caso de uma transgressão não-verbalizada e não produtora de uma narrativa em torno da "transgressão de gênero" ou do "desvio de gênero" a mesma é mais frequentemente aceita como uma marca de uma sexualidade não-heterossexual. Não é a visibilidade das transgressões às normas de gênero na escola que criam uma reação da instituição educacional, mas sim a verbalização e a narratividade da experiência de gênero dos alunos. As escolas reagem então seja através da marginalização violenta do comportamento visto como "desviante", seja através do questionamento e reconsideração de suas próprias normas de gênero. As escolas que terminam por se questionar podem então observar mudanças na relação de gênero e nas normas de gênero. Assim, a visibilidade e a verbalização por meio da construção narrativa da experiência de transgressão das normas de gênero dos



alunos que permite a confrontação, até mesmo o questionamento, das relações de gênero impostas à escola e pela escola. Longe de ser um trabalho exaustivo sobre transgressões de gênero na escola, este trabalho de pesquisa permite, contudo, explorar uma interessante relação entre os jovens trans e o universo escolar na França.

**Palavras-chave:** Gênero. Escola. Transidentidade. Normas. Narratividade.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 16/06/2019

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

## POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (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 Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem 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). Observar os seguintes exemplos:

### 4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

#### 4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

#### 4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

#### 4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

#### 4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

#### 4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

## CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: [www.biograph.org.br](http://www.biograph.org.br)

e-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB