



VOLUME 06

ALEXSANDRO RODRIGUES
MATEUS SCHIMITH BATISTA
(org.)

Corpo, gênero, sexualidades e suas intersecções

Produção de subjetividades diante do impensado



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Projeto gráfico

Willi Piske Junior
Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

AlS Comunicação e Estratégia

Imagem da obtida em <https://canva.com>

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

C787 Corpo, gênero, sexualidades e suas intersecções: produção de subjetividades diante do impensado [recurso eletrônico] / Alexandro Rodrigues e Mateus Schimith Batista (org.) Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2026.
380 p. : il. ; PDF 4.978 kB - (Coleção Pesquisa Ufes II; 6)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-656-1

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação inclusiva. 4. Interseccionalidade. I. Rodrigues, Alexandro. II. Batista, Mateus Schimith. III. Série.

CDU:159.9

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES 998-0

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

**ALEXSANDRO RODRIGUES
MATEUS SCHIMITH BATISTA
(org.)**

Corpo, gênero, sexualidades e suas intersecções

Produção de subjetividades diante do impensado

 **EDUFES**

Vitória, 2026

Sumário

- Apresentação** 9
Alexsandro Rodrigues • Mateus Schimith Batista
- E a dinâmica das relações sociais imbricadas criou as mulheres: uma análise materialista, imbricacionista e decolonial do sexo** 22
Jules Falquet
- A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que dizem por aí**..... 51
Rogério Diniz Junqueira
- Modos de subjetivação nas tramas das ofensivas antigênero** 62
Anderson Luis Schuck • Henrique Caetano Nardi
- O debate sobre gênero e diversidade sexual na tramitação do novo plano nacional de educação: desafios e tensões em tempos de autoritarismo social e político** 82
Rosemeire dos Santos Brito
- Discriminação e resistência de pessoas LGBTQIA+ na escola**105
Alexandre Bortolini • Humberto Soares da Silva Lima
- Eu, professora doutrinadora**126
Steferson Zanoni Roseiro • Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Aqui não, querida! Nome de guerra, nome social e o corpo travesti como artefatos didático-pedagógicos na sociedade e no sistema educacional145

Megg Rayara Gomes de Oliveira

Do descanso à presença criativa: a reinvenção dos nossos cotidianos.....166

Sara Wagner York

Cotas para trans/travestis no ensino superior: um celeiro de debates na rede social Instagram..... 181

Joyce Alves da Silva • Eliezer Gonçalves Cordeiro •

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

Crianças e as sexualidades: entre o familiar e o infamiliar na imagosfera.....197

Alexandre Filordi de Carvalho

Inclusão, mecanismos de sequestro e a presença dos corpos dissidentes na escola: desafios à instituição escolar e à forma de educadores no presente 222

Pedro Angelo Pagni

Pedagogias de um curta-metragem de animação: o que podemos aprender com bonecas de porcelana? 243

Roney Polato de Castro

Existência queer surda: discursividades do clipe musical *Flutua*..... 263

Marcio Caetano • Ana Gabriela da Silva Vieira •

José Rodolfo Lopes da Silva

“Iemanxum”: vozes, lugar de corpo e experiência de aprendizado antirracista em um museu universitário afro-brasileiro..... 285

Tiago Duque

Práticas decoloniais na pós-graduação: fazendo discussões sobre a educação brasileira a partir das narrativas das autoras negras..... 305

Mariana dos Reis • Denize Sepulveda

Gerontophilia: o (des)governo das idades em uma cena diferente 328

Arthur Daibert Machado Tavares • Fernando Altair Pocahy

Corporeidade e educação na diversidade: repensando práticas pedagógicas no ensino básico 344

Mateus Schimith Batista

Quando uma criança dissidente, as não recomendadas, as com jeito e trejeitos aparecem diante do desejo de norma, de quem mesmo a polícia de gênero e sexualidade se põe a falar? 360

Alexsandro Rodrigues

Apresentação

Alexsandro Rodrigues • Mateus Schimith Batista

Este livro é resultado de bons encontros! Por aqui, pessoas dissidentes da norma de gênero e sexualidade, e não só, em políticas de alianças, afirmando a vida em seu direito de existir na diferença, contando histórias, oferecem afetos que nos permitem problematizar o que temos feito de nossas vidas na relação que estabelecemos com a macropolítica, suas instituições e os assombros que nos querem tristes e enfraquecidos.

Por aqui, damos passagem a questões sensíveis e sérias que nos permitem fazer problemas à norma, venha ela de onde vier, ao gênero, à sexualidade, às dissidências, às políticas de inclusão/exclusão/expulsão da educação, às ações afirmativas e suas intersecções.

Neste livro, o que nos une nesta empreitada de pensar a vida por outras vias é o nosso amor pela docência, pela educação democrática e laica, pelas forças dos processos formativos, pelas resistências que acontecem diante do impensado, pelas práticas inventivas que nos desviam da morte, pelas políticas de amizade que sustentam a alegria e pelas alianças que nos permitem, no junto, esperançar com a construção de um mundo mais justo, equânime.

Por aqui, em dezoito capítulos, os processos de produção de subjetividade e o direito a uma vida bonita, feito obra de arte importante,

convoca-nos a afirmar como reivindicação que condições estruturais sejam criadas para sustentar uma vida. Reivindicando, denunciando e anunciando modos de existir, seguimos por aqui, acreditando no potencial da educação e da vida que se faz obra de arte, e convidamos quem lê a compor trincheiras amorosas com a gente. Sabemos, neste encontro livro, contra o que estamos e a favor do que e de quem lutamos. Disso, não tenham dúvidas.

O livro *Gênero, sexualidades e suas intersecções: produção de subjetividades diante do impensado* busca dar materialidade ao pensamento aguerrido, disposto ao bom combate contra as práticas, políticas e narrativas que reiteradamente buscam fabricar a mentira, a perversidade, os fascismos, fundamentalismos e neoconservadorismos.

Encontraremos, então, nas folhas que seguem, as paisagens deste livro com interlocutores que não abrem mão de pensar as epistemologias dissidentes, as práticas escolares bonitas, as políticas de cuidado com as pessoas, o abandono involuntário da escola, a longevidade escolar de corpos travestis, a pedagogia de dominação, a pedagogia travesti, a expulsão do ambiente de trabalho, a inteligência artificial enquanto ferramenta potencializadora de vida, as sexualidades menores aos corpos dissidentes na escola, as políticas de inclusão, as instituições de sequestros, a governamentalização, o comum libertário, o potencial instituinte, a pedagogia dos artefatos culturais, as existências *queer*, a interseccionalidade, a invenção de si, os significados dissidentes, as experiências-currículos, as questões intergeracionais com afeto e desejo, a produção da diferença, a experiência vibrátil, a corporeidade e contação de histórias.

Se dispostos estiverem a encontrar um tanto de histórias e narrativas dissidentes, fazemos um convite: venham.

Neste livro, Jules Falquet, no artigo intitulado “E a dinâmica das relações sociais imbricadas criou as mulheres: uma análise materialista, imbricacionista e decolonial do sexo”, busca responder à questão central: “O que é uma mulher?”. A autora propõe desnaturalizar essa categoria, adotando uma abordagem materialista, imbricacionista e

decolonial. Falquet argumenta que “A Mulher” não é uma categoria natural, mas uma construção social, histórica e política, moldada por sistemas interligados de opressão, como raça, classe e gênero. Dessa forma, compreender o lugar que é dado às mulheres requer um cuidado de considerar não apenas a dimensão da classe do sexo social (que muitas chamam de gênero), mas também esses tais fatores já citados como raça, classe, sexualidade, território e contexto histórico, pois eles são responsáveis por influenciar suas experiências e posições sociais. O artigo se revela uma ferramenta importante para os estudos de gênero e sexualidade no Brasil, fornecendo chaves interpretativas valiosas para compreender o feminismo francófono, materialista e decolonial. Além disso, oferece uma gama de referências teóricas que podem orientar investigações, pesquisas futuras sobre as interseções entre sexo, raça, classe e colonialidade. Por fim, Falquet nos lembra que “A Mulher” é um mito, uma construção ideológica que obscurece a diferença e as experiências concretas das mulheres. Assim, o anti-naturalismo parte daí, de não buscar “A Mulher”, mas as mulheres.

O artigo de Rogério Diniz Junqueira, “A ‘ideologia de gênero’ existe, mas não é aquilo que dizem por aí...”, analisa a construção da expressão “ideologia de gênero” como uma invenção político-discursiva originada no seio da Igreja Católica. O autor argumenta que a expressão é um neologismo que não corresponde ao que os estudos de gênero e o feminismo discutem, mas se trata de artifício forjado no bojo de uma estratégia de poder reacionária, contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas e ao reconhecimento dos direitos sexuais de mulheres e LGBTQIA+. Nesse artigo, o autor mostra que o discurso antigênero possui matriz católica e sua formulação remonta às décadas de 1980 e 1990. Nesse período, a Santa Sé sintetizou a *Teologia do Corpo*, que enfatiza que a base da sociedade se assenta na heterossexualidade, na complementaridade dos sexos e na família heterossexual. Com isso, vimos eclodir ofensivas antigênero em todo o mundo, nas quais os “defensores da família natural” empreendem ataques a escolas, docentes, currículos, políticas de saúde

sexual e reprodutiva etc., pretendendo impor hierarquias tradicionais de gênero, negar a diversidade e submeter a sociedade a ideologias e valores religiosos fundamentalistas. Junqueira propõe que, em vez de nos defendermos dizendo que “ideologia de gênero não existe”, é mais interessante denunciar a matriz religiosa desse discurso, desconstruir sua retórica e denunciar os propósitos dessa agenda antilaica, discriminatória e antidemocrática. Por fim, ao lembrar que o *conceito sociológico de ideologia de gênero* remete à crítica às crenças e às práticas, que atuam na naturalização das desigualdades e opressões e reforçam normas hegemônicas de gênero, o autor ressalta: os reais promotores da ideologia de gênero são justamente os que a denunciam.

Anderson Luis Schuck e Henrique Caetano Nardi, no texto “Modos de subjetivação nas tramas das ofensivas antigênero”, argumentam que, nas fantasias totalizantes de grupos neoconservadores, o “fantasma do gênero” tem condensado inúmeras ansiedades e incertezas por ameaçar o ordenamento do mundo cis-heteronormativo, justificando, com isso, ofensivas contra pautas e demandas dos movimentos feministas e LGBTIA+, concebidos como inimigos(as) a serem aniquilados(as). Nesse cenário, o texto objetiva problematizar como são tramadas as subjetividades nos ordenamentos neoconservadores das ofensivas antigênero e as condições de resistência diante do impensado. A partir do diálogo entre Michel Foucault, Judith Butler e Jacques Rancière, questiona-se a produção de uma subjetividade atravessada pela atualização de uma governamentalidade cristã, que reforça o consenso policial o qual atua para consolidar hierarquias no sensível compartilhado e para suprimir modos diversos de viver o gênero e sexualidade. Contudo, em movimentos imprevistos de litígio e nos desencaixes nas forças e formas previamente encadeadas, são articuladas artimanhas em torno da liberdade e condições para o redesenho daquilo que pode ser visto, ouvido e sentido, possibilidades de reivindicar a igualdade de viver e amar sem medo da violência e de compor redes mais amplas e plurais de corpos.

Rosemeire dos Santos Brito, no artigo “O debate sobre gênero e diversidade sexual na tramitação do novo Plano Nacional de Educação: desafios e tensões em tempos de autoritarismo social e político”, analisa a importância do debate e tratamento adequado das questões de gênero e diversidade sexual no planejamento educacional, pois considera ser essa questão uma dimensão fundamental do planejamento de políticas públicas de Estado. Para tanto, a autora compreende que, somente com a promoção de uma educação humanizadora e emancipatória para todas as pessoas, teremos, de fato, possibilidades maiores de usufruto dos demais direitos de cidadania e de vivência numa sociedade socialmente justa. A autora denuncia a inexistência da devida incorporação desses temas nos planos educacionais e destaca o descompromisso do Estado brasileiro com o cumprimento de metas educacionais traçadas. Ao longo do texto, dialoga com a concepção anglo-saxônica do conceito de gênero e faz realçar os meandros pelos quais se instalou a falácia da “ideologia de gênero” durante a tramitação do atual PNE; finaliza contrapondo as proposições democratizantes da Conae 2024 com o PL 2.614/24, apresentado pelo poder Executivo ao Congresso Nacional.

Em “Discriminação e resistência de pessoas LGBTQIA+ na escola”, Alexandre Bortolini e Humberto Soares da Silva Lima não nos deixam esquecer que, embora a educação brasileira tenha vivido um significativo processo de expansão nas últimas décadas, ainda persistem diferentes formas de discriminação que produzem trajetórias escolares bastante desiguais entre determinados grupos sociais. Os autores dedicam-se a discutir as barreiras ao direito à educação impostas a pessoas LGBTQIA+. Dentro de uma perspectiva interseccional, os autores consideram também as diferentes experiências de discriminação vivenciadas por esses sujeitos a depender de marcadores como identidade de gênero, raça e classe social. Partindo do relato de uma travesti negra sobre sua trajetória escolar, discutem os processos de exclusão que marcam a relação das pessoas LGBTQIA+ com os sistemas de ensino e, por fim, apontam para uma escola que

supere suas práticas de desumanização e se torne promotora da igualdade de gênero e do respeito às diferentes formas de afeto e prazer.

Steferson Zanoni Roseiro e Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves, em “Eu, professora doutrinadora”, valendo-se de um modo bem singular de escrita, fazem denúncias e anúncios do que pode uma professora diante da famigerada cortina de fumaça produzida em torno da conhecida ideologia de gênero e da produção de legislações que, por meio da força/imposição, busca colocar mordanças nas bocas de professoras e professores. No artigo, os autores fazem da ironia e do deboche armas que nos ajudam a afirmar a vida. E a professora, por não saber ser diferente, escreve no texto:

Queridos Responsáveis e Familiares, peço desculpas a vocês, mas essa semana outra professora vai estar com as crianças de vocês. Infelizmente, a tia Minerva Lorrara é esquentadinha demais e se excedeu ao ler uma lei descompensada do nosso município sobre a proibição da doutrinação de ideologia de gênero. Fui obrigada a lacrar e lacrei uma assembleia, literalmente. Em momento nenhum, eu deixei de cumprir meu papel, tudo o que fiz foi lecionar. A sala improvisada estava infestada de senhores brancos heterozinhos. Eu adorei, mas eles nem tanto assim. Então, eu saí de lá algemada com dois belíssimos guardas me carregando. Nem resisti. Por favor, vejam minha live. Semana que vem estarei de volta, não se preocupem.

Megg Rayara Gomes de Oliveira, em “Aqui não querida! nome de guerra, nome social e o corpo travesti como artefatos didático-pedagógicos na sociedade e no sistema educacional”, fazendo genealogia ao que pode o nome e o corpo, nos oferece uma bela discussão sobre Nome de Guerra, Nome Social e o corpo travesti como arma contra hegemônica, capaz de questionar na escola a cisgeneridade heterossexual branca normativa como possibilidade única de ser e estar no mundo. Mas não só isso! O texto em questão também discute o nome

e o corpo travesti como artefatos didático-pedagógicos na e da Pedagogia Travesti, como possibilidade concreta de enfrentamento aos diversos mecanismos de controle que conduziam travestis, negras e brancas ao abandono involuntário da escola. Como aporte teórico, a autora utiliza estudos das relações étnico-raciais e de gênero e os estudos transfeministas, procurando dialogar com as teorias pós-estruturalistas e decoloniais, e assim questionar Pedagogias de Dominação que operam tanto para impor a cisgeneridade heterossexual branca como norma, quanto para tratar as travestis, negras e brancas como incultas, sub-humanas ou subcidadãs. E tem por aposta política que os corpos travestis, no espaço escolar, trazem novas experiências, outros saberes e disparam outras indagações para o pensar e o fazer pedagógico.

Sara Wagner York, no capítulo “Do descanso à presença criativa: a reinvenção dos nossos cotidianos”, analisa as transformações no mundo do trabalho impulsionadas pelo neoliberalismo, destacando o conceito de Sociedade do Cansaço de Byung-Chul Han, que descreve a exaustão física e mental gerada pela busca incessante por produtividade. A pressão por desempenho, intensificada pela adoção de tecnologias de inteligência artificial (IA), não apenas afeta a saúde mental, mas também perpetua desigualdades sociais, como a disparidade salarial entre gêneros e a vulnerabilidade de profissões femininas à automação. A IA, embora promova avanços, também reforça dinâmicas excludentes, especialmente em profissões historicamente marginalizadas. A discussão se estende à intersecção entre gênero, identidade e neoliberalismo, enfatizando as dificuldades enfrentadas por mulheres e pessoas trans, que, além da sobrecarga laboral, sofrem discriminação e exclusão no ambiente de trabalho. O texto está dividido em duas partes: a primeira propõe a transformação das relações de trabalho, em um contexto de crescente automação e uso de IA; a segunda parte propõe que esta deve ser acompanhada pela invenção de modelos mais inclusivos e justos, que respeitem o direito ao descanso, promovam a equidade e garantam que os benefícios da tecnologia

sejam distribuídos de forma democrática. A reflexão sobre o papel da IA no mundo do trabalho é crucial para evitar a reprodução de desigualdades e construir um futuro laboral mais humano e sustentável.

Joyce Alves da Silva, Eliezer Gonçalves Cordeiro e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, em “Cotas para trans/travestis no ensino superior: um celeiro de debates na rede social Instagram”, analisam as reações negativas às cotas para travestis e transexuais no ensino superior, com base em comentários no Instagram da UFRRJ sobre o primeiro edital de cotas. O artigo faz análise de conteúdo de seis comentários negativos (três de mulheres e três de homens) e revela resistências que variam de expressões de desdém a argumentos pseudotécnicos, refletindo a dificuldade de reconhecer as desigualdades sistêmicas enfrentadas por essa população. Os achados da pesquisa mostram que as críticas às cotas desconsideram o contexto de exclusão histórica e reforçam normas cisnormativas, e afirmam a importância de políticas afirmativas para garantir acesso, permanência e inclusão de pessoas trans no ensino superior, promovendo a diversidade e desafiando estruturas excludentes.

Alexandre Filordi de Carvalho, em “Crianças e as sexualidades: entre o familiar e o infamiliar na imagosfera”, vai dizer que o texto em questão tem por objetivo constituir uma análise do que são as sexualidades menores pensadas por meio de imagens infamiliars. A partir do pensamento de Guattari e Schèrer, avança-se na compreensão da semiologia de formação de poderes constituídas que se concebeu como imagosfera. A hipótese aqui desenvolvida é de que há na sociedade contemporânea uma atualização da semiologia de formação de poderes familiares para produzir uma espécie de servidão expressiva das crianças. Nessas condições, a potência subjetiva singular da criança se reduz a uma infância integrada ao familiar, impactando diretamente na perspectiva de suas sexualidades. Por outro lado, pondera que é fundamental pensar a criança na dimensão do infamiliar, considerando experimentações com imagens igualmente

infamiliars, resultando na saída dos protótipos de sexualidades significadas, tal como propõe o sentido de sexualidades menores.

Pedro Angelo Pagni, em “Inclusão, mecanismos de sequestro e a presença dos corpos dissidentes na escola: desafios à instituição escolar e à formação de educadores no presente”, vai dizer que a presença dos corpos dissidentes é possível em uma instituição de sequestro como a escola, especialmente, após ter garantido o seu direito de acesso com as políticas de inclusão. Segundo o autor, a noção de sequestro é utilizada por Foucault para caracterizar as instituições que, mesmo tendo uma função específica, acabam por abarcar outras pouco visíveis sobre as quais a sociedade exerce sua vigilância e punição. No caso da escola, ainda que se atenha à instrução, ao ensino e ao aprendizado, essa sequestro ocorre sobre o corpo, a sexualidade e as relações interpessoais, ou seja, elementos estratégicos dos processos de subjetivação nos jogos de governamentalização atuais. Quando esses corpos se presentificam, se diferem por sua dissidência e se insurgem pela formação de um comum libertário, as políticas e dispositivos de inclusão que lhes garantiram o direito de aí estar entram em curto-circuito e interpelam a estrutura da escola, assim como a formação de seus atores. Não seriam esses corpos dissidentes, sua sexualidade e seus encontros com outros corpos um potencial instituinte para que essa instituição se transforme e possa acolher a diferença mediante uma inclusão outra?

“Pedagogias de um curta-metragem de animação: o que podemos aprender com bonecas de porcelana?”, de autoria de Roney Polato de Castro, inspira-se nos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista e foucaultiana para problematizar as pedagogias dos artefatos culturais e argumentar sobre a expansão dos sentidos de educação como processos de produção de posições de sujeito e de subjetividades. Para esse artigo, o autor fez a escolha pelo curta-metragem *Piece of Cake*, disponível no *YouTube*. A partir do curta-metragem, são mobilizadas análises sobre como os saberes, os valores e as práticas em torno da ideia de casal e do ritual do casamento são discursivamente

produzidos e naturalizados, como desdobramento das normas de gênero e sexualidade que regulam as condutas no âmbito de um sistema sociocultural cis-heteronormativo. Desse modo, propõe-se a pensar nos modos como os artefatos educam ao interpelar os indivíduos a exercerem práticas de si, com os recursos e estratégias do audiovisual, de modo a tomar a si mesmo como objeto de atenção, negociando e, sobretudo, desnaturalizando sentidos. Conclui dizendo que as pedagogias do curta-metragem, assim como de outros artefatos culturais, abrem possibilidades de pensar, sentir, agir diferentemente, ao anunciar outros possíveis.

Marcio Caetano, Ana Gabriela da Silva Vieira e José Rodolfo Lopes da Silva, em “Existência *queer* surda: discursividades do clipe musical *Flutua*”, com influências dos Estudos Visuais, problematizam questões acerca dos saberes, experiências e direito de existência *queer* – de forma mais específica do homem surdo gay, cuja precarização social incide interseccionalizando suas marcas. Para tanto, buscam nas cenas do clipe da música *Flutua* (2017), composta por Johnny Hooker, os elementos para discutir a invenção de si em meio à violência brutal do preconceito. Ao interrogar nas narrativas fílmicas determinados modos de apresentação que interseccionam marcadores de diferenças, centram no corpo surdo e gay enquanto imagem e produção de significados dissidentes. Com o clipe dirigido por Roberto Spencer, constatam que as categorias linguísticas não dão conta da complexidade imagética do amor afetivo-sexual. A fotografia do clipe produziu versões ficcionais em que homens são centrados na figura de personagens gays surdos em meio à canção interpretada por um homem gay branco (Johnny Hooker) e uma mulher transexual negra (Liniker); em seus afetos, emergiram núcleos de afirmação: a existência surda, gay e apaixonada.

Tiago Duque, em “‘Iemanxum’: vozes, lugar de corpo e experiência de aprendizado antirracista em um museu universitário afro-brasileiro”, busca refletir sobre a experiência de licença e capacitação desenvolvida pelo autor no Museu Afro-Brasileiro da Universidade

Federal da Bahia (UFBA). A partir do acompanhamento de visitas mediadas pelas estagiárias do setor educativo do Museu, reuniram-se cenas para pensar experiências currículo-pedagógicas, nomeadas aqui de “Iemanxuns”. O neologismo que dá título às experiências e ao capítulo faz alusão a um enunciado feito por uma criança durante uma das atividades observadas do setor educativo. O autor traz para o texto vozes de objetos museológicos e de diferentes pessoas que visitam o Museu, considerando a experiência de lugar de corpo do narrador. As análises apontam para as seguintes posturas antirracistas: ir além da escravidão; utilizar imagens valorativas fora dos referenciais colonizadores; reconhecer o corpo como via de entrada do aprendizado; considerar saberes outros – inclusive os de espaços sagrados de religiões de matriz africana; visibilizar o fato de que diferentes marcadores sociais tencionam a produção das diferenças raciais; e, por fim, lembrar os usos contemporâneos de certos objetos museológicos fora dos museus.

No capítulo “Práticas decoloniais na pós-graduação: fazendo discussões sobre a educação brasileira a partir das narrativas das autoras negras”, Mariana dos Reis e Denize Sepulveda narram experiências decoloniais ao ministrar aulas na disciplina de Educação Brasileira, na Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A partir de inquietações mediante a recorrência das práticas docentes e formulação de ementas bibliográficas estruturadas sob o modelo colonialista de matriz europeia, padronizado e meritocrático com o qual se formam a maioria das pesquisadoras e pesquisadores no Brasil, as autoras tecem práticas curriculares outras, de base decolonial que as permitiram modificar o referencial bibliográfico da ementa, fazer usos de autoras negras e estranhar os modos tradicionais de avaliação e de produção de conhecimentos.

Arthur Daibert Machado Tavares e Fernando Altair Pochay, em “*Gerontophilia: o des/governo das idades em uma cena diferente*”, experimentam, no ensaio que segue, uma cartogeanologia do presente

a partir de um filme de Bruce LaBruce: *Gerontophilia* – obra insurgente, cena diferente, sobre a/na trama das paixões intergeracionais e homoeróticas. Para os autores, o texto tem por objetivo acompanhar algumas das formas contemporâneas do governo das idades e da produção da diferença, ao mesmo tempo que se ocupa em analisar linhas de fuga agenciadas em face das operações biopolíticas da sexualidade que cercam a experiência vibrátil entre a velhice e a juventude. Os resultados dessa experimentação com o filme apontam para os efeitos normativos que intentam tutelar e regular a experiência política e cultural das gerações e dos corpos. Os pressupostos ético-epistemológicos dessa problematização encontram-se em aproximação com abordagens discursivos-desconstrucionistas, que se movimentam pelo cinema e pelos estudos de gênero e sexualidade.

Mateus Schimith Batista, em “Corporeidade e educação na diversidade: repensando práticas pedagógicas no ensino básico”, analisa a importância da corporeidade no ensino básico e sua negligência nas práticas pedagógicas, apesar de sua centralidade no processo de aprendizagem. Por meio de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autores como Foucault, Le Breton e Paulo Freire, discute-se como a disciplinarização do corpo nas escolas contribui para a manutenção de desigualdades de gênero, raça, sexualidade e classe. Também se explora a ausência da corporeidade nas políticas educacionais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e seus impactos na formação integral dos sujeitos. Como contraponto, apresentam-se exemplos de práticas pedagógicas exitosas que integram o corpo ao processo educativo, destacando o potencial dessas iniciativas em promover uma educação mais conectada às vivências dos estudantes. Conclui-se que a valorização da corporeidade como eixo central do ensino é essencial para transformar a educação em um espaço de respeito à diversidade.

E por fim, Alessandro Rodrigues, em “Quando uma criança disidente, as não recomendadas, as com jeito e trejeitos aparecem diante do desejo de norma, de quem mesmo a polícia de gênero e sexualidade

se põe a falar?” , busca dar passagens a acontecimentos crianceiros e a modos de ocupar a cidade e especificamente uma praça pública. Segundo o autor, os adultos, praticando um modo de coabitação na praça, têm muito a dizer sobre as famílias das crianças que usam a praça em suas dissidências das normas de gênero e do dispositivo da sexualidade. As crianças em dissidências são presenças, gestos e acontecimentos, que, aparecendo, fazem questão de nos dizer que não têm apreço pela herança que estrutura os projetos civilizatórios excludentes da modernidade. As crianças dissidentes em movimento atuam sobre os dispositivos de gênero e sexualidade, devorando o colonizador em seu desejo de norma, e seguem em movimentos instaurando curtos-circuitos nos códigos institucionais. As crianças dissidentes, personagens conceituais e vidas que importam desde onde se encontram, experimentando modos de vidas feito obra de arte, empiricamente vêm nos ensinando que precisamos, como ação política, espalhar suas histórias como legítimas de serem contadas e ouvidas. Contar histórias não é o imperativo que vai salvar o mundo, muito menos que vai adiar o seu fim; precisamos, nessa rede de contação de histórias, de ouvidos dispostos a escutar e a tramar outros sentidos com elas.

E a dinâmica das relações sociais imbricadas criou as mulheres: uma análise materialista, imbricacionista e decolonial do sexo¹

Jules Falquet²

1 Este texto foi publicado inicialmente em francês: *Et la Dynamique des rapports sociaux imbriqués crée les femmes: une analyse matérialiste, imbricacionniste et décoloniale du sexe* (LEMARCHAND, Patricia; SALLE, Muriel (dir.). **Qu'est-ce qu'une femme?** Paris: *Matériologiques*, p. 107-130, 2023). Para esta publicação, com a supervisão e aprovação de Jules Falquet, o texto foi traduzido por Jessica Tatiane Felizardo, poeta, artista plástica, graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com formação clínica em esquizoanálise pela Escola Nômade e mestrado em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atualmente desenvolve o doutorado. Ela também é integrante do Grupo de Estudos em Sexualidades (GEPs) e teve Jules Falquet como supervisora no Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior, estágio sanduíche em 2024, em Paris (França). Em referência ao título, parte de uma alusão ao nome do filme de Bardot, *Et Dieu créa la femme* (*E Deus criou a mulher*). O sexo pensado enquanto “classe social”, conforme pontuam os estudos na corrente feminista materialista (Nota da tradutora).

2 Jules Falquet é professora de Filosofia na Universidade Paris 8 St. Denis, onde leciona epistemologias feministas, lésbicas, minoritárias e decoloniais sob uma

Em resposta à pergunta “o que é uma mulher?”³, respondo sem hesitar, junto a Monique Wittig, que “A Mulher” é um mito e que só existem mulheres concretas, históricas e diversas. Com as feministas e lésbicas-sapatonas, Negras⁴, entre outras, acrescento que cada uma dessas mulheres ocupa uma posição bem definida nos sistemas de raça e classe vigentes no contexto histórico-geográfico em que vivem. A posição de cada mulher nesses outros dois sistemas e em outros, mesmo que os sistemas de sexo, raça e classe me pareçam ter uma relevância estrutural especial, é igualmente crucial para compreender tanto sua existência quanto sua posição como mulher.

Finalmente, com as feministas e lésbicas chicanas, eu respondo ainda que o “sujeito” mulher é muito mais complexo do que a concepção dominante ocidental, burguesa e masculina sugere. Com efeito, o modelo de sujeito que a define como autônoma, unificada e soberana não reflete a realidade de muitas pessoas feminilizadas, racializadas e pertencentes às classes populares, por exemplo.

Antes de desenvolver essa tripla reflexão, é fundamental desconstruir o discurso naturalista profundamente ancorado no pensamento ocidental contemporâneo, o qual assume a existência de *duas e apenas duas categorias biológicas de sexo* na espécie humana, chamadas

perspectiva materialista e de imbricação das relações sociais. É autora de obras como *Imbrication. Femmes, race et classe dans les mouvements sociaux* (Imbricação. Mulheres, raça e classe nos movimentos sociais, Le Croquant, Paris, 2020, também disponível em espanhol) e *Pax Neoliberalia. Perspectives féministes sur (la réorganisation de) la violence* (Pax Neoliberalia. Perspectivas feministas sobre (a reorganização da) violência, Editions iXe, Paris, 2016, também disponível em espanhol e português).

3 Título do colóquio: *Gênero, diversidade e interseccionalidade: Repensando as identidades e opressões no mundo contemporâneo*, realizado em Nantes, nos dias 20 de novembro e 1º de dezembro de 2022, que resultou na redação deste artigo.

4 De acordo com o uso dessas feministas Negras, utilizo a letra maiúscula, em diferentes casos, para reafirmar a dignidade das pessoas designadas por termos historicamente empregados de forma pejorativa.

fêmeas e machos. De fato, como o demonstrou brilhantemente a filósofa Cynthia Kraus (2000), após extensivos estudos com profissionais de biologia com especialização em drosófilas⁵, a binaridade “biológica” fêmeas/machos é, na verdade, uma pura projeção ideológica sobre uma infinita variedade de corpos. Se observamos as características sexuais secundárias (geralmente, as únicas perceptíveis em interações sociais), a morfologia dos órgãos genitais, os órgãos reprodutivos, o sexo gonádico⁶, os hormônios e os cromossomos, e do peso que damos a cada uma dessas características para definir o sexo biológico, não conseguimos encontrar dois grupos claramente distintos. Em vez disso, observa-se uma “nuvem de pontos” que desafia qualquer tentativa de bicategorização clara. Além disso, as variações dentro de um mesmo grupo podem ser significativamente maiores do que as diferenças entre os grupos. Em resumo, embora os corpos possuam uma realidade e uma materialidade inegáveis, a biologia e a “Natureza”, estes estão longe de serem binários.

No entanto, nós poderíamos argumentar, parafraseando a socióloga Colette Guillaumin em relação à “raça” (1992 [1981a]): “Eu sei bem [que isso não é natural], mas, mesmo assim [‘os’ distingo à primeira vista, e ‘isso’ opera diariamente na vida das pessoas]”. De tal forma, dado que não podemos nos basear na biologia para identificar dois sexos distintos e, a partir disso, derivar dois gêneros como

5 O termo “drosófila” remete às moscas-de-frutas frequentemente utilizadas como modelo em estudos genéticos e biológicos. A autora explora a ideia de que a ciência não demonstra, de forma rígida, a existência de apenas dois sexos. Seu trabalho em laboratórios especializados com moscas-de-frutas investiga as dinâmicas do cotidiano científico desde a manipulação dos organismos até as interpretações dos dados. Isso posto, ela adota uma abordagem etiológica, que examina como o conhecimento é produzido e quais elementos estão envolvidos nesse processo (Nota da tradutora)

6 O sexo gonádico se refere ao sexo de um organismo definido pela presença de gônadas específicas (testículos, associados ao sexo masculino, ou ovários, ligados ao sexo feminino) (Nota da tradutora).

erroneamente sugerem os discursos estruturados em torno do sistema “sexo-gênero”⁷, torna-se necessário encontrar outras formas de explicar o que são as mulheres (e os homens).

Em síntese, neste texto, proponho apresentar três correntes de análise feminista que têm tentado definir e entender as mulheres e os homens em toda a sua diversidade e complexidade histórica, cultural e social. Primeiramente, abordarei como o feminismo materialista francófono propôs uma desnaturalização radical dos sexos, mostrando o que é “mulher”, e quem não é “homem”. Em seguida, explorarei as análises feministas Negras, que foram as primeiras a destacar a existência simultânea de múltiplos sistemas de opressão imbricados ou interseccionais, os quais produzem uma diversidade de mulheres. Finalmente, examinarei como as feministas chicanas e decoloniais estiveram na vanguarda de uma crítica profunda ao modelo dominante do sujeito-mulher, sendo esse um modelo herdado diretamente da matriz moderno-colonial, e heteropatriarcal e capitalista, do qual adoecemos desde 1492.

As mulheres não são naturais: as feministas materialistas francófonas

Já no ano de 1949, Simone de Beauvoir formulou a famosa afirmação de que “não se nasce mulher”, argumentando que o processo de se tornar mulher não é, de forma alguma, determinado por uma fatalidade biológica. Todavia, sua afirmação provocou um grande escândalo e, somente após mais de 20 anos, com o impulso de um movimento coletivo, “a raiva das oprimidas” (Guillaumin,1981b) conseguiu novamente questionar de frente, de novo, a pesadíssima

7 Também criticada com razão, mas de forma mais tardia, por Judith Butler a partir de 1990.

ideologia naturalista e biologicista que marcou o pensamento ocidental desde o século XIX.

Guillaumin, Delphy, Mathieu: a sociologia contra o naturalismo

Foi trabalhando sobre ideologia racista, que a socióloga francesa Colette Guillaumin (2002 [1972]) chegou a ser a primeira a reverter a análise naturalista da opressão⁸. De fato, ela analisa os mecanismos de *alterização*, dito de outra forma, a *designação* e a *fabricação de outros-diferentes*, como sendo a base da opressão. Ela desmonta o que, até então, era considerado uma evidência indiscutível: a crença de que o racismo nasceria em base a traços físicos, psíquicos ou culturais de um grupo previamente existente, considerado desagradável ou problemático por outro grupo já constituído. Ao contrário, Guillaumin demonstra que um grupo se constitui como um grupo dominante ao serem atribuídos meios de nomear e construir um grupo como “Outro”. Em verdade, é a opressão que cria simultaneamente os diferentes grupos, fazendo aparecer, como naturais, intrínsecas e específicas, certas características atribuídas pelo grupo opressor ao grupo oprimido (por meio de um processo de *marcação*, muitas vezes física e, às vezes, inscrita diretamente no corpo), enquanto o grupo opressor se apresenta como neutro, normal e universal (JUTEAU, 2020).

Durante esse período, que foi de hegemonia do marxismo, a originalidade de Colette Guillaumin consistiu em pensar a raça como uma prática de alterização, a qual, segundo ela, se aplica tanto às(aos) proletariadas(os), às(aos) alienadas(os), aos homossexuais ou às mulheres (Guillaumin, 2002 [1972]; Juteau, 2020). Na mesma

8 Em sua tese de doutorado, defendida em 1969, intitulada *Um aspecto da alteridade social, a ideologia racista*, publicada em 1972 sob o título *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel* (GUILLAUMIN, 2002 [1972]).

época, outra socióloga, Christine Delphy, publicou um artigo que se tornaria uma referência: *O Inimigo Principal*⁹. Nesse texto, a autora argumenta que as mulheres não constituem um simples conjunto definido pela condição de seres fêmeas, mas, sim, uma classe com interesses comuns. Essa classe é composta por pessoas que a sociedade obriga a ceder sua força de trabalho de forma integral e ininterrupta, em troca de sustento material, principalmente por meio da instituição do casamento, dentro do que ela denomina de “modo de produção doméstico” (DELPHY, 1970).

Naquele mesmo ano, a socióloga e antropóloga Nicole-Claude Mathieu¹⁰ propôs a primeira definição propriamente sociológica das categorias de sexo, em uma comunicação apresentada no VII Congresso Mundial de Sociologia, a qual logo foi publicada na revista *Epistémologie Sociologique*, no ano seguinte (MATHIEU, 2013 [1971]). Nessa comunicação, ela faz um paralelo entre três variáveis ou categorias frequentemente empregadas na Sociologia, mas tratadas com um rigor científico muito desigual. Ela observa que a “classe/categoria socioprofissional” é hoje plenamente reconhecida como uma variável sociológica, pois um conjunto de lutas sociais permitiu desnaturalizá-la. A idade, embora continue sendo associada a uma noção biológica, vem sendo tratada com um crescente rigor sociológico, à medida que a “terceira idade” e a “juventude” começam a levantar uma série de problemas sociais. Já o sexo continua extremamente naturalizado, apesar de o (re)aparecimento do movimento das mulheres desde os anos 1960 oferecer a Nicole-Claude Mathieu (2013) a esperança de

9 Esse texto encontra-se disponível na versão em português no seguinte *link*: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2310/2057> (Nota da tradutora).

10 Entre 1969 e 1972, ela participou, junto com Colette Guillaumin e a socióloga e historiadora Colette Capitan, do grupo informal denominado “Laboratório de Sociologia da Dominação” no CNRS.

que essa categoria também seja cada vez mais politizada e, portanto, abordada de maneira sociológica/científica.

Dito isso, Nicole-Claude Mathieu sustenta que, uma vez que se tenha reconhecido o sexo como um fato sociológico, não é suficiente “adicionar” as mulheres como uma subcategoria ou variação do que é descrito para os homens, tidos como a “normalidade universal”. Pelo contrário, é necessário recolocar os homens no mesmo nível que as mulheres, “especificando-os” também como outra expressão particular da experiência humana. Entretanto, cuidado! É importante ressaltar que, ao contrário do que afirma o discurso da Natureza, que defende a existência de uma simples binaridade “natural”, complementar e simétrica, as duas categorias sociais, de mulheres e homens, não são simétricas. Longe disso, elas são criadas a partir de relações de poder, o qual se nomeia de relações sociais de sexo¹¹, que são relações sociais estruturais *dialéticas* e *antagônicas*. Assim como a burguesia só existe em relação ao proletariado, mulheres e homens só existem e tem sentido relativamente uns com os outros:

[...] já que em nossas sociedades as duas categorias de sexo abrangem a totalidade do campo social, parece lógico que toda especificidade de uma só possa ser definida em relação à especificidade da outra, e que uma como a outra não possam ser estudadas isoladamente, ao menos sem que antes tenham sido plenamente conceituadas como elementos de um mesmo sistema estrutural¹² (MATHIEU, 2013 [1971], p. 36-37).

11 Relações *de* sexo, e não *entre* os sexos, pois são essas próprias relações que criam os sexos, e não são relações que surgem magicamente entre dois grupos naturais que já existiriam previamente.

12 Os itálicos são de Mathieu. Em 1970, nas sociedades ocidentais, a questão trans era pouco visível tanto em termos numéricos quanto políticos. Em 1985, Mathieu destacou o caráter profundamente naturalista (mas também arbitrário e contingente) das conceitualizações ocidentais dominantes sobre sexo, gênero e sexualidade. Quanto à multiplicação de corpos e teorizações trans nos últimos

Pensar a relação social que cria o sexo: a teoria da sexagem

A reflexão continua a amadurecer, impulsionada pela força do movimento das mulheres, que ganha destaque ao longo da década. Porém, é com a criação da revista *Questions féministes*, que reúne pensadoras como Mathieu, Delphy e Guillaumin, sob a liderança simbólica de Simone de Beauvoir, que o debate atinge uma nova relevância.

De fato, no segundo número da revista, Guillaumin (1992) propõe um novo conceito: as “relações de sexagem”. Esse conceito é definido por ela como umas das relações de “apropriação física, tanto coletiva quanto privada, da pessoa em sua totalidade, vista como um “corpo-máquina-força-de-trabalho”¹³. Essa apropriação das mulheres como classe de sexo pelos homens segue, segundo Guillaumin, uma lógica semelhante à do servilismo da Europa medieval e à da escravidão nas plantações das colônias caribenhas e americanas do século XVIII (GUILLAUMIN, 1992 [1978]).

Algumas pessoas, ao lerem Colette Guillaumin com uma visão muito superficial da história da escravidão, tentaram ver no seu trabalho uma analogia (perigosa, distorcida ou completamente equivocada) entre o sofrimento das mulheres e das pessoas colocadas em estado de escravidão, ou ainda entre mulheres e pessoas Negras, como foi repetidamente feito pelo feminismo branco e burguês nos Estados Unidos

anos, embora fascinantes (especialmente as abordagens afrotrans (DANJÉ, 2021; GABRIEL, 2021)), essa questão ultrapassa amplamente o escopo deste artigo. Todavia, veremos mais adiante que as perspectivas decoloniais ressaltam a especificidade da compreensão ocidental contemporânea (moderna-colonial) sobre sexo, gênero e sexualidade.

13 Posteriormente, Guillaumin (2016 [1993]) analisou de forma implacável como os corpos das mulheres (assim como os dos homens, embora estes gozem de maior liberdade) são socialmente construídos – alimentados, vestidos, exercitados e disciplinados – influenciando sua corpulência, motricidade, mobilidade e, evidentemente, sua estética.

nos séculos XIX e XX. Essa interpretação impõe uma leitura moralizante, bem distante da intenção de Guillaumin. Diane Lamoureux (2020) argumenta que Guillaumin estabelece uma homologia entre sexo e raça. No entanto, acredito pessoalmente que Guillaumin oferece uma contribuição mais rica ao permitir pensar a lógica e a *dinâmica* das relações sociais de sexo de maneira historicizada, no contexto da instalação do modo de produção capitalista. Esse processo começa com a lenta transformação do servilismo europeu e se estende com a escravidão nas plantações coloniais (FALQUET, 2015; ABREU, FALQUET, FOUGEYROLLAS & NOÛS, 2020; FALQUET, 2020).

Em 1978, Guillaumin deixa claro que é uma relação social estrutural, que ela denomina de “sexagem”, a responsável pela criação do sexo ou, se preferirmos, das categorias de “mulheres” e “homens”. Vale ressaltar que a “sexagem” não se refere à organização cultural de relações interindividuais entre fêmeas e machos, que seriam “sempre já existentes” na Natureza. Trata-se, na verdade, de “uma relação geral de classe em que o conjunto de uma [classe] está à disposição da outra”. É essa relação social que dá origem ao que Guillaumin chama de “classe de sexo de mulheres” e “homens” (1992 [1978]).

Guillaumin insiste no fato de que as relações de sexagem moldam completamente a individualidade física, tanto a mente quanto o corpo da pessoa, enquanto o senso comum reduz a apropriação das mulheres pelos homens a pulsões libidinosas ou a uma vontade de controlar seu útero. A socióloga afirma que esse corpo moldado pela apropriação não é criado prioritariamente como sexual, ou mesmo principalmente como procriativo, mas de forma mais global como “corpo-máquina-força-de-trabalho”, cuja delicadeza e precisão dos movimentos, a paciência, mas também a capacidade de suportar esforços físicos ou mentais prolongados realizando tarefas repetitivas, exaustivas, ou sujas dentro das casas, nos campos ou nas fábricas, são tão essenciais, mas frequentemente menos valorizadas do que a silhueta curvilínea.

Monique Wittig: as lésbicas-sapatonas não são mulheres

Foi de novo na revista *Questions Féministes*, em 1980, que foram publicados dois artigos¹⁴destinados a passar à posteridade, intitulados: *La pensée straight* (O pensamento straight) e *On ne naît pas Femme* (Não se nasce mulher)¹⁵, de Monique Wittig. Profundamente inspirada na reflexão de Collete Guillaumin acerca dos processos de alterização e sua análise mais concreta das relações de sexagem, Monique Wittig analisa, com um novo olhar, a categoria “mulher” nesses ensaios.

Para Monique Wittig, essa categoria, sistematicamente apresentada como natural dentro das sociedades ocidentais contemporâneas, não é nada mais que um mito. Em nome de “A Mulher”, essas sociedades moldam e “contrafazem” literalmente as mulheres, destinando-as à reprodução social e, para isso, à sexual¹⁶. Para esse fim, elas

14 Esse material se encontra na obra com tradução em português intitulada: *O pensamento Hétero*, traduzida por Máira Mendes Galvão, no ano de 2022, pela editora Autêntica de Belo Horizonte, MG. Sobre essa tradução para o português, é incorreto traduzir “straight” por ‘hetero’. Wittig usou “straight” para expressar algo mais profundo [...] (Nota da autora).

15 A conferência *The Straight Mind*, que deu origem ao artigo *La pensée straight*, foi proferida na *Modern Language Association de Nova York* em 1978. *On ne naît pas Femme* é resultado de um colóquio internacional realizado nos Estados Unidos em 1979, para comemorar os trinta anos da publicação de *O Segundo Sexo* (LASSERRE, 2018).

16 Ao estudar em diferentes sociedades e culturas a prática social do infanticídio, que leva mulheres que levaram uma gravidez até o fim e deram à luz não se tornarem mães, Mathieu (2013 [1977]) evidenciou o caráter eminentemente social da maternidade. Paola Tabet (1985), antropóloga italiana francófona estreitamente vinculada às materialistas francesas, mostrou posteriormente que as potencialidades reprodutivas das mulheres não eram um dado natural bruto, e muito menos uma fertilidade generosa ou incontrollável. Pelo contrário, a fertilidade das fêmeas humanas é relativamente reduzida em comparação com outras espécies de mamíferos e é objeto de uma organização social e de um

são apresentadas como diferentes e complementares aos seres que se proclamam universais-neutros-masculinos, os homens. Sua suposta alteridade radical não é mais do que o resultado de uma *feminização permanente*, absolutamente arbitrária e contingente. Esse processo se dá, em particular, por meio de uma sexualização constante: as mulheres são “o sexo” em toda a polissemia do termo e são formatadas como as parceiras obrigatórias e exclusivas dos homens.

Todavia, longe de se reduzir a práticas sexuais pontuais relacionadas a desejos individuais e espontâneos, a heterossexualidade inclui claramente, para Wittig, a obrigação coletiva das pessoas socialmente construídas como mulheres a procriar, a criar crianças e a realizar o trabalho doméstico em benefício dos homens. Essa obrigação constitui, de fato, a base ideológica da apropriação coletiva teorizada por Guillaumin, ao mesmo tempo que sustenta as manifestações concretas da apropriação individual.

A chave de todo esse sistema é uma ideologia ainda mais perigosa, pelo fato de se tornar invisível ao se apresentar como uma ordem natural, como um “sempre-já lá”, sobre a qual se apoia uma pessoa como Jacques Lacan para decifrar as invariantes universais do inconsciente, ou outra como Levi Strauss, para revelar os fundamentos da cultura. Essa ideologia, que Monique Wittig (2007 [1980]) qualifica como totalitária e que constitui um dos maiores impensados da cultura ocidental contemporânea, é a ideologia da *diferença sexual*, que a autora denomina de “pensamento *straight*”. Ou seja, esse novo nome que ela dá à heterossexualidade permite-lhe enfatizar que não se trata tanto de uma sexualidade, mas de um regime ideológico-político-econômico, baseado na afirmação arbitrária, e nunca comprovada, da existência de uma “diferença” absoluta e irreduzível entre apenas dois sexos que existiriam de forma natural, universal e eternamente. Na realidade, a construção social e política dessa suposta “diferença dos sexos” permite ao grupo dominante se constituir e se

controle rigoroso, na maioria das vezes visando à sua maximização.

afirmar como tal, criando um Outro diferente, A Mulher. Contudo, Wittig usa a acusação de que algumas mulheres homossexuais “não são ‘verdadeiras’ mulheres” como uma prova evidente do caráter artificial, social, dessa categoria. Sobretudo, ela se apoia na existência de comunidades lésbicas, cujas participantes se recusam conscientemente a ser ou a continuar sendo mulheres no sentido de Guillaumin, ou seja, constituídas por relações de apropriação, para esclarecer toda a lógica da construção ideológica *straight*.

Dessa forma, ao longo dos anos 1970, as materialistas francófonas estabeleceram claramente que as categorias de sexo (o “sexo”, que algumas pessoas passaram a chamar de gênero) são *fenômenos sociais*. As mulheres e os homens não se baseiam em nenhuma categoria biológica preexistente, mas são *categorias antagonistas* produzidas por uma *relação estrutural de poder*, organizada em favor dos “homens”, que, *em seguida*, (de)forma os corpos e as mentes para encaixá-los em apenas duas categorias fortemente naturalizadas.

Nós não somos apenas mulheres: as feministas negras dos Estados Unidos

Na mesma época, feministas e lésbicas-sapatonas Negras estadunidenses oferecem outra perspectiva sobre a questão, a partir de outra experiência situada. Ao analisar sua situação de mulheres Negras e de origem popular, elas revelam a lógica global do funcionamento social.

O duplo perigo [*double jeopardy*]: ser ao mesmo tempo negra e mulher

Ao contrário da narrativa dominante, que apresenta o movimento feminista como estruturado em “ondas” sucessivas, ele é, na verdade, desde o início, atravessado por diversas *correntes*, que vão das mais

antinaturalistas às mais essencialistas. Nesse contexto, embora o feminismo focado nos interesses de mulheres brancas, de classe média e heterossexuais seja um dos mais visíveis, outras correntes, atentas às questões de classe e/ou raça, têm existido pelo menos desde 1851 nos Estados Unidos. Essas correntes foram lideradas principalmente por mulheres diretamente tocadas pelas diversas situações, como mulheres Negras escravizadas ou libertas, proletárias migrantes europeias e, mais tarde, no Sul Global, mulheres Indígenas, mulheres Afrodescendentes, e lésbicas-sapatonas, que podem ou não fazer parte de todas essas categorias. Foi nesse cenário que, no fim da década de 1960, emergiu uma virada teórica, possibilitando a formulação de análises inovadoras sobre as ligações entre sexo, classe e raça.

Dessa forma, em 1968, no mesmo ano em que Martin Luther King foi assassinado, e quando o governo reprimia com violência o Partido dos Panteras Negras, enquanto se retiravam progressivamente do Vietnã, várias participantes do *cáucus* de mulheres do (agora famoso) Comitê de Coordenação Estudantil Não Violento (SNCC)¹⁷ formavam-se em aliança com as lutas anti-imperialistas e anticoloniais porto-riquenhas e com os países em desenvolvimento, a primeira organização Negra da época a se declarar abertamente feminista: *Third World Women's Alliance (TWWA)*¹⁸. Entre suas integrantes mais ativas, estava a sindicalista Negra Frances Beal¹⁹, autora de um dos primeiros textos a destacar os efeitos conjuntos da raça e do sexo, tanto nos Estados Unidos quanto no resto do mundo, em um curto e denso documento intitulado *Doble Jeopardy: to be Black and Female* (BEAL, 1970 [1969])²⁰. Entre 1971 e 1975, o boletim criado

17 *Third World Women's Alliance (TWWA)*.

18 *Third World Women's Alliance (TWWA)*.

19 Frances Beal é filha de uma mãe judia russa e de um pai afrodescendente e indígena.

20 *Double Jeopardy: To Be Black and Female* (BEAL, 1970 [1969]), texto disponível na versão em inglês em: <https://www.jstor.org/>

pelo TWWA passou a adotar o nome de *Triple Jeopardy*, com o lema: “Contra o racismo, o imperialismo e o sexismo”. A afirmação explícita do caráter múltiplo das fontes de opressão começa, a partir daí, seu longo caminho.

O coletivo *Combahee River*²¹

O Coletivo *Combahee River* (CCR) é um grupo de feministas e lésbicas-sapatonas Negras fundado em 1974, em Boston. É esse coletivo que finalmente formula, em sua Declaração Feminista Negra, a análise de que estamos, na verdade, diante da *imbricação* de vários sistemas de opressão²². Mais especificamente, ele nomeia quatro sistemas de opressão: o racismo, o patriarcado, o capitalismo e a heterossexualidade (*Combahee River Collective*, 2006 [1979]). Mas o ponto central, em sua análise, é a ideia de *imbricação*, que se refere ao fato de que esses sistemas de opressão atuam de forma *simultânea* em suas vidas e que elas recusam, a partir desse momento, continuar *hierarquizando* os efeitos desses sistemas de opressão.

stable/40338758?read-now=1&oauth_data=eyJlbWFpbCI6Implc-3NpY2F0YXR5eXkxMkBNbWFpbC5jb20iLCJpbnN0aXR1dGlvbkkyI6W-10slnByb3ZpZGVyIjoiz29vZ2xln0&seq=3#page_scan_tab_contents.

21 Existe uma tradução para o português, de autoria de Keeanga-Yamahtta Taylor, intitulada *Como Nos Libertamos: Feminismo Negro e o Coletivo Combahee River*, publicada pela editora Bolha. Também há a tradução de Jair Pinheiro do texto *História do Coletivo Combahee River*, de autoria de Jules Falquet. O artigo está disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46660> (Nota da tradutora).

22 O texto foi escrito em 1977 e publicado em 1979, em uma coletânea organizada por Zillah Eisenstein, embora algumas fontes indiquem que uma versão preliminar já circulava em 1975 (Judith Ezekiel, comunicação pessoal, ocorrida no mês de dezembro de 2002).

Foi a partir de sua própria experiência pessoal e militante dentro do movimento negro, das mulheres e na esquerda, que elas formularam essa análise. Elas recusam que as pessoas continuem a pedir para que sejam, antes de tudo, solidárias com o movimento negro/feminista/ de luta de classes/ lésbico (sapatão). Para elas, isso é exaustivo, impossível e absurdo, pois, em sua experiência, elas são tudo isso “ao mesmo tempo”, e os sistemas de opressão funcionam de maneira conjunta, estreitamente interdependente.

Na prática, para se libertarem das exigências de lealdade contraditórias, e para finalmente lutarem pela totalidade de suas necessidades a partir da plenitude da integralidade de quem elas são, elas se organizam em uma tripla autonomia: de sexo, de raça e de classe²³. No entanto, elas enfatizam o caráter antinaturalista de suas análises: “Como mulheres Negras, consideramos que qualquer determinismo biológico constitui uma base política perigosa e reacionária” (*Combahee River Collective*, 2005).

Elas não se fecham, de forma alguma, sobre um conjunto de identidades que seriam biológicas; ao contrário, buscam, ativamente, alianças com todos os tipos de outros movimentos. De fato, elas acreditam que sua posição social específica lhes confere uma visão política específica e particularmente clara, mas também que, justamente por causa de sua situação, sua luta é a mais abrangente: “Poderíamos usar nossa posição completamente embaixo da escada para dar um impulso decidido à ação revolucionária. Se as mulheres negras fossem livres, todas as outras pessoas também seriam livres, pois nossa liberdade implica a destruição de todos os sistemas de opressão” (*Combahee River Collective*, 2005).

Dessa forma, uma das grandes forças da análise das mulheres do Coletivo *Combahee River* é que, a partir de sua posição política

23 Notamos que, de fato, elas começam como um “capítulo” da *National Black Feminist Organization* (NBFO), recém-formada em Nova York, mas da qual se desligam por considerá-la “burguesa demais” (FALQUET, 2006).

específica, elas se dirigem a todas as pessoas, sublinhando que cada uma dessas pessoas têm uma posição particular (e complexa) nos sistemas de opressão imbricada, e pode contribuir, a partir dessa posição, para a luta coletiva.

Nem todas as mulheres são brancas...

O grupo, infelizmente, se desfez após sua primeira grande mobilização, em 1979, contra uma série de feminicídios que afetaram quase exclusivamente mulheres Negras. Contudo, antes da sua dissolução, conseguiu tecer uma política de alianças com o movimento Negro, os grupos de mulheres e as organizações sociais dos bairros Negros onde elas moravam. Três anos depois, Barbara Smith, uma das fundadoras do Coletivo *Combahee River*, publicou, com duas companheiras, Patricia Bell-Scott e Akasha (Gloria T.) Hull, uma coletânea com o título revelador: *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, but Some of Us Are Brave: Black Women's Studies*²⁴ (HULL, BELL-SCOTT e SMITH, 1982). Elas apontam, assim, um ponto cego pelo menos tão importante quanto o pensamento *straight*: a invisibilização, na interseção da raça e do sexo, das pessoas que são, ao mesmo tempo, Negras/os e mulheres. Mais especificamente, elas destacam a necessidade de pensar a partir da situação concreta dessas mulheres Negras.

Foi ao se posicionar de forma explícita nessa perspectiva que, alguns anos depois, a jurista Negra Kimberlé Crenshaw propôs uma nova ferramenta para pensar o direito e as discriminações particulares que atingem essas mulheres, entre outros no campo dos sindicatos e

24 A tradução para o português do título da obra seria: *Todas as Mulheres São Brancas, Todos os Negros São Homens, E Algumas de Nós, Corajosas: Estudos sobre Mulheres Negras*. Ainda não há tradução oficial da obra completa para o português. Porém, a versão em PDF do texto original está disponível para *download online* (Notas da tradutora).

na luta contra as violências. No âmbito sindical, como mulheres, elas têm dificuldade em serem consideradas representativas do conjunto das pessoas Negras e, como Negras, em serem reconhecidas como representativas das mulheres em geral. Dentro da luta contra as violências, as instituições e o movimento feminista majoritário falham em perceber que as violências sexistas que elas vivem são alimentadas por lógicas racistas e de classe, enquanto elas mesmas devem evitar alimentar os discursos racistas e classistas ao denunciarem abusos dentro de “sua comunidade”.

Assim, em uma série de artigos publicados entre 1989 e 1991, Kimberlé Crenshaw propôs um novo termo para iluminar a situação específica das mulheres Negras, a *interseccionalidade*, que qualifica sua posição no cruzamento geralmente invisibilizado de várias opressões, das quais a raça e o sexo são frequentemente as mais destacadas, mas na qual ela inclui também a classe e, mesmo que rapidamente, a lesbofobia (CRENSHAW, 1989, 1991, 1992). Sabe-se que esse termo de interseccionalidade, que ela considerava inicialmente provisório, teve, desde então, um sucesso mundial (DAVIS, 2015). É sabido, também, que foi forjado dentro e na continuidade de longas e duras lutas por justiça social: sua apropriação pelo mundo branco, acadêmico e/ou masculino, levou ao seu “branqueamento” e, consequentemente, a uma certa perda de radicalidade (BILGE, 2015; HILL COLLINS, 2015).

Muitas outras feministas Negras, no Caribe, no Brasil ou na França, chegaram também a conclusões semelhantes quanto à necessidade de pensar a simultaneidade de diversas opressões (THIAM, 1978; GONZÁLEZ, 2015; CURIEL, 1999). Graças às análises de todas elas, agora é difícil ignorar que as mulheres nunca são apenas mulheres, mas que os sistemas de classe e de raça são igualmente importantes para pensar sua vivência. Sobretudo, elas estabeleceram firmemente que os efeitos desses diferentes sistemas não devem ser compreendidos como uma soma de estigmas, mas como a produção de uma posição específica, com muitos inconvenientes, mas também com

vantagens em relação aos homens negros ou às mulheres brancas, como o apoio de estruturas familiares centradas nas mulheres (Gino-cêntricas), ou de Igrejas Negras (HILL COLLINS, 2016). Sua posição social específica também lhes confere um inegável “privilégio epistêmico” (HILL COLLINS, 1986), como ilustra, aliás, sua produção teórica excepcional.

O que a imposição de gênero deve ao processo colonial

Por fim, uma terceira corrente de análise importante surge de feministas e lésbicas-sapatonas que viveram por muito tempo (ou toda a sua vida) nos Estados Unidos, mas que pensaram tanto em espanhol quanto em inglês e, sobretudo, em vinculação com as ontologias do “Sul Global”. Nessa perspectiva, a questão do “que é uma mulher” implica, para elas, antes de tudo, refletir sobre a simultaneidade do sexo e da raça, mas, principalmente, questionar a noção dominante de “sujeito”.

Gloria Anzaldúa

A chicana²⁵ Gloria Evangelina Anzaldúa foi a primeira, na década de 1980, a utilizar o termo “*queer*”, até então usado como insulto, revertendo seu significado e transformando-o no pivô de sua reflexão teórica. Sua abordagem incluiu um firme ancoramento na militância

25 Fundamentalmente, a população chicana dos Estados Unidos é composta pelas pessoas descendentes das pessoas mexicanas que viviam em 1848 no norte do México, quando um terço do território mexicano foi anexado pelos Estados Unidos pelo tratado de Guadalupe Hidalgo. Essa população é diferente da migração mexicana, pois possui, há muito tempo, a cidadania norte-americana e nunca migrou: foi a fronteira que se deslocou.

chicana, antirracista, popular, feminista e lésbica-sapatona, e uma tentativa de entrar plenamente no mundo acadêmico, onde enfrentou múltiplas formas de apagamento (BACCHETTA e FALQUET, 2011). Junto com Cherríe Moraga, ela publica, já em 1981, a famosa coletânea de textos de mulheres “de cor”, *This Bridge Called My Back*, que dá continuidade ao projeto de aliança entre mulheres racializadas defendido por feministas Negras, como Barbara Smith, do Coletivo *Combahee River*.

Em um de seus ensaios mais famosos, *La conciencia de la mestiza* (1987)²⁶, ela explica como, enquanto chicana, várias culturas esperam sua lealdade (notavelmente, a cultura estadunidense anglo-saxônica, protestante, branca, mas também a cultura mexicana e, dentro dela, apesar do apagamento colonial, as culturas indígenas), sua personalidade é múltipla, atravessada por vozes que a chamam cada uma de seu lado. O resultado é, potencialmente, um estado de desgarramento particularmente desconfortável:

“A ambivalência causada pelas vozes que se chocam leva a estados mentais e emocionais de perplexidade. O conflito interno resulta em insegurança e indecisão. A personalidade dual ou múltipla da *mestiça* é atormentada pela agitação psíquica [...] Em um estado constante de hibridismo mental (*nepantlismo*), termo asteca que significa ‘rasgada ou atravessada entre vários caminhos’, a *mestiça* é um produto da transferência dos valores culturais e espirituais de um grupo para outro [...] Embalada em uma cultura, presa entre duas culturas, saltando entre as três culturas e seus sistemas de valores...” (ANZALDÚA, 2011).

Todavia, Anzaldúa propõe, para encontrar uma saída, a figura da *Nova Mestiça*, que é bem mais do que uma pessoa miscigenada.

26 Texto disponível na obra *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, publicada em 1987. Ainda não temos a versão em português, apenas em espanhol (Nota da tradutora).

Trata-se, para ela, de afirmar uma subjetividade particular baseada na contradição, na ambiguidade:

A nova *mestiça* se sai bem ao desenvolver uma tolerância para as contradições, uma tolerância para a ambiguidade. [...] Ela tem uma personalidade plural, opera de forma pluralista — nada é expulso, o bom, o mau e o feio; nada é rejeitado, nada é abandonado” (ANZALDÚA, 2011).

Assim, a mulher chicana, racializada e de classe popular, é bem diferente do sujeito masculino anglo, que possui o privilégio de ser um sujeito da consciência unitária, homogênea, não contraditória e “universal”.

O “sujeito” mulher de *This Bridge Called my Back*²⁷, segundo Norma Alarcón

No entanto, é a grande teórica chicana Norma Alarcón que, ao revisar a recepção de *This Bridge Called My Back*, coloca os pontos em seu devido lugar, explicando que o “sujeito” que fala na obra, ou seja, as mulheres racializadas de classe popular, dentro de sua diversidade, não são mulheres no mesmo sentido que as mulheres brancas ou anglas das classes favorecidas. Em vez de se construírem em relação aos homens (brancos, de sua classe), muitas delas também se

27 A obra referenciada, *This Bridge Called My Back*, ainda não possui tradução para o português. Trata-se de uma obra fundamental com relação à perspectiva feminista interseccional, publicada em 1981 e organizada por Cherríe Moraga e Gloria Anzaldúa. Vale ressaltar que a obra foi crucial para dar visibilidade à luta das mulheres Negras, Indígenas e Latinas dentro do movimento feminista, que frequentemente negligenciava suas perspectivas (Nota da tradutora).

construíram em relação a, e em oposição a, outras mulheres, brancas, de classes dominantes, suas patroas ou suas chefes, por exemplo:

“Em culturas nas quais ‘as relações assimétricas entre as raças e as classes são um princípio fundamental de organização da sociedade’, também é possível ‘se tornar mulher’ por oposição às outras mulheres” (ALARCÓN, 2011).

Ela acrescenta, também, que isso questiona não apenas a definição das mulheres racializadas, mas também a das mulheres “em geral” e, portanto, também das mulheres brancas ou anglas: “Em outras palavras, talvez seja também necessário problematizar o conjunto da categoria mulher” (ALARCÓN, 2011).

Além disso, ao retomar o tema do sujeito-mulher-racializada-de-classe-popular, Alarcón oferece uma clarificação decisiva:

A consciência, enquanto lugar de múltiplas expressões, de múltiplas vozes, é o sujeito teórico por excelência de Bridge. De maneira concomitante, essas vozes, essas expressões (ou fios temáticos) não são vistas como tendo necessariamente sua origem no sujeito, mas sim como discursos que atravessam a consciência e com os quais o sujeito deve lutar constantemente (ALARCÓN, 2011).

Assim, em uma perspectiva também antinaturalista, mas pós-moderna e não mais materialista, o feminismo Chicano propõe uma crítica decidida aos pressupostos que fundamentam a razão instrumental ocidental moderna, em particular do sujeito unificado e autônomo como fonte da consciência. Nesse sentido, ele dá início às análises decoloniais que se desenvolveriam a partir do fim dos anos 1990, na interface entre a parte “latina” do continente e os Estados Unidos.

A colonialidade do gênero: as colonizadas não são mulheres

A filósofa argentina residente nos Estados Unidos, María Lugones, que pode ser considerada a primeira teórica do feminismo decolonial, após a publicação de seu artigo *A colonialidade do gênero*, tornou-se famosa ao afirmar que as mulheres de cor (colonizadas, descendentes de colonizados) não eram mulheres (LUGONES, 2007).

Nesse texto extremamente denso, apoiando-se fortemente nas análises das mulheres e das feministas “*of color*” estadunidenses, que afirmaram a impossibilidade de separar gênero de raça, María Lugones dá continuidade e complementa o trabalho do sociólogo peruano Aníbal Quijano. Para esse autor, a invasão colonial de 1492 provocou um brutal processo de homogeneização e alterização das populações indígenas, e depois das populações deportadas da África, sob a forma de invenção da ideia moderna de raça, com a consequência de sua desumanização radical, justificando seu trabalho até a exaustão ou sua extermínio. Para Lugones, a invasão colonial simultaneamente criou o *gênero moderno-colonial*, uma imposição que ocorreu concomitantemente à da raça, sendo ambas de igual importância.

Longe de ser uma interpretação cultural contingente e inócua de um suposto dimorfismo sexual universal, esse “gênero” impõe sobre corpos, identidades, sexualidades e organizações sociais extremamente diversas, flexíveis, complexas e, às vezes, muito igualitárias, uma perspectiva dicotômica e rígida, assim como uma heterossexualidade redutora e repressiva. Pode-se reconhecer aí o eco das análises wittigianas, especialmente porque María Lugones inicialmente militou no movimento lésbico chamado “separatista” estadunidense, antes de se direcionar, sob o efeito do racismo, para as lutas das comunidades racializadas, especialmente latinas (FALQUET, a ser publicada).

Concretamente, para Lugones, a imposição colonial do gênero interfere imediatamente na separação racial entre colonizadas(os) e colonizadoras(es). De fato, o sistema de gênero imposto de ambos

os lados da fratura colonial não é o mesmo. Mais precisamente, os europeus e as europeias teriam se visto reconhecidos, além do sexo dito biológico, a posse de um gênero, isto é, sinal de cultura, de humanidade. Às fêmeas do lado colonial (que deviam, progressivamente e por contraste com os povos colonizados e escravizados, se tornar europeias e depois brancas) teria sido atribuído o que Lugones chama de o lado claro do gênero. Em outras palavras, uma feminilidade que se poderia chamar de “positiva”, embora Lugones não minimize seu caráter opressor. Essa feminilidade clara, que permanece até hoje, estava organizada em torno do casamento, da maternidade, da castidade e da fragilidade, com o projeto central de produção da raça (branca) e da classe (respeitabilidade e emburguesamento). Às outras e aos outros (primeiro, as e os indígenas, depois as e os deportados(as) da África, que gradualmente se tornariam Negras e Negros) teria sido atribuído apenas um sexo “biológico” (fêmeas e machos), sem gênero. As (Os) colonizadas(os) teriam, assim, sido colocadas(os) na categoria de animais não humanos, o que Lugones chama de o lado obscuro do gênero. Daí sua afirmação de que as colonizadas (as racializadas) não são mulheres.

Ao fim desse resumo das propostas teóricas de diferentes autoras, e apostas epistemológicas, observa-se, primeiramente, que, embora sigam caminhos distintos, as análises de algumas feministas e lésbicas-sapatonas Negras e decoloniais, assim como das materialistas francófonas, foram produzidas simultaneamente, mas em contextos globais e realidades pessoais muito diferentes. Mesmo sem ter havido diálogo direto, essas análises acabam por convergir. Todas afirmam que “A Mulher” não existe na Natureza, mas que é relevante entender a multiplicidade das mulheres produzidas pela história das diferentes sociedades simultaneamente à produção-categorização de outros grupos sociais. A reificação e a redução das pessoas colonizadas a seus corpos, animalizados, descritas por Lugones, que se apoia nos trabalhos das feministas Negras dos Estados Unidos, correspondem bem ao processo analisado por Colette Guillaumin, de transformação dos

grupos apropriados segundo lógicas de sexo e/ou de raça em simples “corpos-máquinas-à-força-de-trabalho”, tratados como bens móveis e simultaneamente animalizados, que os grupos dominantes utilizam conforme sua vontade para as atividades mais diversas, seja nas sociedades ocidentais contemporâneas, na Europa feudal da Idade Média ou nas plantações coloniais do século XVIII. As mulheres aparecem, assim, como uma categoria histórica, certamente atravessada por profundas diferenças ou, mais exatamente, por outros tipos de relações de poder, mas que, justamente como categoria histórica, pode ser articulada com outras relações sociais de poder, que também podem ser historicizadas. Essas diversas análises se enraízam em um interesse crítico compartilhado pelo processo de colonização europeia da América e do Caribe, indissociavelmente ligado ao genocídio das populações invadidas, ao tráfico transatlântico de pessoas escravizadas e à escravidão nas plantações.

Já mostrei, em outro momento, a importância do diálogo entre essas análises materialistas, Negras e decoloniais. Esse diálogo permite, entre outras coisas, compreender as lógicas da violência monstruosa dos colonizadores e colonizadas da Europa em *Abya Yala*²⁸, particularmente o estupro tão frequente e muitas vezes quase sistemático das mulheres racializadas-colonizadas-escravizadas pelos homens brancos, mais claros e/ou mais ricos do que elas. Mas também explica a obrigação de levar até o fim as gestações e de criar as crianças assim geradas fora das estruturas familiares coloniais “legítimas”, ao colocar essa obrigação no processo de produção da mão de

28 A respeito do termo *Abya Yala*, este é tanto simbólico quanto político. Originário das línguas indígenas da América, especificamente da língua Guna (ou Kuna), falada pelos povos indígenas Guna, que habitam a região do Panamá e da Colômbia, a expressão *Abya Yala* é usada para se referir ao continente da América Latina. Seu significado indígena pode ser traduzido como “terra madura” ou “terra de sangue vital” (Nota da tradutora).

obra indispensável ao enriquecimento dos plantadores e ao desenvolvimento do capitalismo.

Dessa forma, aliadas, essas três perspectivas nos permitem compreender *a dinâmica histórica e aplicada da coconstrução das relações sociais de sexo, raça e classe*. Compreende-se, então, que a simples questão “o que é uma mulher”, se nos afastarmos da resposta naturalista, nos permite apreender muito mais, e muitas outras coisas: o passado e o presente ao redor do Atlântico Negro (GILROY, 1993) e, principalmente, nos dá as chaves para lutas necessariamente imbricadas para outros futuros. Daí o interesse, como se entendeu, do antinaturalismo e de pensar não a Mulher, mas *as mulheres*.

Referências

- ABREU, M. *et al.* Penser avec Colette Guillaumin aujourd’hui. **Cahiers du Genre**, [s. l.], n. 68, 2020.
- ALARCON, N. Le(s) sujet(s) théorique(s) de This Bridge Called My Back et le féminisme anglo-américain. **Les Cahiers du CEDREF**, Paris, n. 18, p. 97-115, 2011.
- ANZALDÚA, G. La conscience de la Mestiza: vers une nouvelle conscience. **Les Cahiers du CEDREF**, Paris, n. 18, p. 75-96, 2011.
- BACCHETTA, P.; FALQUET, J. Introduction. **Les Cahiers du CEDREF**, Paris, n. 18, p. 7-40, 2011.
- BEAL, F. Double Jeopardy: To Be Black and Female. *In*: BAMBARA, T. C. (ed.). **The Black Woman: an anthology**. York: Mentor Books, 1970. p. 90-100.
- BEAUVOIR, S. de. **Le deuxième sexe**. Paris: Gallimard, 1949.
- BILGE, S. Le blanchiment de l’intersectionnalité. **Recherches féministes**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 9-32, 2015.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990.

- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. Déclaration du Combahee River Collective. *In*: FALQUET, J.; LADA, E.; RABAUD, A. (eds.). **(Ré)articulation des rapports sociaux de sexe, classe et "race"**: repères historiques et contemporains. Paris: Université Paris-Diderot, 2006. p. 53-67.
- CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, p. 139-167, 1989.
- CRENSHAW, K. W. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, n. 43, p. 1241-1299, 1991.
- CRENSHAW, K. W. Race, gender and sexual harassment. **Southern California Law Review**, Los Angeles, n. 65, p. 1467-1476, 1992.
- CURIEL, O. Pour un féminisme qui articule race, classe, sexe et sexualité: interview avec Ochy Curiel (République Dominicaine). **Nouvelles Questions Féministes**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 39-62, 1999.
- DANJE, M. Je chante l'amour collectif. *In*: COLLECTIF. **Afrotrans**: perspectives, entretiens, poésie, fiction. Paris: Cases Rebelles Editions, 2021. p. 69-112.
- DAVIS, K. L'intersectionnalité, un mot à la mode: ce qui fait le succès d'une théorie féministe. **Les Cahiers du CEDREF**, Paris, n. 20, 2015.
- DELPHY, C. **L'ennemi principal 1**: économie politique du patriarcat. Paris: Syllepse, 1970.
- FALQUET, J. Le capitalisme néolibéral, allié des femmes? Perspectives féministes matérialistes et imbricationnistes. *In*: VERSCHUUR, C.; GUÉTAT, H.; GUÉRIN, I. (coords.). **Sous le développement, le genre**. Paris: IRD, 2015. p. 365-387.
- FALQUET, J. Le Combahee River Collective, pionnier du féminisme Noir, Contextualisation d'une pensée radicale. *In*: FALQUET, J.; LADA, E.; RABAUD, A. (eds.). **(Ré)articulation des rapports**

- sociaux de sexe, classe et “race”**: repères historiques et contemporains. Paris: Université Paris-Diderot, 2006. p. 69-104.
- FALQUET, J. María Cristina Lugones: pérégrinations continentales d'une philosophe. *In*: DUFOIX, S.; ROSA, M. (ed.). **Sciences Sociales décentrées**. [S. l.: s. n.], (A paraître).
- FALQUET, J. Un féminisme matérialiste décolonial est possible: lire ensemble Colette Guillaumin et María Lugones. *In*: GALERAND, E.; JUTEAU, D.; PIETRANTONIO, L. (dir.). **Colette Guillaumin: une sociologie matérialiste de la Race et du Sexe**. Montréal: Cahiers de recherche sociologique, n. 69, 2020. p. 193-218.
- GABRIEL, J. Devenir l'homme Noir. *In*: COLLECTIF. **Afrotrans: perspectives, entretiens, poésie, fiction**. Paris: Cases Rebelles Editions, 2021. p. 221-245.
- GILROY, P. **The Black Atlantic: modernity and double consciousness**. London: Verso, 1993.
- GONZALEZ, L. La catégorie politico-culturelle d'amefricanité. **Les cahiers du CEDREF**, Paris, n. 20, 2015.
- GUILLAUMIN, C. Femmes et théories de la société: remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées. **Sociologie et sociétés**, Montréal, v. 13, n. 2, p. 9-32, 1981b.
- GUILLAUMIN, C. **L'idéologie raciste**. Paris: Gallimard, 2002.
- GUILLAUMIN, C. Le corps construit. *In*: GUILLAUMIN, C. **Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature**. Paris: iXe, 2016. p. 113-136.
- GUILLAUMIN, C. Prática do poder e ideia de natureza. *In*: FERREIRA, V. *et al.* **O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas**. Recife: SOS Corpo, 2014. p. 27-100.
- GUILLAUMIN, C. Pratique du pouvoir et idée de nature. *In*: GUILLAUMIN, C. **Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature**. Paris: iXe, 1992. p. 13-78.

- GUILLAUMIN, C. “Je sais bem mais quand-même” ou les avatars de la notion de “race”. *In*: GUILLAUMIN, C. **Sexe, race et pratique du pouvoir**: l'idée de nature. Paris: iXe, 1992. p. 201-232.
- HILL COLLINS, P. **La pensée féministe noire**: savoir, conscience et politique de l'empowerment. Montréal: Editions du Remue-ménage, 2016.
- HILL COLLINS, P. Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. **Social Problems**, [s. l.], v. 33, n. 6, p. 514-530, 1986.
- HILL COLLINS, P. Toujours courageuses [brave]? Le féminisme noir en tant que projet de justice sociale. **Les Cahiers du CEDREF**, Paris, n. 20, 2015.
- HULL, G. T.; SCOTT, P. B.; SMITH, B. (ed.). **All the Women Are White, All the Blacks Are Men, but Some of Us Are Brave**: Black Women's Studies. New York: The Feminist Press, 1982.
- JUTEAU, D. Construire les notions de « race » et de « sexe »: le travail d'une préceuse. *In*: GALERAND, E.; JUTEAU, D.; PIETRANTONIO, L. (dirs.). **Colette Guillaumin**: une sociologie matérialiste de la Race et du Sexe. Montréal: Cahiers de recherche sociologique, n. 69, 2020. p. 21-46.
- KRAUS, C. La bicatégorisation par 'sexe' à l'épreuve de la science. *In*: GARDEY, D.; LÖWY, I. (coords.). **L'invention du naturel**: les sciences et la fabrication du féminin et du masculin. [S. l.]: Editions des archives contemporaines, 2000. p. 187-213.
- LAMOUREUX, D. La notion de sexage et les enjeux féministes contemporains. *In*: GALERAND, E.; JUTEAU, D.; PIETRANTONIO, L. (dirs.). **Colette Guillaumin**: une sociologie matérialiste de la Race et du Sexe. Montréal: Cahiers de recherche sociologique, n. 69, 2020. p. 77-88.
- LASSERRE, A. Des féministes qui ne sont pas féministes? **GLAD!**, [s. l.], n. 4, 2018.
- LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

- MATHIEU, N.-C. **L'anatomie politique**: catégorisations et idéologies du sexe. Paris: iXe, 2013.
- MATHIEU, N.-C. Paternité biologique, maternité sociale. *In*: MICHEL, A. (ed.). **Femmes, sexisme et sociétés**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. p. 39-48.
- TABET, P. Fertilité naturelle, reproduction forcée. *In*: MATHIEU, N.-C. (ed.). **L'Arraînement des femmes**: essais en anthropologie des sexes. Paris: Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 1985. p. 61-146.
- THIAM, A. **La Parole aux négresses**. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- WITTIG, M. La pensée straight. *In*: WITTIG, M. **La pensée straight**. Paris: Amsterdam, 2007a. p. 53-61.
- WITTIG, M. On ne naît pas femme. *In*: WITTIG, M. **La pensée straight**. Paris: Amsterdam, 2007b. p. 43-52.

A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que dizem por aí

Rogério Diniz Junqueira²⁹

Assistimos nos últimos anos à emergência de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para

29 Rogério Diniz Junqueira é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), com estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB). É membro da Comissão Assessora em Educação Especial, Acessibilidade e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Inep. Integra a equipe do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+ da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG). Entre suas publicações, encontram-se o volume *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*, da Coleção Educação para Todos da Unesco, e o livro *A invenção da ‘ideologia de gênero’: um projeto reacionário de poder*, da editora Letras Livres, também traduzido em língua espanhola.

a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a “ideologia do gênero”. Engajados nessa agenda global, os professores, em vez de cumprirem o currículo, buscariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família. Para aniquilá-la por meio do cancelamento das diferenças naturais entre homens e mulheres, esses inimigos da família procurariam confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos a vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto as meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros. Em um esforço de “erotização das crianças” desde a mais tenra idade, os alunos seriam estimulados a se interessarem por masturbação, homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, bestialismo etc. Alarmados, pais são convocados a se unirem em uma cruzada em “defesa da família” (referida sempre no singular), embalados em lemas como “Abaixo a ideologia de gênero!”, “Salvemos a família!”, “Respeitem a inocência das crianças”, “Meu filho, minhas regras!”, “Meninos vestem azul; meninas vestem rosa!”, entre outros.

Em dezenas de países, a arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.

Escolhida como um dos principais alvos dessa ofensiva reacionária transnacional, a escola foi colocada no centro de um debate público sobre como os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático.

Uma invenção católica

A maioria dos estudiosos³⁰ do tema concorda que o sintagma (a expressão) “ideologia de gênero” é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000, no bojo da formulação de uma retórica antifeminista sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła, o papa João Paulo II.

O pontificado do polonês foi marcado pela radicalização do discurso da Santa Sé sobre moralidade sexual. Ao fazer da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua antropologia e de sua doutrina, o pontífice produziu uma Teologia do Corpo cujos postulados situam a heterossexualidade na origem da sociedade, e definem a *complementaridade* entre homens e mulheres no casamento como fundamento da harmonia social.

A Teologia do Corpo foi exposta pelo pontífice ao longo de 146 audiências gerais entre 1979 e 1984, cujos textos foram inicialmente reunidos em *Homem e Mulher o Criou: Catequese sobre o amor humano* (1984). Nesse intervalo, a antropologia católica wojtyliana também aparece sistematizada na exortação apostólica *Familiaris consortio* (1981). Essa teologia foi objeto de elaboração contínua, encontrando

30 Em outros trabalhos investiguei a emergência do discurso antigênero e a elaboração do sintagma “ideologia de gênero” por meio da análise de documentos eclesiais e textos de autores religiosos e leigos, em diálogo com estudiosos(as) como Eric Fassin (2008, 2009, 2016), Maria José Fontelas Rosado-Nunes (2015), Mary Anne Case (2011, 2016, 2019), Sara Garbagnoli (2014a, 2014b, 2016a, 2016b), entre outros/as. Ver, por exemplo: JUNQUEIRA, R. D. A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero, *Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, 2018. Posteriormente, procurei continuar essa reflexão no livro *A invenção da Ideologia de gênero: um projeto reacionário de poder* (Brasília: Letras Livres, 2022).

suas mais nítidas formulações em documentos vaticanos, como a carta apostólica *Mulieris Dignitat em* [Dignidade da mulher] (1988), a *Carta às famílias Gratissimam sane* (1994), a encíclica *Evangelium vitae* [Evangelho da vida] (1995) e a *Carta às mulheres* (1995). Cabe ainda destacar que uma das mais nítidas formulações dessa antropologia pode ser observada em *Carta às Famílias* (1994), que, entre outras coisas, fornecia fundamentos e parâmetros para a elaboração de uma retórica antifeminista que animaria a ofensiva antigênero, duas décadas mais tarde.

Em síntese, nessa antropologia teológica, a concepção dos sexos como essencialmente diferentes e complementares assume toda a centralidade. Nela, postula-se que as “disposições da mulher” (em primeiro lugar, o amor materno) seriam naturais e próprias dela, pois derivariam diretamente de sua anatomia específica. Também resultaria de seu corpo sua “particular psicologia”.

Não por acaso, o papado de Wojtyła foi marcado pela radicalização do discurso da Santa Sé sobre moralidade sexual (notadamente quanto a aborto, contracepção e homossexualidade) e um virulento ataque àquilo que a Igreja denominava “modernidade”. Desse modo, longe de rejeitar a sexualidade, Wojtyła fez da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua antropologia, de seus dogmas e de sua filosofia social. Ele situou a heterossexualidade na origem da sociedade e definiu a complementaridade heterossexual no casamento como fundamento da harmonia social.

Nos anos seguintes, tais postulados mostraram-se estratégicos para o Vaticano e outros setores ultraconservadores enfrentarem as propostas apresentadas a partir das Conferências Internacionais de Cairo (1994) e Pequim (1995). A ênfase na doutrina da complementaridade viria, então, a cumprir um papel central na formulação do discurso antigênero e, por conseguinte, na estratégia da Santa Sé para fazer do *gender* um anátema (CASE, 2011 e 2016; FASSIN, 2016).

Cabe ainda ressaltar outro nome de destaque da galáxia anti-gênero: o então cardeal alemão Joseph Ratzinger, prefeito da

Congregação para a Doutrina da Fé (1982-2005) e posteriormente papa Bento XVI. Também envolvido na formulação da doutrina da complementaridade, o alemão manteve um ataque permanente ao relativismo cultural, ao feminismo, à liberdade sexual e à homossexualidade. Em uma de suas várias publicações sobre o tema, *O Sal da Terra* (1996), ele afirmou ser o conceito de “gênero” uma insurreição do homem contra seus limites biológicos. Em sua célebre *Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo* (2004), alertou que o conceito inspirava ideologias promotoras do questionamento da família e da equiparação da homossexualidade à heterossexualidade. Para o então cardeal inquisidor, a homossexualidade não deveria ser geradora de direitos.

Para a construção do sintagma “ideologia de gênero” e da retórica antigênero, foram mobilizadas estruturas da Cúria Romana, conferências episcopais, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas da homossexualidade (“cura gay”) e grupos de ultradireita. Nesse processo, foi marcante a atuação de grupos religiosos radicais estadunidenses e de movimentos eclesiais, em articulação com a Congregação para a Doutrina da Fé e o Pontifício Conselho para a Família, então presidido pelo cardeal colombiano Alfonso Lopez Trujillo, opusdeísta conhecido por posições reacionárias quanto à sexualidade e à bioética.

Outra figura importante foi Michel Schooyans. No livro *O Evangelho perante a desordem mundial* (1997), esse jesuíta belga dedicou amplo espaço à denúncia de um complô da “ideologia de gênero” por parte dos organismos internacionais – é possível que esta seja a primeira obra a utilizar o sintagma “ideologia de gênero”. Nota-se nessa obra um dos primeiros empregos do sintagma – talvez o primeiro. Vale, porém, considerar que processos de incubação, emergência e circulação do sintagma e da retórica antigênero se desdobraram a partir da formação e articulação de redes de atores, significados e representações, segundo tramas que ainda exigem estudos.

Em 1998, a Conferência Episcopal do Peru publicou a nota *A ideologia de gênero: Seus perigos e seus alcances*, produzida pelo opusdeísta monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo Auxiliar de Lima. Era a primeira vez em que se empregava o sintagma em um documento eclesialístico, que se tornou uma referência. O documento teve como base um artigo da estadunidense Dale O’Leary, anteriormente escrito para subsidiar a atuação de grupos pró-vida e pró-família nos trabalhos preparatórios para a Conferência de Pequim. Também ligada a Opus Dei, essa jornalista e ensaísta católica foi importante no processo de construção e disseminação do discurso antigênero. Por anos, ela esteve ligada a um poderoso *lobby* católico dedicado à defesa da “cura gay”, o *Family Research Council*, e à *National Association for Research & Therapy of Homosexuality*, mantendo um trânsito intenso na Cúria Vaticana. Seu principal livro, *Agenda de Gênero* (1997), é uma das bíblias do movimento antigênero. Grande parte dos argumentos e estratégias retóricas empregados na ofensiva antigênero estão presentes nessa obra.

Pouco depois, sob a égide do Pontifício Conselho para a Família, o sintagma “ideologia de gênero” apareceu pela primeira vez em um documento da Cúria Romana, com a publicação de *Família, Matrimônio e “uniões de fato”* (2000) e no mais amplo e incisivo documento vaticano sobre o tema, o *Lexicon: Termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (2003), a suma teórica do movimento antigênero.

Com a publicação do *Lexicon* em italiano (2003) e suas traduções em espanhol e português (2004), francês (2005), inglês (2006), alemão e árabe (2007) e russo (2009), a Santa Sé criou condições para sistematizar a disseminação do sintagma “ideologia de gênero” e estabilizar seu sentido no discurso católico. O discurso antigênero estava pronto para ganhar as ruas, os parlamentos, os gabinetes, as escolas. Tratava-se apenas de aguardar o sinal verde para a eclosão das mobilizações. O sinal veio com os pronunciamentos de Bento XVI à Cúria em 2008 e 2012, considerados os mais incisivos ataques ao

feminismo proferidos por um papa. Manifestações oceânicas tomaram as arenas políticas europeias antes de se espalharem pelo mundo.

Em síntese: a partir de meados dos anos 1980, a Santa Sé desencadeou o gradativo, articulado e sustentado projeto de elaboração da Teologia do Corpo, no curso do qual se criaram as condições para a formulação das premissas que, pouco mais de dez anos depois, comporiam o cerne do discurso vaticano antifeminista sobre a “ideologia de gênero”. De fato, atualmente, mesmo quando acionado por atores de diversas orientações religiosas (notadamente por evangélicos neopentecostais), ou até laicos, o discurso antigênero continua sendo fortemente pautado pelos preceitos ideológicos da Teologia do Corpo, evidenciando as marcas profundas de sua matriz católica.

Entre naturalizações e inversões

Aquilo que os cruzados “defensores da família” chamam pejorativamente de “ideologia do *gender*” não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem. Por isso, diante da promoção sistemática de desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral por parte desses cruzados antigênero, muitos podem ser levados a concluir que a “ideologia de gênero” não exista ou sirva apenas como um espantalho. Essa postura, porém, tende a colocar em uma posição defensiva aqueles que são acusados de promover essa “ideologia”, que gastam tempo e energia desmentindo acusações e fornecendo respostas para as quais os “defensores da família” já dispõem de trélicas pré-confeccionadas. Assim, sem expor ou debater suas ideias e propósitos, eles mantêm o ataque alarmista contra o adversário e a defesa de algo supostamente universal e incontestável, como a “família”, a “inocência das crianças” etc.

Em vez disso, valeria afirmar: a “ideologia de gênero” existe. Existe, mas não como a descrevem os cruzados antigênero. A

“ideologia de gênero” é uma invenção vaticana. Um objeto construído e evidenciado pelo discurso que o denuncia. Um sintagma, um neologismo, um rótulo estigmatizante, um *slogan*, categoria política (GARBAGNOLI, 2014a) forjada para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico.

Não por acaso, especialmente em sociedades mais secularizadas (mas não apenas ali), observa-se por parte desses cruzados uma frequente preocupação em ocultar a origem católica do discurso e do movimento antigênero. Para evitar que suas ofensivas sejam percebidas como uma resposta religiosa tradicionalista, procuram conferir a elas uma feição universalista, à altura dos desafios éticos contemporâneos. Daí os seus frequentes apelos à “ciência”. Os “defensores da vida, da família e da inocência das crianças” partiriam de bases científicas e técnicas, enquanto os “adeptos do gênero” apenas propagariam uma enganosa e infundada “ideologia”. Assim, sem jamais submeter suas teses a escrutínio acadêmico, os “defensores da família” costumam chamar de “ciência” aquilo que cuidadosamente selecionam para tentar confirmar suas formulações e legitimar seus posicionamentos políticos e morais (JUNQUEIRA, 2016, 2018, 2020).

Ora, cada ordem social estabelecida empenha-se para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas e contingentes sejam apresentadas e percebidas como ordenamentos naturais, e continuem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis. De fato, uma das estratégias ideológicas centrais do discurso antigênero é renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das Ciências Sociais para a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade.

Fica claro o interesse desses “defensores da família natural” em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar

sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios. Nesse sentido, eles também atuam em favor da colonização da esfera pública por interesses privados, familistas e religiosos. Isso é algo que se evidencia quando reivindicam a primazia da família na educação dos filhos, e se desdobra em ataques a currículos, à autonomia docente, às políticas inclusivas, às instâncias de administração e regulação da educação, a escolas e docentes em nome de um “direito a uma escola não ideológica”, “sem gênero”, “sem doutrinação” ou “sem partido”. Na América Latina, circulam *slogans* como “Con Mis Hijos No Te Metas”, “Mis Hijos Mi Decision”. O lema “Meus filhos, minhas regras”, entoado pelo movimento político reacionário “Escola sem Partido”, reitera o familismo e o privatismo dessa ofensiva e parodia o mote “Meu corpo, minhas regras”, invertendo o lema feminista pela autonomia e pelos direitos individuais das mulheres e preconizando a submissão absoluta das crianças a seus pais (MIGUEL, 2016; JUNQUEIRA, 2019 e 2020; JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020).

Diferentemente do sintagma retórico inventado pelos “defensores da família”, o conceito sociológico de *ideologia de gênero* (sem aspas) pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas.

Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses “defensores da família” atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. O discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica.

Referências

- CASE, M. A. After gender the destruction of man? The Vatican's nightmare vision of the "gender agenda" for law. **Pace Law Review**, New York, v. 31, n. 3, p. 802-817, 2011.
- CASE, M. A. The role of the popes in the invention of complementarity and the Vatican's anathematization of gender. **Religion and Gender**, Gent, v. 6, n. 2, p. 155-172, 2016.
- CASE, M. A. Trans Formations in the Vatican's war on "gender ideology". **Signs: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 44, n. 3, p. 639-664, 2019.
- FASSIN, É. L'empire du genre: l'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel. **L'Homme**, Paris, n. 187-188, p. 375-392, 2008.
- FASSIN, É. Entre famille et nation: la filiation naturalisée. **Droit et sociedade**, Paris, v. 2, n. 72, p. 373-382, 2009.
- FASSIN, É. Les "forêts tropicales" du mariage hétérosexuel: loi naturelle et leis de la nature dans la théologie actuelle du Vatican. **Revue d'Éthique et de Théologie Morale**, Paris, n. 261, p. 201-222, 2010.
- FASSIN, É. Gender and the problem of universals: catholic mobilizations and sexual democracy in France. **Gender and Religion**, Utrecht, v. 6, n. 2, p. 173-186, 2016.
- GARBAGNOLI, S. "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. **AG About Gender**, Gênova, v. 3, n. 6, p. 250-263, 2014a.
- GARBAGNOLI, S. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. **Synergies Italie**, [s. l.], n. 10, p. 145-167, 2014b.
- GARBAGNOLI, S. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalisation of the sexual order. **Religion and Gender**, Gent, v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016a.

- GARBAGNOLI, S. **Il genere, la denaturalizzazione dell'ordine sessuale e la reazione del Vaticano**. Genova: [s. n.], 2016b.
- JUNQUEIRA, R. D. "Ideologia de gênero": genealogia de uma invenção católica. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE LGBT PSYCHOLOGY AND RELATED FIELDS, 2.*, 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
- JUNQUEIRA, R. D. A invenção da 'ideologia de gênero': a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, 2018.
- JUNQUEIRA, R. D. O discurso reacionário antigênero e a educação. *In: COSTA, F. A.; MESQUITA, M. R. (org.). Psicologia política no Brasil e enfrentamentos a processos antidemocráticos*. Maceió: Edufal, 2019. p. 159-180.
- JUNQUEIRA, R. D.; CÁSSIO, F.; PELLANDA, A. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil, 2020: enquadramentos e enfrentamentos. *In: FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. (org.). Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. Campinas: Editora Unicamp, 2020. p. 189-216.
- JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da "ideologia de gênero"**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.
- MIGUEL, L. F. Da 'doutrinação marxista' à 'ideologia de gênero': Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.
- ROSADO-NUNES, M. J. F. A 'ideologia de gênero' na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 2015.
- SCHOOYANS, M. **O Evangelho perante a desordem mundial**. Lisboa: Grifo, 2000.

Modos de subjetivação nas tramas das ofensivas antigênero

Anderson Luis Schuck³¹ • Henrique Caetano Nardi³²

Como anuncia Éric Fassin, a “democracia sexual está no coração da democracia”, indicando que não se trata apenas de um problema de minorias sexuais, uma vez que produz impactos na ordem social e política, fazendo ganhar eleições e intervindo no funcionamento do Estado (PELÚCIO; PAZ, 2019). A demonstração dessa trama que envolve o gênero e sexualidade e busca (re)desenhar uma política sexual pode ser identificada nos discursos que são articulados no pronunciamento de Donald Trump, em sua posse como presidente dos Estados Unidos em 20/01/25, quando revela o interesse na “restauração completa da América” e na “revelação do bom senso”, com

31 Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: anderson_schuck@hotmail.com.

32 Doutor em Sociologia pela UFRGS e Pós Doutor na EHESS de Paris (2008). Professor efetivo do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. E-mail: hcnardi@gmail.com.

propósitos de defender o país de ameaças e invasões, retomar a “liberdade de expressão”, combater a censura governamental, e de encerrar políticas que buscam fazer “engenharia social de raça e gênero em todos os aspectos da vida pública e privada”, para uma sociedade baseada no “mérito” e na existência de dois gêneros: “masculino e feminino”. A combinação desses elementos discursivos confirma a reificação pela extrema direita neoconservadora do “fantasma do gênero”, tomado como inimigo a ser derrotado, ainda mais por suas ligações, com as políticas de diversidade, no suposto identitarismo das questões raciais, além de condenar a imigração como uma forma de purificação eugenista e negar os debates sobre proteção ambiental, entendidos como danosos aos Estados Unidos a partir de uma agenda anticientífica que propaga a farsa do aquecimento climático.

Em que pesem diferentes temporalidades, nesse cenário podemos associar a fala de Jair Bolsonaro (admirador fanático de Trump), em sua posse como presidente em 01/01/2019, ao propagar a ideia de uma vontade soberana e das pretensões de reerguer a pátria, livre da submissão ideológica, de “unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores”. Ao invocar as noções de “bom senso” e de “libertação do politicamente correto”, Trump e Bolsonaro conduzem modos de reapropriação e distintas finalidades para questões como liberdade, soberania e até mesmo privacidade/intimidade.

Apesar das hierarquias e condições de visibilidade desses discursos, produzem-se igualmente possibilidades coletivas de contestação e momentos de confrontações imprevisíveis, as quais entram em cena para fazer escutar, ver e tornar viável outros modos de habitar o mundo, de viver o gênero e a sexualidade e de pensar eticamente as relações sociais. Sobre isso, vale indicar o sermão proferido pela Bispa de Washington, Mariann Edgar Budde, que, no culto da posse (21/01/25), pediu misericórdia e compaixão com imigrantes em situação irregular e com a comunidade LGBTIA+, argumentando sobre a importância de não desprezar a dignidade de todas as pessoas,

mesmo que sua forma de vida não esteja de acordo com preceitos morais dominantes, na promoção de um terreno comum que respeite as diferenças³³. Nas perceptíveis reações de constrangimento se seguiram comentários de deboche e reprovação de Trump e sua comitiva, com posterior acusação de posição radical de esquerda e “*hater*” à bispa, além da exigência de um pedido público de desculpas. Em sua réplica, a líder religiosa rebate que não pedirá desculpas por um pedido de misericórdia, e, sobre isso, acrescentamos que são inúmeros os contextos em que não nos cabe pedir desculpas para quem busca promover a aniquilação de existências diversas e que capitalizam seguidoras(es) com nossa morte.

Nas tramas que se chocam na arena política e disputam a legitimidade governamental, acompanhamos o avanço das alianças neoconservadoras e neoliberais, pautadas em modelos de governança que precarizam a vida, produzem a precarização/exploração do trabalho e reafirmam o modelo familiar cis-heteronormativo reprodutivo, o qual, em sua face mais destrutiva, fomenta campanhas de ódio contra aquelas(es) tornadas(os) inimigas(os), notadamente as feministas, população LGBTQIAPN+, movimentos indígenas e antirracistas, ambientalistas, pesquisadoras/es, entre outras vozes dissonantes desses sistemas de dominação/aniquilamento. Nesse jogo de forças, são engendradas distintas relações de poder/saber para produzir determinadas organizações sociais e formas de vida, modos de subjetivação que buscam abarcar a totalidade dos indivíduos submetidos a regras impostas como universais, portanto, limitados no contato com as diferenças e na criação de outras possibilidades de existir (MANSANO, 2009). Mas, como demonstra a postura da Bispa Budde, é possível resistir ao que está dado, operando constrangimentos às tentativas de sujeição e potencializando movimentos coletivos de

33 Notícia disponível no Portal 360, de 23 fev. 2025, disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-internacional/nao-vou-me-desculpar-diz-bispa-de-washington-a-trump/>.

transformação social, na invenção de outros mundos possíveis. Nessa direção, o presente texto objetiva problematizar como são tramadas as subjetividades nos ordenamentos neoconservadores das ofensivas antigênero e as condições de resistência diante do impensado.

As reações políticas contra “o gênero” (tornado fantasma) envolvem conjunturas transnacionais que têm articulado atores heterogêneos neoconservadores e neoliberais contrários a legislações e demandas dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+, mas que igualmente buscam reconfigurar uma nova ordem político-moral pautada em uma hierarquia e controle dos corpos. Como destaca José Manuel Morán Faúndes (2024; 2023), no contexto latino-americano, desde os anos 1970/80, surgiram movimentos pró-vida e pró-família para defender sua ordem moral conservadora no Estado, assumindo um caráter mais reativo e secular nos anos 1990, com o avanço das discussões internacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos. Na atualidade, essas campanhas utilizam de maneira recorrente o sintagma da “ideologia de gênero”, para mobilizar defesas da chamada família tradicional (cis-heteropatriarcal) enquanto um modelo de governança e parâmetro da identidade nacional, contribuindo para a ascensão de lideranças da extrema-direita e interesses neoliberais, e como efeito provocando o avanço de pautas antidemocráticas (BIROLI, 2020).

Judith Butler (2024) argumenta que o gênero tem sido deslocado da sua produção científica e política dos movimentos feministas e LGBTQIAP+, para ser entendido como uma ameaça central de estilhaçamento da ordem social defendida pelos interesses neoconservadores e neoliberais, condensando inúmeros medos e ansiedades em uma fantasia totalizante capaz de dissolução do imaginário de um mundo estável e coerente. Esse sentimento antigênero, conforme a autora, abarca o desejo de restauração de uma ordem patriarcal que reafirma o poder do pai, uma identidade de gênero imutável, a essencialidade da mulher, a natureza do poder moral dos pais em relação aos filhos e a supremacia racial branca, uma realidade que nunca

existiu na forma que se busca efetivar no presente, mas que segue alimentando o sonho de um passado que funciona de forma fantasmagórica para reforçar seu argumento político. Tal cenário reforça a produção de um sadismo moral que ignora a complexidade da vida corporificada com distintas performances de gênero (no sentido de que o gênero é a reiteração de suas formas de expressão e regramentos dominantes ou dissidentes) e desencadeia o desejo (e a consequente aniquilação, para aqueles(as) que passam ao ato) de morte em relação a outros modos de existência.

Para problematizar essa trama de saberes e poderes envolvendo as ofensivas antigênero, apoiamo-nos em Michel Foucault (2019) para questionar as verdades do que pensamos, do que fazemos e de quem somos. Por mais que as lutas pela governamentalidade centrada no Estado tenham se constituído com centrais para as estratégias neoconservadoras e neoliberais, é necessário apostar em uma mirada micropolítica para analisar como essas relações penetram as ações cotidianas, com seus pontos de aplicação do saber/poder e as condições de resistências nas próprias hierarquias presentes. O enfrentamento desse sistema que articula práticas sociais e instituições, e produz subjetividades, movimenta-se enquanto uma força insubmissa ao que tenta dominar, prender e controlar, nas artimanhas em torno da liberdade (CASTELO BRANCO, 2001). Apesar dessa proposta reativa de tomada de posição nos jogos de poder, aproximamos também as proposições de Jacques Rancière (2018), ao instigar análises das próprias condições e experiências em torno daquilo que pode ser dizível, audível e sentido numa determinada comunidade, uma posição política que propõe redesenhar o ordenamento policial que distribui de forma desigual os corpos, entre quem tem um nome e exerce o domínio da palavra, daqueles que não tem direito a serem contados como seres falantes, visto que os barulhos (ruídos) que saem de suas bocas não contam como discursos.

Neste cenário das ofensivas antigênero, os possíveis encontros éticos, políticos e estéticos entre a proposta de Foucault e Rancière

permitem cartografar modos de oposição à disciplinarização dos corpos e assujeitamentos ao ordenamento cis-heteronormativo, mas também se propõem a alterar a própria arquitetura do sensível, atravessada por regras de aparecimento e modos de ocupar os espaços que impossibilitam modos distintos de estar-junto no mundo. Outra linha de pensamento para essa proposta é destacada por Butler (2024), ao argumentar que as resistências ao fantasma do gênero não envolvem apenas habilidades analíticas para rastrear as estratégias e provar os erros desses grupos, mas de contribuir para desenvolver uma visão que possa denunciar a crueldade e opressão, aliada com a afirmação da vida de quem decide viver a diversidade de gênero e sexualidades.

A partir dessas tarefas ao pensamento crítico, questionamos: quais elementos estão em jogo nos modos de subjetivação dos discursos neoconservadores e neoliberais? Como movimentar a ação política para potencializar a liberdade e a igualdade/equidade? As reflexões que se seguem articulam fragmentos de uma pesquisa que analisou a produção da política sexual em um cenário marcadamente conservador, a região oeste de Santa Catarina, considerando as metamorfoses da atualidade do avanço neoconservador das ofensivas antigênero (SCHUCK; NARDI, 2024). As linhas das tramas e insubmissões que se anunciam são tentativas de caminhos para atravessar o que violenta e asfixia, de combater quem se regozija com o desespero daqueles(as) tornados(as) inimigos(as) a serem aniquilados(as). Mas, frente aos projetos de morte, entre as brechas, em outras miradas de olhar, nas falas que chegam aonde não se espera, nos encontros e afetos com outros corpos, os(as) inimigos(as) reivindicam sua posição de sujeitos falantes para a invenção de outros mundos possíveis.

Contornos de uma subjetividade (neo)conservadora desavergonhada

No segundo turno da disputa eleitoral de 2022, a Caravana Mulheres com Bolsonaro finalizou suas atividades no município de Chapecó, Santa Catarina, mobilizando mais de 5 mil pessoas presencialmente (no espaço cedido por uma agroindústria) e 8 mil em transmissão online³⁴. Entre as lideranças presentes no evento, destacamos a senadora eleita Damares Alves, que em seu pronunciamento inflamado reiterou a importância das “mulheres de bem” no processo eleitoral, que Bolsonaro em seu primeiro mandato trabalhou pela proteção das mulheres e inocência das crianças, mais do que o Senhor das Trevas (então candidato Lula), e que seguirão promovendo uma caça aos pedófilos, trabalhando contra a ideologia de gênero, o aborto e as drogas. Essa fala foi complementada pela deputada federal Caroline de Toni, que repercutiu a ideia de retomada do protagonismo da mulher na família e a luta pela libertação das amarras “de censura” da esquerda. Após essa fala, o enquadramento da transmissão muda para a plateia, no qual leem-se inúmeros cartazes, entre eles: “atrás de um grande homem existe uma grande mulher”. No momento “mais aguardado”, Michele Bolsonaro adiciona que a guerra espiritual será vencida com ajuda dos verdadeiros patriotas, munidos de vontade divina, elogia Jair por defender a liberdade religiosa e de expressão e ri ao informar que o castiga por falar palavrão; por fim, argumenta que o agro não é fascista ou direitista, mas abençoado por colocar alimento na mesa das famílias. Termina a gravação com o jingle: “(...) Com Bolsonaro é só felicidade, quanto mais a esquerda chora, de uma coisa eu tenho certeza: é o mito na veia e Lula na cadeia (...)”.

As intensidades desse relato, reforçado pela observação da agitação eufórica das pessoas presentes, retratam o domínio discursivo

34 A gravação completa da Caravana por ser vista no seguinte link: <https://ndmais.com.br/politica/ao-vivo-michelle-bolsonaro-discursa-a-apoiadores-em-chapeco/>.

sobre mentes e corações, repercutindo tramas que ultrapassam a disputa eleitoral e/ou se colocam contra as supostas ideologias do candidato de oposição. Demonstram, sobretudo, a produção de um modo de existência possível nas configurações de um mundo arbitrariamente atravessado pelo imaginário de uma guerra espiritual. O entrelaçamento do gênero e sexualidades, identidade nacional patriota e vontade divina, contribui para pensar numa reatualização da governamentalidade cristã (o poder pastoral), enquanto utilização de diversas técnicas confessionais para dirigir a consciência dos indivíduos, impondo obrigações morais e uma maneira de se comportar (FOUCAULT, 2014). Nesse caso, a sujeição para garantia de uma existência verdadeira e feliz compreende a salvação das amarras da esquerda, do fantasma do comunismo e da liberação sexual, na defesa da família e pureza da infância, no protagonismo das mulheres atrás de um grande homem.

O consenso em torno de uma ordem sexual, que se manifesta nas alegações de Trump, e que de fato revela uma engenharia social de raça e gênero (neste caso eugênica e cis-heteronormativa), reforça o ordenamento policial que distribui lugares e funções, naturaliza hierarquias, fixa identidades e valora as existências dos sujeitos, distribuindo de forma desigual as partes em uma sociedade, consequentemente provocando a ocultação dos seus danos (RANCIÈRE, 2021). Em termos de identidade/expressões de gênero e orientação sexual, envolve o borramento das marcas violentas que perpassam a construção social das identidades cis-heteronormativas e dos lugares de abjeção destinados aos dissidentes dessa norma (BUTLER, 2003; 2024). A natureza da diferença sexual e a complementariedade dos sexos, enquanto doutrinas religiosas, são retóricas empregadas nos ataques contra o fantasma do gênero, e ao mesmo tempo atuam para fixar uma linguagem de senso comum sobre a materialidade dos corpos, que, como efeito, tornam perigosas as experimentações diversas das categorias identitárias pré-estabelecidas. A estabilidade sexual (entendida como uma amarra que fusiona uma compreensão reducionista e

ideologicamente intencional da biologia e da bíblia) passa a ser vivida e defendida como um atributo e critério de verdade no exame de si, sendo parâmetro dos lugares destinados na hierarquia pretendida pelos neoconservadores.

Dos lugares e funções nas hierarquias desse ordenamento, importante considerar as continuidades de um pensamento político conservador que insiste na separação entre uma dimensão pública e outra privada. Essa separação provoca a manutenção de sistemas de privilégios aos homens e subordinação e domesticação das mulheres, a qual se desdobra na invisibilidade e acentuação da vulnerabilidade de pessoas LGBTQIAPN+. A não polemização das ambivalências desse cotidiano repercute em uma operação que utiliza o público para alienação do privado, numa lógica que pressupõe a onipotência do soberano que se isenta das obrigações morais designadas aos(as) súditos(as), o povo que deve ser governado e seguir com os costumes e respeito às instituições para garantia da harmonia dessa ordem social (ROMANO, 1994).

Cabe analisar que, com o avanço do neoconservadorismo, torna-se aceitável a legitimação de soberanos que se autorizam aos abusos do poder nas relações sociais e na intimidade, mas se diferem dos(as) seus(suas) súditos(as), aqueles(as) que devem sua conformação às moralidades sexuais. Um pequeno soberano desavergonhado (estilo Nikolas Ferreira), não em tamanho, mas na sua capilaridade micropolítica para destruir outros modos de vida que, mesmo atravessado por contradições e potenciais violências, segue ignorando descaradamente as transformações históricas e culturais no campo do gênero e das sexualidades (utilizando politicamente o fantasma do gênero).

Em suas análises, Sérgio Carrara (2015) argumenta sobre a não superação/esgotamento do dispositivo histórico da moral religiosa cristã, a qual segue pautando o interesse público na entronização do casal heterossexual, na valorização do sexo reprodutivo e na esterilização dos anormais, mesmo que o controle de si das obrigações matrimoniais heterossexuais tenham se atualizado em novos mecanismos

jurídico-legais (consentimento/crime) e biopolíticos (saúde, bem-estar e riscos). Nessa direção, observa-se que essa visão conservadora, que historicamente investe na reação contra os direitos sexuais e direitos reprodutivos de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, tem se complexificado com o avanço neoconservador, rearranjando as próprias hierarquias das relações sociais e investindo na visibilidade das subjetividades conformadas. Se enaltece, como exemplo, o “gay branco de bem/monogâmico e defensor da família”, em contraposição às pessoas LGBTQIAPN+ inseridos(as) em movimentos sociais e pesquisadores nas universidades, comunidades trans, pretas, em vivências não monossexuais, entre outras intersecções possíveis. Essa divisão dentro de um mesmo coletivo reforça a ilusão da garantia de privilégios a quem reproduz o padrão cis-heteronormativo/homonormativo, como já assinalado por Gayle Rubin (2003), ao passo que autoriza ataques, discriminações e difamações contra quem vive uma precariedade acentuada, limitada no potencial de reivindicação e reconhecimento de sua dignidade.

Os limites desse sensível compartilhado também envolvem o reordenamento do lugar das mulheres, como evidenciado na Caravana liderada por Michele, Damares e outras lideranças. No cenário político, demonstra que, apesar das barreiras à participação das mulheres na política, produz-se uma diferenciação entre aquelas que são “mulheres de verdade” ou “feministas bem comportadas” das “traidoras do gênero” que, por seu ativismo feminista, antirracista e de esquerda, não cumprem com seu papel social e ameaçam o ordenamento patriarcal, portanto, são merecedoras de violências misóginas (CEGATTI, 2023). A essencialização de um tipo de mulher se articula com a noção binária de oposto complementar ao homem, a qual se revela com a graciosidade e desejo natural pela maternidade, na devoção ao lar e à família, a ser a “varoa” para seu “varão”. Essa mulher de verdade, defensora dos costumes tradicionais e da família, mesmo em contextos de marginalização e impotência, como anuncia Biroli (2020), tem se engajado com grupos religiosos neoconservadores nas

cruzadas contra o gênero, acreditando que essa seria a verdadeira luta para preservar a família e o futuro de seus filhos. Outrossim, a própria ideia de proteção das infâncias se associa à necessidade de combater os perigos da “ideologia de gênero”.

De maneira transversal, a aposta em identidades fixas e no redesenho dos lugares ocupados neste ordenamento reforça uma manutenção de hierarquias disfarçada de uma vontade de mudança social e política, repercutindo na condenação de uma produção de subjetividade marcada pelos princípios da igualdade/equidade, autonomia interseccional e diversidade. Ainda, é interessante registrar como a responsabilização da família tem sido fundamental para articular interesses neoconservadores com racionalidades neoliberais, enquanto tentativa de desmantelar e despolitizar uma esfera pública, transformando direitos em bens de consumo privado e fortalecendo a família como responsável pelo progresso e futuro de seus membros. Para Morán Faúndes (2023), essa *vitalpolitik* se alia à ideia neoliberal de autossuficiência e capacidade dos indivíduos para forjar seu futuro, com um projeto socioeconômico moralizante que precariza a vida. Em termos de um conjunto de técnicas para a experiência de si, reforça a noção de um sujeito disponível aos abusos de sua força vital e que, frente ao medo de um desmoronamento identitário e de defesa de privilégios desejados, apega-se ao familiar e reproduz escolhas conforme os interesses de seus soberanos, não conseguindo se imaginar de maneira diversa (ROLNIK, 2018).

A configuração de uma sociedade baseada em uma ideia muito reducionista e ideológica do mérito, como exposto por Trump, faz com que as pessoas passem a confundir liberdade com a satisfação de suas necessidades individuais, igualdade com capacidade empreendedora de si, codificadas por uma ordem capitalista que pressupõe um mundo homogêneo. A divisão policial do sensível faz com que as coisas sejam percebidas da mesma maneira e com um mesmo sentido, um consenso na maneira de ser, ver e dizer, mesmo que existam contradições e antagonismos, reafirmando os espaços e tempos que os

corpos ocupam na vida pública e privada, de quem cabe comandar e dos outros destinados a obedecer (RANCIÈRE, 2012). A hierarquia dessas posições, como anunciava Foucault (2014), relaciona-se com as maneiras de se conduzir moralmente nos jogos de verdade, compreendendo modos específicos de como os sujeitos se colocam como objeto a conhecer e de como se submetem às práticas para transformar seu modo de ser. Para uma moralidade conservadora, envolvem uma existência regulada pela promessa de felicidade nas sujeições e obrigações com instituições estáveis (costumes sociais e laços familiares), de uma liberdade atada ao dever e respeito ao desejo dos outros e na condução de suas vidas de modo utilitarista, sem a intenção de reformar/transformar tais instituições. Ainda, como lembra Butler (2024), nas tramas de um cenário neoconservador é preciso identificar quem faz do ódio um negócio e se utiliza do medo para manter seus interesses de dominação, alimentando o autoritarismo institucional e as paixões fascistas contra os defensores do gênero.

Importante registrar que os ataques e avanços das forças antigênero têm mobilizado o cerceamento e constrangimento da atuação das entidades, movimentos sociais e lideranças de esquerda que se alinham a pautas e demandas feministas e LGBTQIA+, provocando o entrincheiramento da defesa de direitos já conquistados e barreiras para avançar em outros marcos legais e políticas públicas, além de que a pauta política desses coletivos fica presa à agenda neoconservadora.

Como exemplo, na cidade de Chapecó, interior de Santa Catarina, é notável o arquivamento e rejeição de projetos que poderiam avançar na proteção das pessoas LGBTQIA+, sendo agravado com a recente aprovação de leis inconstitucionais que buscam vedar a participação de atletas trans em competições, autorizam escolas e templos ao uso de banheiros conforme definição biológica de sexo e proíbem crianças em “paradas gays” e eventos similares. Esse cenário intensifica os usos pela extrema direita de estratégias inspiradas em modelos coronelistas e autoritários para perseguir os inimigos e ampliar sua visibilidade coma propagação de pânicos morais, limitando a potência

de ação dos coletivos no debate público ou levando-os ao silenciamento de questões entendidas como polêmicas, entre elas descriminalização do aborto, proteção e vivências de infâncias e adolescências não cis-heteronormativas e defesa das famílias diversas. As contingências dessa decisão perpassam o receio de não sofrer mais violência, a busca por não amplificar a retórica utilizada por esses políticos, a complexidade da base de apoio regional e a fragmentada articulação local-nacional nas formas de resistência às ofensivas (SCHUCK; NARDI, 2024), fazendo com que os danos das hierarquias desse ordenamento não sejam polemizados, permanecendo ocultos.

(Des)subjetivação e caminhos para resistências (im)possíveis

Ao tratar da política da arte, Rancière (2012) toma como exemplo o teatro para pensar sobre o que é a política e o que a arte faz, questionando os paradoxos de um modelo pedagógico que dramatiza contextos de dominação para um(a) espectador(a) que deve ser afetado(a) pelo desejo do(a) artista. Essa pretensão revela o intuito de envergonhá-lo(a) porque não quer ou não sabe ver, com isso, deve servir para corrigir seus costumes e pensamentos, subtraindo sua suposta passividade para instigar a ação coletiva. Essa concepção de crítica parte da desigualdade de capacidades desse(a) expectador(a) em julgar as situações e examinar a sua atividade, se submetendo ao consenso com os sentidos de quem tem o domínio da palavra, o que produz como efeito a confirmação de sua incapacidade e a crença na inferioridade, ou seja, seu embrutecimento. Essa provocação faz pensar que as resistências às ofensivas antigênero não passam pela necessidade do crítico (neste caso o pesquisador) em informar os(as) expectadores(as) dessa realidade, para que possam ampliar sua consciência e se engajar na oposição à dominação neoconservadora. Compreende, portanto, um processo de subjetivação política que admite uma multiplicidade

de verdades e de outras vozes, na configuração de um coletivo emancipado que investe em cenas de dissenso para reconfigurar os regimes do que é perceptível e pensável, na ação de capacidades não contadas enquanto possibilidade de outra topografia do possível.

Uma mulher trans que transita no universo *drag queen*, ao ser confrontada por uma expectadora evangélica, comenta que também compartilha dessa crença religiosa e adoraria cantar um hino após o evento. Uma mulher bissexual, liderança política, decide não mais se candidatar devido às inúmeras violências, iniciando uma empresa de organização de casamentos, principalmente para celebrar uniões LGBTQIA+. Uma mãe religiosa passa a aceitar mais a sua filha (não heterossexual) depois de participar de evento (7 de setembro) em que o prefeito fazia alegações de uma sociedade em ruína em razão da descriminalização do aborto e porque as pessoas homossexuais andam livremente na cidade. Uma deputada travesti viraliza nas redes sociais ao falar sobre economia e desmentir *fake news* da extrema-direita. Um jovem se apaixona pelo filho do pastor, mas seus caminhos se distanciam quando este rompe com a igreja e, após alguns anos, se reencontram, se acolhem e decidem viver esse relacionamento. Um professor gay é demitido por não abaixar a cabeça para as arbitrariedades da Universidade. Enfim, uma dispersão de contextos, afetos e caminhos, que se ligam a outros tantos, mas que são linhas que anunciam condições para a disputa no campo das relações de poder e desencaixes em ordenamentos previamente definidos (de posições, funções e sentidos), uma multiplicidade de singularidades que potencialmente se articulam em um coletivo de corpos e vozes que buscam viver de forma mais livre a diversidade de gênero e sexualidades, enfrentando os efeitos políticos, sociais e subjetivos das forças antigênero.

Para Foucault (2019), em um diagrama das relações de força, pode-se visualizar quem explora, lucra e governa, mas o poder ainda é muito difuso, as pessoas se ligam e o desejam, e o que se pode saber é quem está assujeitado, mas é justamente na circulação do poder que

se produzem resistências possíveis, improváveis, múltiplas. Nesse sentido, como complementa Castello Branco (2001), o problema está sobretudo na esfera subjetiva, no enfrentamento dos processos de normalização e individualização que provocam o aniquilamento e empobrecimento da vida. A ideia de uma resistência que se inicia na vida psíquica do poder, para Butler (2017), reforça o entendimento de que o poder que produz os sujeitos (instaura o psiquismo e os desejos) também indica as possibilidades para atuar contra a norma (como forma de tecnologia do poder), implicando as performatividades de gênero que lutam contra a rejeição da noção de um eu que perpetua o *status quo* da identidade cis-heteronormativa. O fracasso dessa identidade (já estabelecido na própria instauração na norma), que se revive durante toda a história do sujeito, não deve ser entendido como um sintoma ou erro no desenvolvimento, mas funciona enquanto permissão para transitar por afetos, desejos e prazeres interditados, outros modos de existência e de composição com redes mais amplas e plurais de corpos.

Em que pese o diálogo de Butler com Foucault (tendo em conta as temporalidades distintas de seus escritos) sobre os processos de subjetivação, a autora e o autor seguem distintas linhas para pensar a ação política e seus entrecruzamentos com uma dimensão ética e estética. Ao questionar as formas de barrar e debilitar as estratégias de poder, com suas interdições e silêncios, Foucault (2014) revela os riscos presentes na ação dos partidos e grupos políticos (não existe uma teleologia pré-definida) contra o Estado e suas instituições, nas tentativas de liberação das obrigações comas(os) governantes. Ele aposta na necessidade das lutas que se produzem na trama do cotidiano em torno das práticas de liberdade, de como os sujeitos podem pensar a sua própria história, de modo diverso e inventivo, desafiando o desejo da verdade sobre si em uma lógica dominada pelos saberes que sustentam a norma que aprisiona e limita as práticas de liberdade. Nessa direção, mas em um outro contexto, já produzido e atravessado pela hegemonia neoliberal, Butler (2015) diz que, para

se fazer um relato de si, é necessário questionar os enquadramentos normativos em que os afetos e relações com o outro são produzidos. Desse modo, a tarefa crítica envolve interrogar como nos constituímos e as responsabilidades éticas que assumimos com os outros. Para a autora, frente às pretensões da imposição de uma determinada universalidade que violenta o eu e o outro, devemos nos deixar ser interpelados e nos vincular ao que não somos, nos desfazer para nos tornarmos mais humanos. Isto posto, a luta não se trava a partir da identidade, mas na aliança de corpos expostos a uma precariedade compartilhada e excluídos da esfera da ação (BUTLER, 2018).

Essa política performativa de desconstrução dos sujeitos e aparecimento dos corpos se alia à proposta de Rancière (2018; 2021) sobre como os modos de desidentificação provocam rupturas na forma como os sujeitos se entendem e estabelecem relações sociais, as quais, aliadas a experimentações estéticas, podem desmontar a arquitetura dos imaginários hegemônicos do que está programado para ser visto, pensado e escutado. Frente a uma partilha desigual nos diversos usos da palavra, a política confronta os danos de um ordenamento policial que hierarquiza os humanos e determina quem será ou não considerado em um comum compartilhado. Essa atividade de dissenso, enquanto nomeação estética associada a um discurso polêmico e litigioso, contesta o encaixe perfeito (do tempo, espaço e funções) do ordenamento policial, no qual os sujeitos políticos se apropriam de uma linguagem que até então tinha sido do outro, entrando em cena para mobilizar vozes que não eram escutadas, corpos que não eram vistos, relações que não eram consideradas, excessos, descompassos e fissuras para pensar em outro tempo. A recomposição da experiência sensível implica outros modos de subjetivação e a exigência da verificação da igualdade entre os sujeitos, colocando em comunicação regimes de palavra que pertencem a mundos e experiências diferentes, cenas polêmicas (não harmoniosas) em que as pessoas falam e outras deveriam escutá-las (MARQUES; PRADO, 2018).

A igualdade como ponto de partida implica a produção de tempos e espaços para aparição das diferentes vozes, em que pessoas que não pertencem à mesma condição na ordem social se dispõem a experienciar um mundo diferente do que foi dado e a que foram destinadas, uma forma de expandir os horizontes democráticos. Como aborda Fassin (PELÚCIO; PAZ, 2019), no cenário das ofensivas anti-gênero, a eficácia da extrema-direita neoconservadora consiste em jogar com os afetos e a intimidade para manter a ordem sexual, tornando a desigualdade desejável; isto posto, o trabalho crítico deve fazer da igualdade/equidade algo desejável. Mesmo que seja inegável a atuação de movimentos sociais (feministas e LGBTQIAPN+) e lideranças de partidos políticos nas disputas em torno Estado, é igualmente necessário fazer com que as palavras possam circular e chegar a outras(os) mãos/olhos, não como uma forma de governar a consciência das(os) expectadoras(es), mas nas condições para que os diferentes corpos possam ser intérpretes de suas realidades e se apoderar de seus destinos. O entrelaçamento de vários potenciais de subjetivação política possibilita a multiplicação e coletivização de capacidades para investir em cenas de dissenso (RANCIÈRE, 2012).

O gênero como vetor de (des)subjetivação compreende elementos performativos, políticos e dissidentes, que fazem multiplicar as possibilidades de uma existência corporificada, desafiando as desigualdades, violências e o sadismo do ordenamento cis-heteronormativo. Enfrentar/esvaziar as forças destrutivas que se utilizam do fantasma antigênero, nas palavras de Butler (2024), perpassa a criação de uma visão ética em que as pessoas possam viver e viver com outras pessoas em condição de igualdade/equidade e liberdade, produzindo um “mundo no qual possamos nos movimentar, respirar e amar sem medo da violência” (BUTLER, 2024, p. 32). Envolve ficções de um mundo ainda impensado, não harmonioso, sem promessas ilusórias de segurança identitária, angustiante, de condições de realização dos projetos históricos dos corpos sem parte, no rearranjo de um outro tempo. A aposta está na construção do fim dos tempos

solitários e na produção de coletivos diversos, como aposta Rancière: um mundo onde caibam muitos mundos.

Para finalizar, ficamos com as provocações de Mon Laferte (cantora chilena), que nos convida a celebrar as metamorfoses que se presentificam na liberdade de ser fiel a si mesmo e nas maneiras impensadas de conexão com outras vidas (em especial das mulheres). Ao fim de uma de suas músicas, abre caminhos para o poema da escritora e artista performática travesti Esther Margaritas:

*Me enreda el día, también lo hace la noche
Con su lágrima de llorona encubierta
Yo no soy esta mujer, no me reconozco
Busco el filo del cuchillo, de golpe tres arañazos en el basural
Ahora el deshecho es rojo*

*Me hundo y floto setecientos setenta y cinco veces
Hay alguien que me ata a este quedarme viva
Me acurrucaré al hábito del palpito, a mis espacios
Esas cicatrices, heridas de guerra
Vuelvo a la superficie, vuelvo*

*Elongo mis piernas, subo la berma que me eleva al cielo
Veo a Inanna, Afrodita, Venus
Dicen: Te has convertido en reina
Juntas transitamos el inframundo
(METAMORFOSIS, 2023).*

Referências

BIROLI, F. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. das D. C. **Gênero, neo-conservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

- BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder**: teorías sobre la sujeción. 2. ed. València: Universitat de València, 2017.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 323-345, 2015.
- CASTELO BRANCO, G. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/form/ação**, Marília, v. 24, p. 237-248, 2001.
- CEGATTI, A. C. **Mulheres de verdade, feministas bem-comportadas ou traidoras do gênero**: misoginia e violência política contra mulheres no Brasil. 2023. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: R. Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 8, n. 2, 2009.
- MARQUES, Â. C. S.; PRADO, M. A. M. O método da igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento. **Revista Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 12, n. 3, p. 7-32, 31 dez. 2018.
- METAMORFOSIS. Intérprete: Mon Laferte. Compositora: Esther Margaritas. In: AUTOPOIÉTICA. Intérprete: Mon Laferte. [s. l.]: Advisory, 2023. Disponível em: <https://genius.com/Mon-laferte-metamorfosis-lyrics>. Acesso em: 5 fev. 2026.

- MORÁN FAÚNDES, J. M. Conservador, fundamentalista o anti-gênero?: conceptualizando al movimiento “provida/profamiliaria”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. e96573, 2024.
- MORÁN FAÚNDES, J. M. La biopolítica neoconservadora en Latinoamérica: entre imaginarios moleculares y la precarización neoliberal. **Lasa Forum**, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 20-26, 2023.
- PELÚCIO, L.; PAZ, D. “A democracia sexual no coração da democracia”: a centralidade do gênero para a leitura do presente – entrevista com Éric Fassin. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 23, p. e190258, 2019.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, J. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.
- ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ROMANO, R. O pensamento conservador. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 3, p. 21-31, 1994.
- RUBIN, G. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 01-88, 2003.
- SCHUCK, A. L. **Entre tramas, metamorfoses e insubmissões da produção da política sexual no oeste catarinense**: leituras micropolíticas das ofensivas antigênero em cenários (neo)conservadores. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

O debate sobre gênero e diversidade sexual na tramitação do novo plano nacional de educação: desafios e tensões em tempos de autoritarismo social e político

*Rosemeire dos Santos Brito*³⁵

35 Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Centro de Educação, da Universidade Federal. Atua como pesquisadora no campo das políticas educacionais, com ênfase nas questões de gênero e relações étnico-raciais. É docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/Ufes. Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Psicologia Institucional, sob orientação do Prof. Dr. Alexsandro Rodrigues.

Neste capítulo, analisamos a importância do debate e adequado tratamento das questões de gênero e diversidade sexual no planejamento educacional e, de forma mais específica, nas proposições que venham a ser referendadas num novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas à promoção de educação humanizadora e emancipatória para todas as pessoas, nas diferentes etapas, níveis e modalidades.

Vivemos tempos desafiadores. O crescimento de movimentos conservadores assombra os frágeis pilares da democracia liberal, sobretudo em países que têm longo histórico de convívio com autoritarismo social, como o Brasil. A nova direita globalizada produz, cada vez mais, uma verdadeira cruzada antigênero, visando minar eventuais conquistas sociais decorrentes da atuação de movimentos feministas e LGBTQIAPN+³⁶. É nesse difícil contexto que analisamos a importância do debate sobre gênero e educação, no que se refere à tramitação e devida incorporação dessa agenda no novo Plano Nacional de Educação, com vistas ao enfrentamento de desigualdades educacionais históricas, decorrentes das múltiplas formas de pertencimento de gênero e da diversidade sexual que nos constitui enquanto sociedade.

Para tanto, partimos do entendimento de Cury (2013), ou seja, que “um plano nacional de educação existe, em nosso país, para que o direito à educação seja devidamente ofertado e assegurado, já que estamos falando de um direito juridicamente protegido” (CURY, 2013, p. 25). Portanto, desde o início é importante salientar que adotamos a perspectiva de que educação é um direito humano fundamental, o qual não se realiza plenamente sem que as questões de gênero e diversidade sexual sejam tratadas numa perspectiva que valorize e respeite os(as) diferentes sujeitos(as) sociais.

36 Utilizamos essa sigla com o significado referendado pelos movimentos sociais que lutam pelo respeito à diversidade sexual, portanto, significa: lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, *queers*, assexuais, pansexuais, não binários e outras formas de identidade sexual.

Do ponto de vista histórico, foi somente em meados dos anos 1980 que a questão do planejamento educacional adquiriu centralidade no debate sobre políticas educacionais. Posteriormente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) referendou a exigência legal de elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os demais entes federados, por parte da União. Além disso, foi estabelecido o prazo de um ano para o envio de proposta de projeto de Lei do PNE para o Congresso Nacional, estabelecendo de forma precisa o conjunto de metas, diretrizes e estratégias que deveriam ser cumpridas pelo Estado brasileiro no decênio seguinte. A tramitação se deu de forma lenta e gradual. Foi marcada por tensões e disputas em torno do projeto de sociedade que se queria naquele momento. Assim, tivemos na prática um primeiro Plano Nacional de Educação expresso na Lei 10.172/2001, que apresentava minimamente um diagnóstico da educação nacional, embora não contemplasse adequadamente todas as etapas e modalidades da educação, muito menos as inúmeras mazelas sociais que respondem pela reprodução de desigualdades educacionais.

Todavia, o plano tornou-se imediatamente insustentável por força dos vetos presidenciais às metas que exigiam da União efetivo compromisso com o financiamento da educação. A prioridade atribuída exclusivamente ao ensino fundamental, com a União situando-se na condição de mera redistribuidora de recursos, resultou no abandono financeiro das demais etapas da educação básica, assim como suas modalidades e outros níveis de oferta. Ainda que, após 2002, uma nova coalizão política chegasse ao poder, o que marca a década de vigência desse plano foi o descumprimento estrutural da maioria de suas metas, o que significou posteriormente a promoção de uma série de avanços educacionais, mas como políticas de governo, não como políticas de Estado de longa duração.

O II PNE teve sua tramitação iniciada em 2010. Seu resultado representa a síntese que pode ser realizada entre setores conservadores e progressistas no âmbito do Parlamento brasileiro. Destaca-se

como avanço significativo, sobretudo, a ênfase atribuída ao conceito de qualidade socialmente referendada, reconhecendo-a como um fenômeno multifacetado, inserida uma série de fatores que asseguraram sua produção, tais como condições escolares adequadas, profissionalização docente, o que implica valorização salarial e condições de trabalho adequadas, gestão democrática, consideração das características dos alunos (principalmente as que estão relacionadas à manutenção de desigualdades educacionais históricas), articulação com a comunidade escolar em seu sentido mais amplo, assim como avaliação periódica dos processos educativos e técnicos (DE AZEVEDO, 2014, p. 273-274).

Também é digno de nota o estabelecimento de diretrizes que contemplam minimamente um compromisso com a valorização da diversidade que nos constitui, assim como o respeito e valorização dos direitos humanos fundamentais, pela via da educação. Para tanto, foram estabelecidas 20 metas e 254 estratégias, destacando-se a obrigatoriedade do alcance de investimento de 10% do Produto Interno Bruto, em educação, ao fim do decênio de vigência do referido plano.

Contudo, embora reconheçamos essas conquistas, isso não quer dizer que todas as demandas educacionais apresentadas pelas comunidades escolares e sociedade civil organizada tenham sido efetivamente contempladas nesse II PNE. Ao contrário, o processo de tramitação se deu de forma lenta e tensa, foi marcado por uma controvérsia que se instalou no Congresso Nacional, isto é, o pânico moral alimentado por setores conservadores e fundamentalistas religiosos que acusavam os progressistas de tentarem promover o que denominam erroneamente de “ideologia de gênero”, temática sob a qual pretendemos nos debruçar nesse texto, em que exploramos os liames dessa controvérsia, assim como os prejuízos decorrentes para a promoção de uma educação que, de fato, contemple as múltiplas diferenças que nos constituem.

O capítulo está organizado da seguinte forma. No subtítulo “Gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais: os primórdios

de uma longa luta”, abordaremos o início da incorporação da categoria gênero no campo das políticas educacionais, destacando as contradições da tímida incorporação no cenário nacional.

No segundo momento, analisamos como foi inventada a chamada “ideologia de gênero” no imaginário coletivo brasileiro, explorando a controvérsia instalada no Parlamento Federal à época da tramitação do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Por fim, analisamos os avanços nessa agenda, oriundos das deliberações da última Conferência Nacional de Educação (Conae 2024), salientando a importância de termos um PNE capaz de reparar dívidas educacionais históricas, decorrentes das desigualdades de gênero e das múltiplas formas de discriminação social da população LGBTQIAPN+.

Gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais: os primórdios de uma longa luta

O conceito de gênero foi elaborado no contexto do chamado feminismo da segunda onda, nos anos 1960 e 1970, momento em que autoras feministas anglo-saxônicas utilizavam o termo como oposto e complementar a sexo. A palavra se vinculava à análise das construções sociais acerca das diferenças biológicas entre homens e mulheres, de forma que seu uso pudesse não só explicitar a realidade da dominação masculina, mas também desnaturalizar diferenças sociais entre homens e mulheres, fator até então considerado fundante das desigualdades sexuais.

Segundo Scott (1995), a utilização do termo gênero “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (p. 72). Essa nova formulação conceitual também reconhecia e possibilitava a incorporação de uma perspectiva analítica relacional, de forma que “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia

compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 72).

Scott recusa ainda uma noção de poder que o considera como unificado, coerente, centralizado e presente apenas nos fenômenos macroestruturais. Aponta para sua capilaridade no interior de “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais” (SCOTT, 1995, p. 86). No interior da complexa trama de significados que fundamentam as relações de poder, há espaço para uma compreensão de sujeito-social ativo na construção de uma postura de recusa ou aceitação das hierarquizações sexuais.

No caso brasileiro, a emergência do conceito de gênero em estudos acadêmicos se deu de modo semelhante nos anos 1980/1990, com investigações voltadas à compreensão do papel social da cultura na construção dos papéis sexuais desempenhados por homens e mulheres na vida social. É mais recente a contribuição dessas pesquisas para a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade sexual, o que não se constituiu de forma linear e progressista.

A inclusão da dimensão de gênero nas políticas públicas e textos normativos é concernente ao cenário da Nova República (BALIEIRO, 2017), na medida em que a carta constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996³⁷, os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990³⁸, assim como o Plano Nacional de Educação promulgado em 2001³⁹, incorporaram uma série de princípios que se baseiam na

37 Lei Federal nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22/01/2025.

38 Trata-se das políticas curriculares promulgadas no primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997.

39 Também denominado como I PNE. Trata-se da Lei Federal nº 10.172/2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 15/01/2025.

promoção da igualdade de gênero na educação, ainda que esse termo não tenha sido diretamente utilizado nesses marcos legais.

É nesse contexto que “a emergência de leis protetivas e anti-discriminatórias, a proteção da mulher no mercado de trabalho, a assistência gratuita às crianças em creches, licença gestante, dentre outras” demandas (BALIEIRO, 2017, p. 37) passam a fazer do debate público e dos objetivos fundamentais da Nova República. Contudo, convém destacar que:

A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, formalizou-se como um documento ‘[...] bastante tímido ao discutir princípios de igualdade e ‘apreço à tolerância’ no que tange a gênero, ainda que não deixasse de mencionar a questão dos direitos humanos. Já na entrada do século XXI, o PNE foi sancionado sem constar menção as relações de gênero no centro de seus ‘objetivos e prioridades’, ainda que abordasse a necessidade de se evitar a produção de estereótipos de gênero, colocasse gênero nas temáticas transversais de formação docente e explicitasse a preocupação pela coleta de informações relevantes para a formulação de políticas de gênero no Ensino Superior. Publicados anos antes, os PCNs, de 1997, dão maior ênfase ao gênero nos conteúdos escolares, oficializando o tema de gênero e sexualidades nas escolas e prenunciando uma série de desenvolvimentos pedagógicos em relação ao tema (BALIEIRO, n.p.).

Portanto, a conjuntura muda lentamente, resultando na ampliação da agenda pública com a incorporação das questões relacionadas à diversidade sexual. Nos anos 2000, constitui importante marco a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade (SECAD), em 2004, posteriormente transformada em Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O avanço no debate no campo das políticas públicas também incluiu a aprovação do “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres”, em 2004, sendo seguido pelo “Programa Brasil sem Homofobia”⁴⁰ e ainda o Plano Nacional de Educação⁴¹, promulgado em 2014.

Nem tudo são flores. Conforme essa pauta avançava no campo das políticas educacionais, ocorreu forte reação conservadora, sobretudo no parlamento federal. O primeiro grande alvo foi o programa “Escola sem Homofobia”, que passou a ser chamado pela denominação pejorativa “Kit Gay”, ou seja, como material pedagógico inculcador da denominada “ideologia de gênero”⁴².

Desde então, a representação política da chamada “Bancada da Bíblia” cresceu vertiginosamente, “com o objetivo de barrar qualquer iniciativa de políticas educacionais voltadas a gênero e sexualidade, a partir de uma série de projetos de lei” (BALIEIRO, 2017, n.p.). No cerne dessa reação conservadora, está a compreensão de que haveria:

[...] invasão da ‘ideologia de gênero’ no país: um projeto de linha-gem marxista, que tem como objetivo desestruturar a família e tornar as pessoas manipuláveis com base na pulverização de suas identidades sexuais. Pior: que vem sendo implantada, pelo governo, nas escolas e, portanto, incide sobre a parcela mais vulnerável da população: crianças e adolescentes subjugadas por professores impos(i)tores (BALIEIRO, 2017, n.p.).

40 Abordaremos posteriormente as controvérsias e disputas políticas que resultaram na precoce extinção desse programa durante o governo Dilma Roussef.

41 Lei Federal 3.005/2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 05 jan. 2025.

42 O Programa Escola sem Homofobia era uma ação que fazia parte de uma iniciativa maior, o Programa Brasil sem Homofobia (BHS), criado em 2004 pelo governo federal, por meio do Conselho Nacional de Combate à Discriminação.

Esse foi o contexto de tramitação do atual PNE, apresentado em seu texto original – por parte do poder Executivo – contemplando as proposições democratizantes da Conferência Nacional de Educação/2014, entre elas as seguintes deliberações⁴³ sobre gênero e sexualidades. Segundo Carreira (2016):

[...] a revogação do veto ao kit Escola sem Homofobia, o estabelecimento no calendário escolar do Dia de Combate à Homofobia (17 de maio), o acesso de travestis e transexuais a banheiros de acordo com sua identidade de gênero, a formação de profissionais da educação em relação às famílias homoafetivas, a implementação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), no que se refere à abordagem de gênero e violência doméstica nos currículos escolares (CARREIRA, 2016, p. 47).

A deliberação 56, do referido documento, propunha a promulgação – por parte do Conselho Nacional de Educação – de Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual, de forma a incluir as seguintes dimensões:

43 Convém destacar que tais propósitos são decorrentes da acolhida – por parte da CONAE/2014 – de recomendações apresentadas no documento Informe Brasil – Gênero e Educação, O documento “Informe Brasil: gênero e educação” foi elaborado pela organização Ação Educativa, em colaboração com a Ecos – Comunicação e Sexualidade. Foi apresentado, em 2011, em audiência pública da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. E, posteriormente, foi lançado na Conferência Nacional promovida pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2013. É resultado de uma articulação internacional de pessoas e entidades da sociedade civil organizada, que se reuniram em uma campanha pela promoção de uma educação não sexista e antidiscriminatória. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/informe-genero-e-educacao/>, acesso em 20/12/2025.

[...] educação, democracia, gênero, sexualidade e raça no Brasil; estereótipos e desigualdade de gênero na educação; identidade de gênero, orientação sexual e nome social; educação e violência de gênero, educação e divisão sexual do trabalho; educação e famílias; superação do sexismo; homofobia/lesbofobia/transfobia/bifobia, racismo e de outras discriminações na escola; interseccionalidades na educação: gênero, raça, classe social, idade, orientação sexual, identidade de gênero e outros marcadores (campo/floresta/cidade; pessoas com deficiências; geracional; regional etc. (CARREIRA, 2016, p. 51).

No entanto, apesar dessa ampla mobilização, a tramitação do atual PNE foi marcada por tensões e retrocessos conservadores, na medida em que o debate foi centralizado em torno de uma falácia, a chamada “ideologia de gênero”. Exploramos, a seguir, como se deu a construção desse discurso, enfatizando os retrocessos civilizatórios e educacionais que lhe são decorrentes.

A invenção da “ideologia de gênero” no cenário nacional: a controvérsia instalada no Parlamento Federal

Como visto anteriormente, tivemos nas últimas décadas pequenos avanços na promoção de políticas públicas voltadas para a valorização das temáticas de gênero e diversidade sexual na educação (BALIEIRO, 2017). Contudo, verifica-se também a emergência de forte reação conservadora, cada vez mais explícita, violenta e intolerante, no que diz respeito à promoção intencional de desinformação a respeito dessas questões vitais.

Foi nessa confluência que políticos vinculados a posições religiosas conservadoras passaram a atuar fortemente na tentativa de barrar qualquer iniciativa de políticas educacionais voltadas a gênero e

sexualidade, o que se deu pela apresentação de uma série de projetos de lei que visam restringir os diversos arranjos familiares a uma única forma, isto é, restringindo-os aos nucleamentos familiares formados por casais heterossexuais. Num segundo momento, a própria educação pública passa a ser alvo de ataques, com a pecha acusatória de ser voltada à propagação da denominada “ideologia de gênero”. O pânico moral instalado no Congresso foi ainda maior após apresentação da proposta do PNE 2014, na medida em que incorporava as proposições democratizantes da Conae 2014. Segundo Miskolci (2018), a partir desse momento temos a construção de:

[...] uma política de medo e da perseguição que ele instaura contra intelectuais, artistas e educadores/as. Um medo que faz do Outro um inimigo a ser combatido por supostas ‘pessoas de bem’, as quais têm agido performaticamente como membros de uma espécie de cruzada moral (MISKOLCI, 2018, n.p.).

Não se tratava de algo novo, tampouco repentino. O objetivo maior era manter novamente no limbo da cidadania os sujeitos sociais diversos da norma, que ousaram nas últimas décadas reivindicar seus direitos fundamentais. Não se trata de mera oposição binária entre esquerda e direita, ou entre conservadores e progressistas, ou ainda entre religiosos e laicos. Na verdade, os promotores do pânico moral cunhado como “ideologia de gênero” aderem a discursos que produzem a recusa do outro (MISKOLCI, 2018).

Hoje, há certo consenso social e científico acerca das origens dessa aversão às diferenças que nos constituem. Há uma série de evidências documentadas de que a forte reação ao próprio conceito científico de gênero (incorporado nos estudos sobre desigualdades entre homens e mulheres) se deu há algumas décadas, quando essa categoria analítica e política foi incorporada na Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, em 1995. Foi a partir desse momento que se esboçou uma forte reação no seio da Igreja Católica, por meio

da publicação de documentos oficiais do Vaticano, assim como pela via da mobilização de atores sociais católicos de grande proeminência social, que viam as conquistas e o próprio pensamento feminista como uma ameaça à concepção de família referendada por essa religião (MISKOLCI, 2018).

Na América Latina, a noção de “ideologia de gênero” foi utilizada em oposição à ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos, especialmente nos contextos posteriores ao reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo, na Argentina, em 2010, e no Brasil, em 2011. Foi nesse cenário que teria sido forjada a concepção de *criança sob ameaça* nas instituições educacionais.

Foi nesse diapasão que ultraliberais, católicos vinculados aos setores mais conservadores da Igreja, neopentecostais, ou seja, uma série de empreendedores morais, uniram-se em torno da luta contra o avanço dos direitos sexuais na educação, sobretudo no que se refere ao combate à homofobia e reconhecimento da diversidade de gênero. Assim sendo,

O espectro ‘ideologia de gênero’ delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais. Discussões macropolíticas são substituídas por uma retórica que traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem dos problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas. Nesse campo discursivo de ação fundado no medo e performado com cruzada moral contra a chamada ‘ideologia de gênero’, a política compreendida como diálogo agonístico – o contraste de perspectivas divergentes, mas com fins comuns – se transmuta em uma guerra que só pode terminar com a eliminação do adversário compreendido como inimigo, no

caso, uma espécie de doutrina enganosa a ameaçar a família brasileira (MISKOLCI, 2018, n.p.).

Com isso, as reais intenções dos promotores dessa cruzada moral estariam relacionadas aos esforços para manter homossexuais, negros, mulheres e outros(as) sob rígido controle exercido por autoridades religiosas. Na verdade, trata-se de referendar uma visão de mundo em que os arranjos familiares não possam ser concebidos fora da heterossexualidade compulsória, do controle dos homens sobre as mulheres e filhos e, por fim, sob a autoridade absoluta do pai, no interior de um universo familiar que funcione como verdadeiro estado de exceção ao próprio Estado. Ao fim e ao cabo, intenta-se realizar uma feroz disputa sobre a definição dos direitos humanos, de forma a delimitar quais vidas podem ser vividas plenamente, separando-as das que devem ser excluídas da igualdade jurídica (MISKOLCI, 2018, n.p.):

É neste contexto que o sintagma de forma de ‘ideologia de gênero’ (JUNQUEIRA, 2018) passaria a ser mobilizado de forma mais recorrente revelando a organização de diferentes atores sob um ‘primado conservador’, em que as controvérsias e as tensões se constituíam em torno da definição ‘de uma política sexual no Brasil (TEIXEIRA; BIROLI, 2022 *apud* VITAL; LOPES, 2013, p. 80).

Esse quadro agravou-se nos anos de governo Bolsonaro, período em que se verifica crescente polarização política, com a radicalização do discurso em “defesa da família” e “ameaça do gênero”. Há todo um empenho por parte de parlamentares conservadores voltados à regulação dos conteúdos e processos educacionais e alteração de atos normativos que tratam da diversidade sexual numa perspectiva inclusiva e de respeito aos direitos humanos da população LGBTQIAPN+ (TEIXEIRA; BIROLI, 2022).

Nesse sentido, a autora mencionada acima compreendeu o processo de tramitação do atual do PNE e dos Planos Estaduais e

Municipais de Educação como uma janela de oportunidade para a inculcação da expressão “ideologia de gênero” no imaginário coletivo, com vistas a barrar qualquer menção aos termos gênero e diversidade no planejamento educacional brasileiro. Em tais condições, verifica-se um crescente processo de criminalização de professores(as), pedagogos(as) e gestores(as) da educação, eleitos como inimigos que ameaçariam a educação das crianças e jovens.

Salienta, ainda, que uma das primeiras reações dos parlamentares conservadores se deu em relação ao artigo 2º do projeto do PNE 2014, que propunha superar desigualdades educacionais com ênfase à igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual. Houve, ainda, também forte oposição à estratégia 3.9 da Meta 3 do projeto, que visava reduzir a evasão escolar motivada por preconceitos e formas de discriminação às múltiplas formas de orientação sexual e identidade de gênero (TEIXEIRA; BIROLI, 2022).

Um segundo momento de forte ataque ao projeto do PNE ocorre após aprovação do documento final da Conae 2014, que tinha como um dos seus princípios fundamentais a superação das desigualdades de gênero e orientação sexual, o que foi interpretado pelos parlamentares como uma afronta às decisões do Congresso Nacional. Por tais razões, a própria legitimidade do documento foi questionada, o Executivo foi confrontado, com vistas à inserção de dispositivos que proibissem qualquer menção aos termos gênero no texto final do plano. Na compreensão de Machado (2018), tratava-se:

[...] de uma disputa sobre significados em que os atores da esfera religiosa se apropriam de determinadas ideias do campo científico para defender a concepção que atrela a verdade à crença em Deus e dá autoridade moral aos sacerdotes, pastores e demais lideranças do cristianismo para definir as normas sociais e legais da sociedade (MACHADO, 2018, p. 1).

Tratava-se, portanto, de uma luta que se dá no plano simbólico entre as teses construcionistas elaboradas pelas teóricas feministas e as da “performance social que, a despeito de suas distinções, favorece a ampliação da zona de autonomia dos sujeitos em relação às instituições existentes na sociedade, em especial religiosas” (MACHADO, 2018, p. 3). Ou seja, a contenda cultural e política é alimentada pela forte oposição à categoria analítica “gênero”, tal como desenvolvida nos estudos feministas, considerando-a como recurso ideológico perigoso à manutenção da ordem social, na medida em que a valorização da dimensão cultural da existência humana significaria uma ameaça aos pressupostos naturalistas que amparam os dogmas de grande parte do cristianismo conservador.

A pesquisa conduzida por Vianna e Bortolini (2020) evidencia as múltiplas contradições envolvidas nessa cruzada antigênero, isto é, compreendem as políticas educacionais; inclusive as de planejamento, como um processo tenso e negociado entre grupos que reivindicam interesses específicos do Estado. Ou seja:

Se considerarmos que a análise do processo de elaboração das políticas educacionais deve partir da identificação dos respectivos grupos que reivindicam do Estado interesses de cunho material e simbólico (CUNHA, 2002), é possível examinar essas políticas não apenas enquanto reivindicações, mas como respostas materializadas na forma de documentos, planos, programas e ações (VIEIRA, 2007) resultantes de disputas acirradas (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 2-3).

Foi com esse olhar que esses autores buscaram compreender como a controvérsia em torno das temáticas de gênero e diversidade sexual se fez presente, durante a tramitação dos Planos Estaduais de Educação promulgados entre 2014 e 2016. Nesse sentido, foram analisados os planos dos estados e Distrito Federal, com exceção de Minas Gerais e Rio de Janeiro. O estudo constatou que havia

tensões e disputas entre estados que explicitaram o termo gênero em seus planos estaduais, compreendendo o enfrentamento das desigualdades de gênero em suas múltiplas formas de produção/reprodução, outros em que houve uso parcial do termo apenas com referência às mulheres, aos direitos humanos e à cultura da paz, e, enfim, aqueles em que houve restrição absoluta ao termo gênero e outros a ele relacionados (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4).

Por tais razões, veem que a produção de políticas públicas de educação, no que se refere à perspectiva das relações sociais de gênero, evidencia um tenso processo de negociação e disputa pela ocupação dos espaços na administração pública, assim como no que se refere ao reconhecimento de desigualdades amparadas nesses pertencimentos sociais:

Tanto o Estado quanto os movimentos sociais, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas remete à discussão de complexidades (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4).

Concluem, portanto, que o lugar do gênero e da produção das sexualidades nas políticas educacionais é um espaço a ser consolidado, na medida em que se trata de uma agenda em disputa, inserida num processo constante e inconcluso, marcada por contradições e tensões constantes. Exploramos, a seguir, os desafios que estão postos nas proposições democratizantes da Conae 2024, no tocante às questões de gênero e diversidade sexual.

Desafios para o novo Plano Nacional de Educação: as contribuições da Conae 2024

No contexto atual, vivemos um momento de retomada dos processos de participação social, ou seja, do controle das políticas públicas pela via da ampla participação da sociedade civil, em seus diferentes momentos: elaboração, formulação, execução e fiscalização. O cenário imediatamente posterior ao golpe de 2016 resultou em uma série de retrocessos sociais, sobretudo no que se refere a esse aspecto tão estruturante do Estado Democrático de Direito. Só foi possível retomar efetivamente a demanda pela retomada da participação, após sobrevivermos aos arroubos antidemocráticos que caracterizam os quatro anos do governo Bolsonaro. A eleição do presidente Lula, para seu terceiro mandato, possibilitou que muitos atores políticos e sociais – antes relegados à resistência no âmbito da sociedade civil – viessem novamente a ocupar posição no debate sobre políticas públicas.

Foram, portanto, retomadas as conferências nacionais em diferentes áreas no campo das políticas sociais. Interessa-nos, de forma mais específica, a recente realização da Conferência Nacional, em janeiro de 2024, fruto das deliberações ocorridas nos estados e Distrito Federal no ano anterior, o que não teria sido possível sem que houvesse a recomposição plural e democrática do Fórum Nacional de Educação (FNE), praticamente desconstituído no Brasil pós-golpe de 2016.

De forma sucinta, destaca-se que o Documento Final da CONAE 2024 centraliza no eixo III – “Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência” – as diretrizes, proposições e estratégias que se espera que sejam devidamente contempladas no novo Plano Nacional de Educação.

Desse modo, são anseios da sociedade civil organizada a promulgação de um PNE que adote uma concepção de direito à educação para

todas as pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidades, com garantia de acesso e permanência, bem como de aprendizado adequado, com vistas à superação das desigualdades sociais, raciais, regionais e de *gênero e a valorização da diversidade*⁴⁴, para a melhoria da qualidade social da educação básica e superior.

Para tanto, propõe-se que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação contemple conhecimentos sobre todas as temáticas relacionadas à diversidade, o que implicará a revisão sistemática e cuidadosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁴⁵, assumindo seu contraponto em relação à Base Nacional Curricular Comum, que atende a propósitos distintos dos reivindicados pelos participantes da CONAE 2024.

Exige-se, portanto, que o direito à diversidade seja um dos pilares da educação nacional, pautado em uma concepção de justiça social amparada na valorização e absoluto respeito aos direitos humanos. As delegações participantes compreendem a centralidade do papel da escola na construção de sujeitos autônomos, participativos, solidários e cooperativos, de forma que sejam atores sociais envolvidos na construção de uma cultura da paz, que venha a resgatar as pessoas do convívio social baseado numa política de ódio aos diferentes.

Após a realização da Conae 2024, o Fórum Nacional de Educação incumbiu-se de sistematizar as decisões das plenárias dos sete Eixos da Conferência e aprovar o texto final, que posteriormente foi encaminhado ao Ministério da Educação. O governo federal assumiu o compromisso de analisá-lo e encaminhar um projeto de Lei de um novo PNE, respeitando as proposições advindas da Conferência. Em 6 de junho, o presidente Lula enviou ao Congresso Nacional

44 Grifos nossos.

45 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica constituíram as políticas curriculares promulgadas no governo Dilma Rousseff, posteriormente substituídas pela instituição das Bases Nacionais Curriculares Comuns, no governo Temer.

o PL 2.614/2024. Em 3 de julho, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5665/23, prorrogando o atual PNE até 31 de dezembro de 2025, o que constitui uma mera formalidade, haja vista o fato corrente de descumprimento da ampla maioria das 20 metas traçadas uma década atrás.

Até o presente momento, não ocorreram grandes avanços e debates acerca das propostas apresentadas pelo governo, embora o próprio FNE trabalhe com a perspectiva de que a tramitação ocorra ao longo de 2025. É preciso considerar que, na prática, esse seria o terceiro Plano Nacional de Educação pós-Constituição de 1988, num cenário de frustração e descumprimento dos dois anteriores. O primeiro PNE (2001-2011), principalmente pela falta de recursos financeiros, tornou-se inexecutável. O segundo PNE (2014-2024) foi igualmente descumprido em função de mudanças estruturais no financiamento social, o que foi agravado pela ascensão ao poder de governos absolutamente descomprometidos com a educação nacional.

O PL 2614/2024 estrutura-se em 18 objetivos, 58 metas e 253 estratégias. Conforme avaliação realizada pelo FNE, em documento próprio, a proposta governamental apresenta convergências com o Documento Final da Conae 2024, mas também se verifica a existência de lacunas e insuficiências, sobretudo em relação às questões de gênero e diversidade sexual.

Não será possível analisar neste texto, de forma pormenorizada, cada um dos objetivos, metas e estratégias. Todavia, não se pode esquecer que o Eixo 2 da Conae 2024 “debateu e produziu referências e proposições, abrangendo a garantia do direito de todas *as pessoas*⁴⁶ à educação de qualidade, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios” (FNE, 2024, p. 17). Isso significa considerar o direito à educação na esfera dos direitos humanos fundamentais de todos(as) (es), ou seja, como condição de existência cidadã e usufruto pleno de

46 Grifos nossos.

todos os conjuntos de direitos que compõem a cidadania. Estamos tratando do direito de viver e existir das múltiplas identidades, subjetividades, corpos, sexualidades; enfim, das diversas formas de ser e estar na vida social.

Por tais razões, também nos preocupamos com o fato de que as metas relacionadas à promoção do acesso, permanência e conclusão, não explicitem de forma inequívoca os grupos sociais que sofrem com as desigualdades. O PL 2.614/24 limita-se ao reconhecimento do aspecto étnico-racial, deixando as desigualdades de gênero dispersas na valorização dos direitos humanos, o que vai ao desencontro das propostas da Conferência Nacional de Educação nesse quesito. Ou seja, perdeu centralidade a importância de estabelecer diretrizes curriculares para a educação em gênero e educação, demanda da sociedade civil organizada desde a CONAE2014.

O Eixo 3 da CONAE 2024 (Direitos Humanos e Diversidade) debateu e produziu referências e proposições voltadas à promoção de uma educação humanizadora e capaz de guiar-se pelo respeito à diversidade como direito humano, o que implica o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, pela via da educação, pois só dessa maneira será possível realmente consolidar políticas de equidade orientadas para a construção da justiça social. Não basta apresentar, por mais de 20 vezes, a palavra diversidade no projeto proposto pelo governo federal, sem que as questões de gênero e os desafios educacionais impostos à população LGBTQIAPN+ não sejam mencionados no PL.

A chegada de uma nova coalização ao poder, em 2022, não significou o fim do autoritarismo político, tampouco das posições conservadoras, reacionárias e fundamentalistas existentes no Parlamento Federal. É nesse cenário que se dará a tramitação da referida proposta de lei. Nesse sentido, finalizamos destacando que o planejamento educacional é historicamente um campo marcado por tensões, disputas, mobilizações, contradições, avanços e recuos. Resta-nos, enquanto sociedade civil organizada e comunidade científica, ocupar o lugar que

nos cabe, exercendo a cidadania de forma ativa para que as proposições democratizantes e inclusivas da Conae 2024 não sejam ignoradas.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. **Documento Informe Brasil – Gênero e Educação**. [S. l.]: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/informe-genero-e-educacao/>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441/572>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BALIEIRO, F. de F. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 51, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/rTdbt8V4pXtjL3kyjtjsSdK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Documento de análise do Projeto de Lei nº 2.614/2024 à luz do Documento Final da Conae/2024**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/fne-documento-de-analise-do-projeto-de-lei-n-26142024-a-luz-do-documento-final-da-conae2024/>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Documento Final da CONAE 2014**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Documento Final da CONAE 2024: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 2.614/24**: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- CARREIRA, D. O informe Brasil - gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. In: CARREIRA, D. *et al.* (org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 25-55.
- CURY, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (org.). **Política e planejamento**

- educacional no Brasil do século 21.** Brasília: Líber Livro, 2013. p. 25-35.
- LUNA, N. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/rTdbt8V4pXtjL3kyjtjsSdK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- MACHADO, M. das D. C. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/pywfvLVSDYNNh8nzJV3MmQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, [s. l.], p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/7Yd3h-fBsD9rH3NW3YqPpzvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- TEIXEIRA, R. P.; BIROLI, F. Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 38, p. 1-40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/7Q9vXQPDblZHXKy6CZM56XN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywm-FCpJJ4NbBCH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Discriminação e resistência de pessoas LGBTQIA+ na escola

Alexandre Bortolini⁴⁷ • Humberto Soares da Silva Lima⁴⁸

A educação no Brasil, embora seja um direito garantido desde a constituição de 1934, reafirmado pela carta de 1988, foi historicamente negada aos mais pobres, aos(às) negros(as), aos(às) indígenas, às mulheres e a todo um enorme contingente de sujeitos que não compunham o grupo social dominante. Mesmo em um contexto de universalização da educação básica, o direito à educação ainda tem uma

47 Pedagogo e Comunicador Social. Doutor em Educação pela USP. Pesquisador do Programa de Pós-Doutorado para Pesquisadores Negros e Negras da Universidade de São Paulo, desenvolvendo pesquisa na Faculdade de Educação. É Editor-chefe da Revista Brasileira de Estudos da Homocultura e Presidente da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura.

48 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas *campus* Piranhas (alto sertão alagoano: às margens do Velho Chico). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL/CNPq), envolvido com as questões de linguagem, gênero, sexualidade, identidade e raça.

“potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política” (GENTILI, 2009, p. 1060). A universalização do ensino, além de precária, foi marcada por “intensos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares”, e os mecanismos de exclusão transferidos para o interior das escolas, definindo “um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (GENTILI, 2009, p. 1064).

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. [...] Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (GENTILI, 2009, p. 1062).

Uma escola que não foi pensada no feminino, à qual as mulheres chegaram em segundo lugar, submetidas a um currículo dedicado a prepará-las para a posição de subalternidade na vida social (RANIERI, 2018; SAFFIOTI, 1976). Uma escola que excluiu negros(as), indígenas e pobres e, como consequência de processos de exclusão social e político, segue expulsando travestis, bichas, lésbicas, pessoas não binárias e mais quem se constitua ameaça à hegemonia cis-heteronormativa branca, principalmente quando se levam em consideração discussões sociais, culturais e políticas.

Sobre essa escola, que permite a determinados grupos usufruir do direito à educação, enquanto outros são excluídos ou marginalizados, lançaram-se diferentes lutas sociais. Investimentos políticos que, por um lado, “alargaram” os limites do sujeito do direito à educação,

abarcando um número cada vez maior de pessoas e, por outro, reorganizaram as definições desse direito, para dar conta de diferentes modos de vida e projetos de mundo. A apropriação do direito à educação entre os sujeitos que protagonizam esses processos de alargamento é, no entanto, diferenciada, a depender da posição social complexa que cada pessoa ocupa, persistindo uma distribuição assimétrica e assíncrona.

A discriminação de pessoas LGBTQIA+ na escola

Não há dados estatísticos oficiais para identificar as desigualdades de acesso ao direito à educação de pessoas, a saber: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros, *queer*, intersexos e o + como representação identitária de outras manifestações tanto na ordem dos gêneros quanto na ordem das orientações sexuais) (LGBTQIA+) ou sobre casos de violência lgbtfóbica na escola. Essa lacuna dificulta o mapeamento sistemático de trajetórias escolares afetadas em função da orientação sexual ou da identidade de gênero. Os principais instrumentos nacionais de produção de dados educacionais, como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e do Censo Escolar da Educação Básica e da Educação Superior não trazem informações sobre a orientação sexual ou a identidade de gênero dos respondentes. A partir de 2015, a possibilidade de solicitar o uso do “nome social” para pessoas trans, em alguns sistemas de ensino e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abriu caminho para gerar dados, mas ainda limitados, pois são capturadas somente informações de quem faz a solicitação. Não há, portanto, informação quantitativa sobre o universo de estudantes nem de profissionais LGBTQIA+ nas escolas ou sobre suas trajetórias de formação e de trabalho.

Nesse contexto, para compreender as discriminações e exclusões vividas por pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar, é necessário

recorrer aos poucos estudos quanti-qualitativos produzidos no país. Esses estudos evidenciam como a experiência educacional desses sujeitos é atravessada pela violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio) que acontecem na escola, perpetradas não só por estudantes, como por gestores e profissionais da educação. Cada profissional de educação traz consigo um conjunto de representações sobre gênero e sexualidade que interfere na forma como desenvolve seu trabalho pedagógico, distanciando-se ou aproximando-se, assim, dos(as) estudantes. Há expectativas sexuais e de gênero conduzidas, muitas vezes, por estigmas e estereótipos que produzem efeitos negativos ao desenvolvimento de alunos, alunas e alunes⁴⁹, com implicações que chegam à expulsão escolar (Brasil, 2018).

Mesmo quando permanecem na escola, esses sujeitos estão submetidos a um currículo cis-heteronormativo e a um ambiente escolar marcado pelo sexismo, pela misoginia e pela lgbtfobia. A cisheteronormatividade define a quem serão atribuídos comportamentos ditos masculinos e femininos que, embora não instituídos por diretrizes pedagógicas, são recorrentemente reforçados e reafirmados pelo sistema. Há um intenso compromisso com a heterossexualização compulsória, expresso em um conjunto de práticas, saberes e regulações que reiteram a heteronorma. Esses modelos estão expressos nos materiais didáticos (LIONÇO; DINIZ, 2009), nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas formas de gestão (LOURO, 1999; JUNQUEIRA, 2009), constituindo ambientes escolares violentos, discriminatórios e excludentes a pessoas não heterossexuais e não cisgêneras.

49 O uso da letra “e” no lugar das flexões com “a” e “o” é tanto uma forma de apresentar uma linguagem neutra, não binária, não sexista e pronunciável na língua falada, quanto um modo de se referir a sujeitos(as). Nesse caso, alunes refere-se a estudantes cuja identidade de gênero não se define no binário masculino/feminino.

Entre 2006 e 2009, o Ministério da Educação e a Universidade de São Paulo desenvolveram uma pesquisa sobre discriminação no ambiente escolar. A pesquisa mediu o distanciamento social de diretores(as), professores(as), funcionários(as), estudantes e responsáveis em relação a determinados grupos. Verificou-se que, entre pobres, negros(as), indígenas, ciganos(as), moradores(as) de periferia/favela, moradores(as) de áreas rurais e pessoas com deficiência, os maiores percentuais de distanciamento foram atribuídos às pessoas homossexuais. A pesquisa evidenciou, também, a relação entre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar e o rendimento na Prova Brasil:

[...] escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil (MAZZON, 2009, p. 12).

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais sobre a situação de pessoas LGBTQIA+ na escola retrata:

[...] níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBTQIA+, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis (ABLGBT, 2016, p. 13).

A vivência desigual provocada pela LGBTfobia

Esses ambientes escolares inseguros e segregadores afetam distintamente os sujeitos que compõem a “comunidade LGBTQIA+”, a

começar pelo modo como cada pessoa descumpre, desestabiliza e desafia a cis-heteronorma. Se gays, lésbicas e bissexuais cisgêneros em geral vivenciam processos de discriminação *na* escola, pessoas transgêneras enfrentam experiências intensas de exclusão que recorrentemente as colocam para *fora* da escola, em um processo não de evasão, mas de efetiva expulsão escolar.

Em pesquisas realizadas durante as paradas do orgulho LGBTQIA+, por exemplo, foram identificados níveis de escolaridade inferiores entre pessoas travestis e transexuais em relação a outros grupos sociais que compõem o universo presente nas marchas (CARRARA, RAMOS, CAETANO, 2003; CARRARA, RAMOS, 2005; CARRARA *et al.*, 2006; e CARRARA, 2007). Em 2016, um levantamento realizado com pessoas trans atendidas pelo Programa Transcidadania, ação da Prefeitura de São Paulo, apontou que 71% afirmaram ter parado de estudar com mais de 15 anos de idade, 24% entre 11 e 14 anos, e 5% entre 7 e 11 anos. Destas, 55% pararam de estudar entre o quinto e nono ano do ensino fundamental, 23% entre o primeiro e quarto ano, e 22% no ensino médio. A transfobia foi o motivo da evasão [expulsão] dos estudos por 45% das pessoas, 33% por razões de trabalho e 17% por conflitos familiares (CONCÍLIO, 2017). Esses dados não alcançam a totalidade da população de pessoas travestis e transexuais, mas configuram claramente uma situação de vulnerabilidade desse grupo no que diz respeito à garantia do seu direito à educação (Brasil, 2018).

A exclusão/expulsão de pessoas trans do seu direito à educação tanto reitera sua condição de abjeção, vulnerabilidade e marginalização com impacto na garantia do direito à vida, quanto contribui para dados sociais de extrema vulnerabilidade, pois, quando não se tem o direito à educação, perde-se conseqüentemente o direito de ser humano. Segundo dados do relatório *Trans Murder Monitoring* (TMM), a maior incidência de assassinatos de pessoas trans, entre 2008 e 2017, concentrou-se na América Latina. Entre as 2.609 mortes registradas no período, 1.100 ocorreram no Brasil, colocando-o

no lugar de país que apresenta maior índice de assassinatos de pessoas trans no mundo (TRANS RESPECT, 2017).

Em cotidianos escolares, saturados de heterossexismo e vigilância de gênero, o “armário” é instrumento de negociação, quando não de sobrevivência. O “armário”, entendido como uma das propostas de sobrevivência, é aqui uma metáfora para representar a experiência de invisibilização/disciplinamento/silenciamento a que muitas pessoas LGBTQIA+ têm que se submeter para sobreviver em contextos discriminatórios e violentos, seja na família ou no meio social.

Quando o armário não é uma opção, pela impossibilidade de um corpo ou de uma performance evidente fora da norma ou por um posicionamento político, há tendência de intensificação dos processos de discriminação, exclusão e violência. Na negociação com a norma, algumas performances gays, lésbicas ou trans podem ser aceitáveis e passíveis de assimilação, especialmente aquelas que se adequam às noções hegemônicas de família e masculinidade/feminilidade binárias, passíveis de serem “incluídas” sem desestabilizar a hegemonia cis-heterossexual. Outras, que atacam frontalmente essas noções hegemônicas, como as bichas afeminadas, as travestis sem passabilidade⁵⁰, as expressões não binárias e tantas mais, permanecem excluídas.

50 A expressão passabilidade refere-se à possibilidade de um sujeito, em uma posição de marginalização social, ser percebido como parte do grupo privilegiado, contornando, ao menos momentaneamente, as experiências de discriminação a que está exposto, caso fosse identificado. É o que permite, por exemplo, a uma mulher trans, percebida como uma mulher cisgênera, não se tornar alvo da transfobia.

Interseccionando sistemas de opressão

As diferentes formas de exclusão não residem apenas nas diferenças “internas” à dimensão sexual e de gênero ou em contraposições como cis/trans, orientação sexual/identidade de gênero ou a homens/mulheres. Se essas distinções explicam parte das assimetrias vividas nos processos de exclusão/inclusão, em cada um desses “grupos”, se tomados isoladamente, há significativas desigualdades, produzidas pelas diferentes posições étnicas, raciais, regionais e de classe ocupadas por cada sujeito. Essas desigualdades explicam porque algumas formas de identificação sexual e de gênero proliferam, alcançam visibilidade e reconhecimento, enquanto outras permanecem marginalizadas, subalternizadas ou excluídas.

Nesse ponto, é indispensável uma análise interseccional, que busque compreender como as diferentes formas de discriminação (gênero, raça, geração, classe etc.) articulam-se e sobrepõem-se, afetando a vida de múltiplos sujeitos (CRENSHAW, 2012). Afinal de contas, há diversas maneiras para se entender as pessoas LGBTQIA+ quando trazemos à discussão diversos marcadores sociais da diferença, pensando todos esses não como estratégias limítrofes para o entendimento de ser humano, mas como pontos de partida para construção de novos diálogos que precisam ser problematizados sobre as pessoas, por exemplo: bicha/cis/branca, bicha/cis/negra, travesti/hétero/branca, travesti/lésbica/negra, homem trans/negro/nordestino, homem trans/branco/sulista e assim por diante.

As transgressões da norma cis-hetero são encontradas entre pessoas de quaisquer classes econômicas e grupos raciais. Porém, a forma como a transgressão é percebida socialmente, como se materializa em subjetividade e o impacto que isso produz na vida dos sujeitos, inclusive no direito à educação, é bastante distinta. Ofensas raciais, classistas e lgbtfóbicas não apenas se somam, mas se articulam, para colocar o sujeito-alvo em uma posição de subalternidade específica.

O racismo e a estratificação de classe são instrumentos para a desumanização e a negação de direitos, inclusive do direito à livre orientação sexual e à identidade de gênero. É justamente o que os ativismos de travestis (MOIRA, 2017), trans *negres* (PEÇANHA, 2016) e bichas pretas (COSTA, 2018) denunciam ao chamar a atenção para como as experiências trans ou homossexuais são vivenciadas, significadas e percebidas distintamente, a depender da posição social, do pertencimento racial e de classe, evocando “existências que questionam de maneira recorrente tanto a branquidade quanto a cis-heteronormatividade hegemônicas” (OLIVEIRA, 2018, p. 171). Bichas pretas, lésbicas pobres e travestis da periferia estão mais vulneráveis à violação de direitos, pela precariedade material e pela desvalorização simbólica que sua condição racial e de classe impõe. Essas pessoas não são percebidas como sujeitos de direito e têm menos recursos econômicos, sociais e jurídicos para lidar com as violações. A pobreza gera situações de maior exposição, pois falta acesso a recursos de proteção que, numa sociedade capitalista, são transformados em mercadoria e acessíveis somente a quem por eles pode pagar. Têm de expor seus corpos e suas performances disruptivas nos transportes públicos, viver em áreas precárias e violentas da cidade, e estão fora dos espaços seguros que o *pink money*⁵¹ pode comprar. Dependem unicamente dos sistemas públicos de ensino. Simultaneamente, o machismo, o racismo e o “ódio ao pobre” (SOUZA, 2017) autorizam que violência recaia sobre elas, inclusive a lgbtfóbica. Não são dignas da presunção de inocência e são percebidas a partir de uma série de estigmas, seja pela polícia ou por profissionais da educação.

A discriminação e a precariedade vivenciadas por pessoas LGBTQIA+ nas escolas não se restringem, de modo isolado, a questões de gênero e sexualidade. Processos de exclusão, hierarquização e

51 *Pink money*, do inglês, significa “dinheiro rosa” e refere-se ao poder de compra de parte da população LGBTQIA+, alvo de interesse do mercado, e serve à crítica de processos em que o acesso a bens e direitos se dá sob a lógica do consumo.

desumanização constituem a história da formação social brasileira que, de modo concomitante e articulado, definem quais pessoas são detentoras do direito à educação e como podem acessar um sistema de ensino diferenciado e estratificado, que naturaliza a desigualdade, a precariedade e a ausência de direitos.

Relatos de uma vivência travesti negra na escola

A partir da contextualização dos cotidianos escolares, mencionados anteriormente, como processos de violências que são encarados pelas pessoas LGBTQIA+ individual e coletivamente, tomamos como referência um trecho da fala de Lorryne Brazz, travesti negra, periférica e de axé, que detalha em seu canal no YouTube, o qual leva seu próprio nome, as dinâmicas de existência e sobrevivência de ser uma travesti negra e moradora de um bairro periférico na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), oportunizando vivências de ser e estar em um país que mais mata a sua população de pessoas trans e travestis pelo 15º ano consecutivo, de acordo com dados oficiais da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). A escola, por outro lado, não está à parte das questões que são produzidas na sociedade (muito pelo contrário). Poderia ser um dos espaços que promete ser acolhedor, dadas as realidades vivenciadas por estudantes que se distanciam da matriz colonial da cis-heteronormatividade, mas é resultado estrutural de processos contínuos de opressão e violência, de modo que proporciona em seus cotidianos a expulsão de estudantes LGBTQIA+.

Lorryne, como se pode ver no trecho a seguir, extraído do vídeo intitulado “Por que fui trabalhar na rua” (LORRAYNE BRAZZ, 2024), relata a sua vivência no ambiente escolar, provocando entendimentos de construção de si e saberes múltiplos em relação às dinâmicas enfrentadas, a saber:

No vídeo de hoje, irei contar pra vocês porque eu fui pra rua me prostituir. Eu fazia fanfarra. Eu era baliza de fanfarra, sabe? Que fica rodando, aqueles negócios que fica dando mortal. Eu fazia balé. Eu tinha ganhado uma bolsa no balé. Aí eu fazia balé junto com as meninas e aí eu ganhei sapatilha, ganhei tudo. Eu era uma aluna maravilhosa no balé. Já lembrando, gente, que desde pequena, a minha infância inteira na escola, eu sofria muito preconceito por causa do tamanho da minha boca, a minha mãe raspava a minha cabeça. Vocês sabem que o racismo num era igual hoje, era meio que um pouco normalizado sobre as coisas que as pessoas falavam sobre a cor da pele e isso era meio que “normal”. Sabe? Há uns anos atrás era meio que normal. Não era como é igual hoje. Não era dessa forma, entende? (LORRAYNE BRAZZ, 2024).

Sempre fui uma pessoa que sofreu preconceito desde pequeninha na escola e em todo lugar que eu ia, eu sempre sabia que eu iria sofrer preconceito simplesmente por ser eu mesma, ou seja, a minha vida toda na escola, praticamente, eu sofria muito, muito, muito preconceito, mas eu conseguia ainda assim terminar os estudos e tals. Terminei o ensino médio e aí no ensino médio eu já era uma pessoa trans. Eu ia pra escola com roupa feminina, já ia pra escola com cabelo. Enfim, então eu sofri muito preconceito durante esse tempo todo e eu sabia que, por mais que a gente falasse assim “Ah, olha, é muito difícil emprego pra pessoa trans, é muito isso, mas não era impossível. É só ir, é só fazer, é só estudar.” A escola tá lá, é só ir. (LORRAYNE BRAZZ, 2024).

Vocês entendem que tem realidades de pessoas diferentes das de vocês? Vamos supor: pra mim, Lorraine, eu vejo que é uma realidade de muito das meninas da rua, pra elas é muito mais dolorido estar dentro de uma escola do que tá na rua, onde é um lugar que a gente meio que “exige” respeito, onde é um lugar que a gente é

meio que é respeitada. Então, já logo passava pela minha cabeça que, praquelas meninas que estavam na rua, aquelas trans que estavam na rua, era muito mais dolorido tá numa escola, porque, quando eu tava na escola, eu era a única pessoa trans da minha escola, porque não tinha mais ninguém. Eu cheguei a perceber que pra mim como era muito difícil tá dentro da escola sofrendo todo aquele preconceito que eu sofria direto os diretores faziam uma reunião com todos os alunos e não me colocava porque eles iriam falar sobre mim, porque tinha uma aluna trans na escola, que ela merecia ser tratada com respeito e que iria usar o banheiro feminino. Então eram várias questões, sabe? Então eu fiquei imaginando quando eu fui pra rua, eu via aquelas trans na rua, eu fiquei pensando assim “pra elas é muito mais dolorido estar numa sala de aula do que estar na rua, porque na rua a gente impõe um certo tipo de “respeito”, na rua a gente é meio que a patroa”. São as pessoas que tão indo buscar um serviço, procurar aquele serviço. Então elas vão te tratar meio que com respeito que na sala de aula você não tem (LORRAYNE BRAZZ, 2024).

Como podemos perceber, há várias camadas sociais e culturais que atravessam as “trajetórias identitárias” (SILVA LIMA, 2025, no prelo) de Lorryne enquanto uma travesti negra e periférica em processo de construção da sua identidade de gênero no ambiente escolar. As interpretações não cessam aqui, mas refletimos os jogos de sentido em relação à sua estadia na escola. Afinal de contas, quando ela declara “sempre fui uma pessoa que sofreu preconceito desde pequenininha na escola e em todo lugar que eu ia, eu sempre sabia que iria sofrer preconceito simplesmente por ser eu mesma”, há um processo de reconhecimento de si, dentro do processo de dor, no momento em que afirma que ser ela mesma significou à época sofrer preconceito, muito embora ela não tenha ainda proferido ou entendido naquele momento as violências intrínsecas da transfobia associadas à sua racialidade.

O espaço da escola, nesse sentido, de acordo com a fala de Lorryne, poderia atender às diversas possibilidades de realidades, haja vista a pluralidade de comportamentos que se tem em relação às orientações sexuais, identidades de gênero, racialidade e diversos marcadores sociais da diferença que implicam movimentos de ser e existir. A escola, como uma instituição de construção de ideias para o pensamento crítico-reflexivo e composta de identidades em dissidência, de acordo com as propostas de York e Nolasco-Silva (2022, p. 25), é formada por:

[...] grupos mais vulneráveis atendidos [...] por pessoas pretas, pobres e gênero-sexo dissidentes. Por isso, quando falamos da importância de se considerar alguns marcadores sociais da diferença – Gêneros, Sexualidades e Raça, numa perspectiva Interseccional – ao pensarmos as escolas, a formação de professores e as políticas educacionais, queremos destacar que os conceitos, as ideias, os modos de vida que parecem estranhos, exóticos ou, para muitos, errados, precisam compor o nosso repertório de *saberes fazeres* (YORK; NOLASCO-SILVA, 2022, p. 25, *italico da autora e do autor*).

A permanência de Lorryne à escola, apesar de todas as adversidades enfrentadas por ela, deu-se por meio de processos de resistência e por mecanismos identitários de construção da sua imagem, ou seja, na medida em que ela se fazia presente naquele espaço, as resistências iam sendo (trans)formadas e, conseqüentemente, as suas identidades em movimentos foram sendo desenvolvidas. Se, por um lado, o enfrentamento na escola é uma constante para as pessoas LGBTQIA+, por outro, a realidade na rua, como bem pontua Lorryne, é uma construção de desafios e superações, pois “era muito mais dolorido tá numa escola, porque, quando eu tava na escola, eu era a única pessoa trans da minha escola”: a rua como espaço de saberes fazeres,

como defendem York e Nolasco-Silva (2022), não mais a escola, mas sim a rua escola⁵².

Os atravessamentos de gênero, sexualidade, raça, classe social, território, religião e tantos outros marcadores sociais da diferença que são constitutivos, nesse caso, à Lorryne, se confundem com diversos outros de outras pessoas, sobretudo as LGBTQIA+, marcando propriedades de vida e de existência. Quando em seu canal, que pertence e circula em uma plataforma de vídeo, ela expõe dinâmicas pelas quais passa, evidencia não somente processos de resistência que estão atrelados às mulheridades em construção, mas enaltece formas outras que se distanciam das violências encaradas, de modo que, ainda que o preconceito seja presente em seu meio, a vontade de viver e pertencer aos espaços e lugares, nos quais ela circula, são presentes em sua visão de mundo.

Oliveira (2018, p. 163), a partir dos processos de resistência dentro da cis-heteronormatividade, ao declarar que “a bicha nasce do discurso”, está nos dizendo que, para além de nos reconhecermos como uma pessoa pertencente à população LGBTQIA+, somos apontados(as) como algo nojento, pejorativo, feio, grotesco, sujo, ou seja, antes mesmo de entendermos a compreensão da nossa identidade enquanto pessoas LGBTQIA+, ainda que na maioria das vezes não compreendêssemos bem o que seríamos, o discurso, como violência, ação e movimento, é algo presente e marcante em nossas vidas. Nesse sentido, na direção daquilo que podemos ser e ainda não somos, Lorryne nos alerta para novas configurações identitárias possíveis,

52 Mediante as diversas realidades enfrentadas por profissionais do sexo como meio de sobrevivência, às quais em sua maioria pertencem ao gênero feminino e são racializadas, de acordo com a Antra, entendemos, por essa razão, que a rua, a partir de uma perspectiva pedagógica, ensina os processos dinâmicos de ser, pertencer e existir a pessoas que são levadas a encarar tal realidade, de modo que experienciam modos de vida distantes de quaisquer normais. Ver: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-prostituicao-de-mulheres-negras-no-pos-abolicao/>.

propagando sempre a construção da resistência como maneiras que legitimam e credenciam outras vidas como vivíveis, porque, a partir dos discursos que objetificam as pessoas LGBTQIA+ no contexto social, haverá sempre maneiras outras de viver, ser, sentir e agir.

A dinâmica de vivência em espaços de luta e de sobrevivência (pensando na escola e na rua) por pessoas LGBTQIA+ é constante, sobretudo ao se levar em consideração que as violências são determinadas, sejam discursivas, sejam físicas. Ainda assim, a realidade de Lorraine, uma travesti negra, periférica e de axé, é constitutiva de mecanismos que a garantem novos modos de vida, de forma que provoca incômodos e desestabiliza o pensamento da cis-heteronormatividade; esta, por sua vez, entendida como hegemônica, mas já problematizada e questionada nos estudos de gênero, sexualidade, linguagem, identidade, raça e tantos marcadores sociais que nos atravessam. Lorraine vive e resiste!

Conclusão

No Brasil, o acesso à educação e a universalização do ensino público foram, por muito tempo, bandeiras de movimentos sociais ligados à educação. Porém, atualmente, percebe-se que o acesso à escola não é garantia de permanência ou sucesso escolar, pois a universalização do ensino não assegura a igualdade em relação ao direito à educação. Este encontra-se ameaçado por fatores ancorados nas relações de desigualdade estabelecidas socialmente. Nesse cenário, marcadores como raça, gênero, orientação sexual, regionalidade e classe são determinantes para definir quem são os sujeitos que devem ou não permanecer na escola, colocando à prova o “caráter universal” da educação.

Mesmo quando os(as) excluídos(as) adentram a escola, antes reservada ao grupo privilegiado, esta mantém sua matriz eurocêntrica, masculinista, cis-heterossexista, normalizadora, submetendo os “novos públicos” a uma educação colonizadora. A colonialidade do

saber (QUIJANO, 2005) persiste na escola, e uma pedagogia colonizadora não reconhece direitos ou respeita os corpos de quem coloniza. Ao contrário, as violações são parte do seu processo educativo e seus agentes não hesitam em acionar instrumentos de violência simbólica para “civilizar” os “incivilizados” e “normalizar” os “anormais”. Instrumentos que agem sobre seus corpos, que silenciam suas narrativas, que desqualificam seus saberes e censuram seus modos de compreender e explicar a realidade.

A expulsão de pessoas LGBTQIA+ da escola é também uma expulsão epistemológica das formas de saber e dos modos de significação do mundo que esses sujeitos são capazes de produzir. A cis-heteronorma impõe-se como pensamento único, naturaliza-se pelo silenciamento de qualquer outro ponto de vista distinto daquele que lhe reitera. Expulsa, apaga, invisibiliza modos de vida que não aqueles que ela pretende reproduzir. Explica a vida, o corpo, a história e as relações sociais de forma que reiteram sua naturalidade e universalidade como predominantes.

A luta pela inclusão e permanência de pessoas LGBTQIA+ na escola é também epistemológica. A escola sem lgbtfobia é aquela capaz de incorporar os saberes produzidos a partir da disruptura da cis-heteronorma, saberes da África, indígenas, negros(as), feministas, *queer*, transviados. Formas de perceber os corpos, a sexualidade e as identidades que desafiam as narrativas hegemônicas. Saberes que criam a possibilidade de uma existência simbólica para pessoas cujos corpos, afetos e identidades não podem e não querem se enquadrar à cisgeneridade heterossexual ou à branquitude ou à cultura da classe dominante.

O direito à educação de pessoas LGBTQIA+ é, acima de tudo, o direito de não ser colonizado pela cis-heteronormatividade racista, classista e masculinista que ainda impregna os currículos, a prática pedagógica e os cotidianos escolares. É o direito a ser sujeito (não objeto) do processo educativo, por meio de uma pedagogia que opere para a autonomia (não para a submissão) intelectual, moral, política

(FREIRE, 1996). É o direito a compartilhar múltiplos saberes, produzidos não apenas por uma matriz cultural (masculina, branca, heterossexual, cisgênera), imposta e dissimulada como universal, mas a partir de diversas posições de sujeitos, de orientações e de saberes. Sujeitos vindos de diferentes lugares de fala (RIBEIRO, 2017), capazes de produzir uma compreensão e uma narrativa do mundo, das pessoas e das relações sociais, a partir de múltiplos pontos de vista e experiências sociais.

A escola sem lgbtphobia é aquela que dialoga sobre gênero e sexualidade, que faz o debate racial e o de classe, que desafia o processo de reprodução da sociedade na qual está inserida. É, portanto, uma escola “incômoda” aos sujeitos e às instituições que têm interesse na manutenção dessa ordem social de privilégios e vantagens. Essa escola contra-hegemônica e contra-cis-heteronormativa é reconhecida pelas hegemônias morais, estabelecidas no Brasil, como verdadeira ameaça, tornando-se alvo de um intenso investimento reacionário. É uma escola que, a despeito de ser censurada, e até mesmo judicializada ou ameaçada, não cede a sua liberdade de ensinar e aprender.

Não por acaso a escola tornou-se um dos palcos centrais dessa disputa, visto que sua função social reconhecida é justamente a formação crítico-reflexiva dos sujeitos e sua preparação para a vida social. A educação escolar e os sistemas de ensino são pontos de imbricação de jogos de verdade e técnicas de poder, de disciplinamento e biopolítica (FOUCAULT, 1988), refletindo nos processos de subjetivação, na construção e regulação dos corpos, na gestão das populações e da vida. As escolas fazem circular discursos e incidem, intencionalmente, na formação dos sujeitos. São palco, concomitantemente, da proliferação de estratégias de resistência. A escolarização obrigatória, a audiência cativa, a aplicabilidade de técnicas de disciplina, a capilaridade, que permite difundir discursos e práticas, a capacidade e a legitimidade para produzir verdade; tudo isso torna a política educacional ponto de apoio e fruição de uma série de estratégias de poder e de saber, pois o objeto principal é a disputa de vários grupos sociais

que demandam acesso a esse instrumental para, a partir deles, instaurar suas estratégias.

Diante da reação conservadora, o ativismo LGBTQIA+ segue defendendo a escola como instituição responsável pela formação crítico-reflexiva de seus sujeitos, reconhecida como uma instituição estratégica para a transformação cultural da sociedade, plataforma para a difusão de discursos que problematizam a hegemonia cis-heteronormativa, contrariando e questionando, por um lado, o sexismo, o machismo e a lgbtphobia e, por outro, valorizando e legitimando o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero de forma ampla. *A Escola Sem Lgbtphobia* não é apenas a escola que não violenta, não discrimina ou não exclui as pessoas da sua própria comunidade, mas também aquela que promove publicamente o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, da raça, das religiões, das pluralidades culturais e sociais. É a escola que reconhece e valoriza o que antes era abjeto, que presta contas das suas próprias práticas de desumanização e que se torna promotora da igualdade de gênero e do respeito às diferentes práticas de afeto e de prazer.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. **Curso de promoção e defesa dos direitos LGBT**. [A. Bortolini]. Brasília, 2018. Disponível em: <https://evg.gov.br/curso/128>. Acesso em: 22 ago. 2018.

- CARRARA, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** pesquisa 5ª parada da diversidade, Pernambuco 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.
- CARRARA, S.; FACCHINI, R.; SIMÕES, J.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT, São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.
- CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT, Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.
- CARRARA, S.; RAMOS, S.; MÁRCIO, C. **Política, direitos, violência e homossexualidade:** pesquisa 8ª parada do orgulho GLBT, Rio 2003. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- CONCILIO, I. L.; AMARAL, M.; SILVEIRA, P. M. (org.). **Transcidadania:** práticas e trajetórias de um programa transformador. São Paulo: Prefeitura Municipal; Koinonia Presença Ecumênica, 2017.
- COSTA, A. **Bichas pretas:** entre o objeto, o abjeto – poucas vezes afeto. Salvador, 2018. Disponível em: <http://correionago.com.br/portal/bichas-pretas-entre-o-objeto-o-abjeto-poucas-vezes-afeto>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Ação Educativa**, [s. l.], v. 1, p. 7-16, 2012.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTIL, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.
- JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.

- LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.
- LORRAYNE BRAZZ. **Porque fui trabalhar na rua**. [S. l]: YouTube, 2024. 1 vídeo (12 min 39 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m_d9aQ_oXfQ. Acesso em: 17 fev. 2025.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MAZZON, J. A. (coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar: relatório analítico final**. São Paulo: MEC-INEP; FIPE-USP, 2009.
- MOIRA, A. **Travesti ou mulher trans: tem diferença?** [S. l], 2017. Disponível em: <http://midianinja.org/amaramoira/travesti-ou-mulher-trans-tem-diferenca>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.
- PEÇANHA, L. **Visibilidade trans: pra quem?** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://negrosblogueiros.com.br/leonardombpecaha/2016/visibilidade-trans-pra-quem>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.
- RANIERI, N. B. S. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, Â. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Rio de Janeiro: Letramento, 2017.
- SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava-jato. São Paulo: Leya, 2017.

TRANS RESPECT. **Trans murder monitoring project**. Germany, [s. d.]. Disponível em: <http://transrespect.org/en/research/trans-murder-monitoring/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

YORK, S. W.; NOLASCO-SILVA, L. Escolas para todas, todes, todxs e todos: uma conversa preliminar sobre gêneros e sexualidades. *In*: YORK, S. W.; SILVA, S. I. B.; NOLASCO-SILVA, L. (org.). **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. 1. ed. Salvador: Devires, 2022. p. 15-26.

Eu, professora doutrinadora

Steferson Zanoni Roseiro⁵³ • Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves⁵⁴

07 de janeiro de 2025

Queridas vereadores, *excelentíssima* presidente da câmara, que honra para mim é estar aqui hoje com as senhoras durante as minhas férias, um dia depois da nossa mais renomada lei municipal. Sei que as senhoras estão todas me olhando e tentando reconhecer quem sou; pois não reconhecerão. Quem de vocês conhece alguma professora? Há anos já saíram das escolas e, quando passam por lá, em épocas eleitorais, fazem questão de não conhecer nome nenhum, rosto nenhum, possivelmente para não correr o risco de serem cobradas depois, né, queridas? Mas tudo bem, sigamos o baile. Quem sou eu? Afinal, quem ousa entrar em uma Assembleia fazendo tanto estardalhaço? Jogando

53 É professor da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, ES. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades” e do “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

54 É professor do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Viana. Doutorando em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo, membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades” e coordenador do SAFIRA.

purpurina, confetes, serpentinas e fazendo um auê com música e shows? Quem entra em uma Assembleia, *pública por definição*, trazendo um monte de dançarinos vestindo um mínimo de roupa em um espaço tão formal? Observem bem, um para cada porta. Daqui vocês não sairão. Ao menos, não pelas próximas cinco horas. Sim, queridas, hoje vocês verão o que é estar de volta a uma sala de aula. Mas não se preocupem! Não passaremos as cinco horas longas e arrastadas em aula comigo. Faremos um monte de brincadeiras, recreações, atividades lúdicas e divertidas, tudo o que vocês insistem que nós, professoras, precisamos fazer para melhorar os índices do município.

Eu não posso me responsabilizar pelo lanchinho de vocês porque, sabem como é, vocês mesmos que assinam a liberação de verbas para a comida. E, infelizmente, nem sempre isso chega em tempo hábil. Mas, para ninguém passar fome, trouxe nossos típicos biscoitos pedagógicos e um suco, que é o que as crianças mais recebem quando a verba não bate.

Vejo que vocês estão todas tentando cortar o som do meu microfone, queridas, mas não conseguirão. Veem isso em minha mão? É um microfone, certo? Pois eu o carrego comigo para cima e para baixo na minha bolsa. Sabe aqueles microfones da Xuxa? Minhas crianças adoram e eu também! Por isso carrego comigo. Bolsa de professora tem de tudo! Tudo o que falta na escola, a gente põe aqui dentro. Tudo o que não cabe na escola, a gente também coloca aqui dentro e leva conosco. Às vezes, são coisas materiais. Uma boia, um lápis mágico com as setes cores do arco-íris para alegrar a vida das crianças e espantar toda tristeza ou um livro cheio de aventuras e desafios que as crianças vão descobrindo enquanto lemos. Muitas vezes, não são coisas materiais. Essas mesmas coisas que carregamos acima se tornam carinhos, formas de cuidado, abraços quentinhos. São os lugares por onde passamos ou que gostaríamos de passar, são as histórias de pirataria e inversões dos contos de fadas que vocês não ousam ouvir falar. É a Cinderela que fugiu com a meia-irmã, é o Peter Pan

que tem um caso platônico com o Gancho, é a Sereia que se apaixonou pela cozinheira do castelo.

Sim, em minha bolsa eu carrego o mundo que as senhoras insistem em fechar para as nossas crianças.

Mas chega de falar da vida das professoras que somos. Estou em meu horário de trabalho e, como sou paga para lecionar, é isso que vim fazer. Como de costume, nunca faltei nenhum dia e esse ano ainda não dei nenhum atestado, então as senhoras terão aula. E eu não vim aqui ao acaso. Apesar de gostar muito de estar em um palco e de segurar um microfone grosso desses na frente de um monte de senhores e senhoras respeitáveis, vim com um propósito bem definido.

E sabem qual é o tema da nossa aula? *Doutrinação de ideologia de gênero.*

Sim, eu sou a professora doutrinadora. Prazer, Minerva Lorrara.

Agora que o rebuliço já foi anunciado e que as senhoras estão todas aqui gritando comigo, gostaria de lhes informar que essa aula está sendo toda gravada. Gravada, não. Correção. Fui informada ali pelo *boy* da porta à esquerda que na verdade é uma transmissão ao vivo. Então, enquanto as senhoras se erguem, apontam os dedos na minha cara e gritam comigo, os eleitores de vocês todos acompanham de perto a falta de respeito que prestam a uma professora.

E uma informação extra que acabaram de me entregar indica que o número de internautas acompanhando nossa seção pública já ultrapassa o número de votantes para o *top* três de vocês. Enquanto os vereadores com mais votos chegam a 7 ou 8 mil votos, eu estou linda de bonita vendo os números aumentarem para 15 mil espectadores. Por favor, não sejam tão antipáticos, queridas, ou vocês podem ser cancelados na próxima eleição.

Viram, queridas? Como é difícil lidar com o público hoje em dia!

Devo dizer, entretanto, que estou acostumada a isso. Sala de aula é assim mesmo. A única diferença é a cor das senhores, minhas queridos. É a primeira vez que tem tanta gente branca em uma aula minha. No chão das escolas onde piso, a realidade é outra.

Pensei longamente sobre qual metodologia usar hoje para nossa aula. Devo dizer, nem sempre estou disposta a sair da minha proposta de roda de conversa, que é como eu mais gosto de trabalhar minhas aulas. Mas as senhores não entrariam nessa ideia. E o silêncio me cansa. Nosso propósito é uma aula produtiva, efetiva, onde desenvolveremos nas senhores as habilidades e competências necessárias para realizarem atividades do dia a dia com autonomia e inteligência emocional.

Minhas queridas, para quem ainda não entendeu, estou dizendo que as senhores exalam falta de empatia. Mas não lhes culpo. Afinal, as senhores todes defendem a ideia absurda de que valores éticos e morais são produzidos apenas nas famílias. Como se as famílias não estivessem também dentro de uma sociedade, como se as escolas fossem verdadeiras ilhas, como se nós, bichas, saps, travas, putas, não vivêssemos também no mesmo mundo que as senhores. Talvez não vivamos mesmo. Meu mundo é lindo e colorido, enquanto as senhores insistem em ver apenas em tons de cinza. E para piorar, alguns não chegam nem a 50 tons.

Mas comecemos fazendo a leitura do documento que me trouxe aqui hoje.

Artigo primeiro, fica proibida a doutrinação de ideologia de gênero nas escolas de rede pública ou privada.

Doutrinação de ideologia de gênero. Que palavrório! Um termo desses claramente não foi criado por uma sapa ou bicha. Isso tem cheiro de heterozinho de quinta que se diz acadêmico ou bem estudado e que quer começar a dar nomes complicados ao que nós, bichas, fazemos no nosso dia a dia. Coitados.

Pelo simples fato de existir, nós lhes incomodamos? É isso?

Porque até hoje eu não consegui entender o que seria a tal ideologia de gênero. Leio, leio, leio e continuo burra. Porque, quando eu leio um documento como o proposto pelas senhores da *doutrinação de ideologia de gênero*, fico com a impressão de que as senhores nos acham todas muito bem intencionadas em fazer uma verdadeira revolução

nas formas como as crianças se enxergam e se produzem no mundo. Como se pudéssemos colocar algum filme e de repente todas as crianças sairiam da sala ao fim do dia bichas, lésbicas, assexuadas, *queer*.

Mas algo me falta, sabe? Porque quando eu penso em ideologia, eu não a vejo como essa ação intencional. Ou melhor, como algo o qual eu posso controlar os efeitos. Será que estou tão burra assim? Porque leio e leio e continuo a entender a ideologia como as crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. Estou errada, minhas queridos? Porque se eu estiver, não estou sozinha. Aqui, parafraseio Tomaz Tadeu da Silva (2013), que já parafraseava Louis Althusser. Que, por sinal, deixa esse conceito um pouco mais complexo. Mas, para as finalidades dessa aula e visto meu público pouco cativo, vamos ficar com o conceito mais simples, assim potencializamos a compreensão.

Por favor, não me interrompam. Se vocês valorizam tanto o tradicional, lembrem-se que quem sabe é a professora. Deixem suas perguntas e falas todas para o final.

Recapitulemos agora de forma prática.

Um dia qualquer de escola, geralmente na quarta e na sexta, entra Marquinho de vestido. Marquinho não quer ser Marquinha, Loyane ou Luara. Ele só quer usar seu vestido lindo. Então toda vez que pode, fala que seu uniforme está molhado no varal, que a mãe não conseguiu lavar em tempo de secar. Ele aproveita a oportunidade para usar seus vestidos deslumbrantes que ele compra ali na feirinha de artesanatos perto da praia. Conhecem o lugar, certo?

Agora me digam, queridas excelentíssimos, o que as senhores propõem que eu faça? Expulsamos o Marquinho? Rasgamos sua roupa e deixamos ele pelado? Ou irão mandar quantos uniformes forem necessários para todos os Marquinho sempre terem roupa sobressalente? E quando o Marquinho descobrir como personalizar até mesmo a camisa insípida do uniforme em uma belíssima vestimenta de bloquinhos de carnaval? O que faremos?

Nesse caso, qual de nós promove a difamada ideologia de gênero aí, caras senhores? Eu ou o Marquinho?

E para a excelentíssimo vereador que gritou ali atrás que eu deveria mandar Marquinho de volta para casa e vestir uma roupa decente, gostaria de lhes lembrar que a escola é uma obrigação subjetiva, um dever do Estado e da família e que a criança *deve* estar na escola. Para as bonitinhos sentados aqui do lado que dizem que escola é lugar de gente *decente*, vou lhes lembrar que o Artigo 208 da nossa Constituição diz que o não oferecimento ou o oferecimento *irregular* do ensino obrigatório é cabível de responsabilização pelas autoridades competentes.

Nós mandamos o Marquinho embora? É isso? Além de ser inconstitucional, isso não seria antiético? Mas não são também vocês, queridas cidadãos, que tanto defendem a moral e a ética?

Perdoem-me a insistência, mas minha burrice não me cabe. Continuo aqui pensando na danada da ideologia! Porque toda vez me parece que vocês, queridas legisladores, veem a todas nós, professoras, como verdadeiras vilãs da educação. Porque eu, professora travesti, pareço ser sempre uma ameaça à existência de alguns. Esses “alguns” ameaçados não são justamente os que governam? Os que estão no lugar de direito de um existir cisnormativo e heterocentrado? Ai, perdão, a trava burra que sou também sabe usar alguns palavreados. Deixe-me repetir de modo mais conciso. Não somos todos levados a acreditar que Deus fez o homem e a mulher e que homem e mulher são por definição respectiva *masculino* e *feminino*? E que, sendo o homem a primeira cria, o ser dominante? Pois sim, se isso é verdade, não é *isso* uma verdadeira ideologia?

Por que então dizem, insistentemente, que ideologia é apenas o outro lado da conversa?

O que eu estou esperando, né? Como posso ser tão sonsa? Afinal, como poderíamos discutir sobre ideologia quando vocês, evidentemente, nunca foram assíduos frequentadores das disciplinas de filosofia e sociologia? Não são justamente vocês que ano sim, ano

também batem na tecla de pedir por uma Escola Sem Partido ou pelo fim das disciplinas de humanidades? Peço perdão, constantemente esqueço com quem estou falando. É que as minhas crianças adoram discutir todas as questões que vocês consideram além da capacidade de compreensão delas. Amam questões onde elas são realmente levadas a pensar!

O mesmo parece não ser cabível aqui.

Talvez um recuo seja necessário. Ano atrás, quando a maioria de vocês ainda era criança – e estou sendo generosa –, como eram as aulas de educação física? As práticas desportivas centravam práticas de futebol para meninos e ginástica para as meninas? Correção, ginástica era algo chique. As meninas pulavam corda? Brincavam de queimada quando a escola tinha bola sobressalente? E o professor? Dava atenção a elas? Ou estava sempre ao lado dos meninos, focado em atender as demandas de uma boa prática desportiva voltada para o gênero masculino?

Quando pensamos em figuras icônicas do esporte, quase sempre pensamos em figuras masculinas. Se pensamos no futebol, Pelé, Maradona, Garrincha, Zico, Romário, Taffarel e outros tantos nomes vêm à cabeça. Mas por que apagamos frequentemente o nome da Marta da nossa história? A bicha foi eleita melhor jogadora do mundo pela FIFA entre 2006 e 2009. Em 2008, curiosamente, Cristiano Ronaldo virou febre mundial. Kaká, na seleção brasileira, também ganhou título de melhor jogador da FIFA. Entre meus alunos, surgia sempre a febre do álbum de figurinha. Todas as crianças brigavam pelas figurinhas desses jogadores. Mas onde estava o álbum com a Marta? Alguém viu?

Para preparar nossas aulas, a gente tem um negócio chamado *planejamento*, não sei se as senhores conhecem. Então eu fui preparar minha aula para aqui hoje. E onde fui olhar sobre as jogadoras? No Wikipedia. Pasmem comigo, queridas! A Marta, jogadora finíssima, tem uma página diminuta! Demorei menos de 15 segundos para rolar a página dela do início ao fim. A do Cristiano Ronaldo, querido

mundial, demorei quase 1 minuto. E a dela incluía a lista de títulos ganhados, enquanto a dele, a página de títulos era um outro link. Curioso, né? Nem precisei falar da diferença salarial para cutucar isso que vocês tanto querem dizer de ideologia de gênero!

Se ainda não entenderam, vamos pegar mais pesado.

Ano passado tivemos as Olimpíadas. O Brasil ganhou 20 medalhas na competição. Dessas 20, 12 foram levadas pelas mulheres do nosso país. Minha matemática nem sempre é tão boa, mas isso corresponde a 60% das medalhas, correto? E ainda cabe destacar que *nenhum* homem levou medalha de ouro. Vocês poderiam me apontar que duas medalhas de ouro da seleção feminina vieram do vôlei e da ginástica artística, esportes tipicamente reconhecidos como femininos. Ou melhor, ideologizados como femininos. Mas qual foi mesmo a outra medalha de ouro? Ah! No judô! Esporte de brutamontes, não é? E quem ganhou foi uma mulher. Alguém sabe me dizer qual é o nome dela? Não? Ninguém levantou a mão? Engraçado, se fosse um homem, vocês provavelmente saberiam.

Quantas das nossas alunas nas escolas são motivadas a praticarem esportes além desses que vocês dizem ser para mulheres? Porque tivemos medalhistas no boxe, no skate, no surfe e no futebol. Quantas das nossas alunas são incentivadas a praticarem boxe? Skate? Futebol? Não precisamos mencionar surfe porque, até onde sei, nenhuma de nossas escolas tem uma praia no seu pátio. Fica já a dica para o próximo projeto arquitetônico. E cutucando também os esportes tipicamente femininos, por que tanto desinvestimento? Quantas escolas sequer possuem qualquer material para fazer ginástica rítmica ou artística com as crianças?

Então, de qual ideologia de gênero estamos falando?

Estamos falando de uma *omissão* de ideologia de gênero ou de uma *doutrinação* de ideologia de gênero? A meu ver, o que vocês temem é justamente que nós, professoras bichas, consigamos revirar os escombros das práticas perversas de ideologia de gênero de todas vocês, caras senhores. Porque o que vocês fazem é a definição

perfeita de ideologia. A ideologia não é só um discurso ou um modo intencional de produzir efeitos sociais no outro. Ao contrário, são as práticas. As práticas que, pela via da insistência, passam a ser vistas como “naturais”. E essas práticas naturalizadas, minhas queridos, são justamente para manutenção de uma concepção maior. Por um acaso vocês já se perguntaram que concepção é essa?

E não me venham com essa baboseira de valores familiares, porque a história da família tradicional me é muito bem conhecida e eu gostaria muito de convidar os senhores a lerem alguns autores como Philip Ariès e Michel Foucault para conhecerem um pouco mais. Se quiserem, eu posso voltar aqui mais vezes para dar essa aula também. A professora burra aqui passou uns anos estudando, fazendo um mestrado e um doutorado em educação e psicologia, talvez eu dê conta de uma coisa ou outra. Mas se te falta tesão na leitura, a tia Minerva Lorrara pode voltar e fazer outra palestra, não se preocupe.

Tem um autor que eu gosto muito, Paul Preciado (2022), que fala umas coisas excitantes. A bicha tem a audácia de dizer que todas as masculinidades e feminilidades são fabricadas. Dá para acreditar nessa ousadia? Contra todo o discurso de natural, o filósofo fala que as formas de amor heterossexuais não passam de um mecanismo de defesa criados para a sobrevivência da espécie que, um dia, já foram necessários. Daí até entendo por que vocês falam da “natureza”. Afinal, se é algo criado estrategicamente para sobreviver, reconhecemos como “natural”. A natureza fez o masculino e o feminino, dizem vocês. Todavia, não necessariamente essa é a única combinação possível. Porque, se continuamos na biologia ou se vamos para a matemática, lembramos que as análises combinatórias são sempre maiores que apenas 1 para 1. Alguém aqui estudou matemática o suficiente para lembrar disso? Lembra algo sobre as leis de Mendel na biologia em relação aos genes recessivos e dominantes? Se lembram disso ou não, vou lhes dar uma resposta básica: o número de combinações possíveis é sempre infinito.

O trabalho coletivo que vocês tão bem desempenham, e preciso elogiá-los por isso, é esse de fazer crer que a heterossexualidade é a norma. Vocês nos fazem crer que a heterossexualidade é “natural” pelo simples fato que é a partir dela que a reprodução – continuação da espécie – é possível. E não estão errados nesse ponto. Não haveria mesmo perpetuação da espécie humana sem a prática heterossexual. E, a meu ver, não há nada de errado nisso. Quero muito que nossa espécie continue a se reproduzir! Inclusive, gosto muito do resultado final disso! Por exemplo, o filho do Dr. Fulano de Tal, aqui na minha frente, adora quando nos encontramos. Ontem à noite mesmo, jantamos fora. Foi uma delícia! E não precisa ficar todo arrepiado, passar mal ou desmaiar. Ele não negou a possibilidade de lhe dar um herdeiro, querido. Então quem sabe daqui a uns anos você não tenha um neto?

A grade questão, e isso é a ênfase aqui, é que sob nenhuma hipótese a heterossexualidade é o único modo cabível de os corpos se relacionarem. Não é, nunca foi, nunca será. A heterossexualidade é apenas uma gestão coletiva das vias de reprodução. Parece-me ser o único trabalho que a humanidade fez tão bem coletivamente: criar o mito de que o sexo é a prática reprodutiva. Porque, quando assim entendemos sexo, quando “sexo” vira sinônimo de “reprodução”, não nos cabe mesmo pensar qualquer prática sexual (vulgo reprodutiva) fora da heterossexualidade.

Nesse ponto, as senhores estão corretíssimos!

Agora, minhas queridos, gostaria que me respondessem com objetividade quantos filhos vocês têm. Todas as práticas sexuais das senhores são utilizadas para a via da reprodução? Possuem tantos filhos quantas gozadas já deram no mundo? Porque, se a biologia me está correta, a cada ejaculação do corpo com pênis uma quantidade de espermatozoides é expelida e, com isso, um novo aborto em potencial é feito no mundo. Então me digam, quanto de esperma os senhores jogam fora? Quantos abortos em potencial os senhores fizeram essa semana? Podem me apontar, com razão, que nessa mesma lógica, toda

mulher também faz um aborto em potencial a cada ovulação. Corretíssimo. Mas um corpo com útero ovula a cada mês, no máximo. Diz a biologia que, no ápice, os ovários podem liberar até 500 óvulos ao longo da vida. A cada punheta, um saco escrotal mata 80 milhões de espermatozoides.

Posso estar errada, mas as proporções não são sequer cabíveis.

Reparem, queridas, que não estou falando de aborto em si. Não precisam me apedrejar. A única coisa que mencionei nessa minha fala é sobre o material genético desperdiçado. Se a heterossexualidade é tão necessária e importante para a manutenção da nossa espécie, por que o resultado da ejaculação encontra tantas vezes o fundo das meias, do ralo e do papel higiênico? E mesmo quando a ejaculação encontra um corpo, é sempre na ordem da reprodução? Se por um acaso eu colocar um grupo de prostitutas na tela e pedir para elas reconhecerem as senhores, quantos aqui esconderão seus rostos? Mais ainda, se eu perguntar a elas se vocês têm filhos juntos, quem me dirá que sim? Porque se o sexo é a prática reprodutiva, todas as prostitutas que já passaram pela vida de vocês precisam ter pelo menos um filho com as senhores, correto?

E se a tal falada heterossexualidade é tão importante para a perpetuação da espécie, por que então se investe tanto em políticas de controle de natalidade das populações periféricas? Dos povos negros? Por que querem tanto que o pobre tenha *menos* filhos se tudo o que vocês defendem é essa heterossexualidade compulsiva destinada à reprodução?

Por segurança, queridas esposas e maridos em casa, não olhem o chat da live nesse momento ou vocês podem acabar com um divórcio nas mãos. Meninas, sem fotos, por favor!

Com isso, nada mais quero que questionar a vocês quem foi que decidiu coroar a heterossexualidade. O que as senhores veem como natural, eu vejo apenas como estratégia, como prática de dominação. Porque a heterossexualidade nunca foi uma questão de atração, de tesão, de desejo. A heterossexualidade sempre foi uma questão de

garantir que o outro do seu discurso fosse inferiorizado, fosse visto como uma ameaça à vida. Mas que tipo de vida ameaçamos?

O que dizem vocês, minhas queridos, é que alguma coisa mágica que eu faço em sala de aula transforma os menininhos em moçoilas, que faço as meninas virarem o Hulk. Mas e quando os belos rapazes dos senhores, homens de respeito, adoram se soltar entre quatro paredes? Olhem bem para as portas. Por que acham que aqueles Ricardões maravilhosos estão todos usando máscara? Por trás de um corpinho sarado e gostoso vestindo roupa de couro coladinha, eles se passam por grandes machos nas ruas. Sei até que um de vocês sabe disso e sabe muito bem!

O acordo heteronormativo é obsoleto e nocivo e muitos de vocês sabem disso na prática. Quantos fetiches e desejos as vossas masculinidades escondem dos outros? Afinal, o que acontece entre quatro paredes permanece em quatro paredes. Na prática, as senhores sabem muito bem o quanto a heterossexualidade normativa assola nossos couros, mas no discurso insistem em operar por camuflagem e negação sob a aldrava dos valores familiares. E, para isso, precisam punir qualquer dissidência que destoe do regime heterossexual na tentativa de se reafirmarem.

Cabe a mim expor alguém?

Nem de longe! Prefiro apenas continuar a perguntar.

Não sei se as senhores repararam, mas eu gosto muito disso. De perguntar. Estou tentando ser tradicional, mas meus estudos e minhas didáticas não me permitem fugir das perguntas. Herança maldita de Paulo Freire (1985), que nunca deixou de apostar em uma pedagogia das perguntas!

Aproveitando, gostaria de lhes perguntar: o que raios é doutrinação?

Porque eu acho uma piada quando alguém fala que professor doutrina. Claramente, essa pessoa nunca esteve na escola. Porque nós mal damos conta de fazer as crianças realizarem suas tarefas, sejam elas em casa ou na escola! Imploramos para que o menino faça

a prova, que a menina aceite fazer o trabalho em grupo! E veem me dizer que nós *doutrinamos* alguém? Queridas! Olhem os índices de violência das escolas!

Vocês me acusam de doutrinar com base em ideologias de gênero que deturpam a lógica natural e eu rio! Quando meu aluno chega na escola falando que viado é homem que gosta de apanhar, como eu o doutrino? É doutrinação quando eu o corrijo e explico que não ou quando eu o deixo repetir o discurso e quem sabe amanhã uma criança aparece espancada na hora do recreio?

Quem doutrina o que nesse contexto?

Porque muitas vezes é isso que ouvimos e vemos na escola. Criança que bate em outra por razões oblíquas. Deveria eu defender o agressor? Socorrer a criança agredida? Ou, graças a seus ideais de combate à doutrinação da ideologia de gênero, deveria incentivar o agressor e dar a ele uma medalha de honra ao mérito?

Para vocês, a situação não passa de um caso à parte.

Porém, nas escolas as histórias se multiplicam. É o menino que leva uma surra diária para aprender a ser homem e parar de brincar como uma menina. É a menina que passa a ir de chapéu rosa todos os dias porque cortou o cabelo curto demais contrariando os mandamentos da família. É a menina que passou a tomar remédio para TDAH porque a mãe dizia não ser normal uma garota gostar tanto de futebol. É a criança que foi jogada à força na terapia porque não gosta de meninas nem meninos. É a menina que chega na escola chorando porque o pai dela insiste em tomar banho com ela, mesmo quando ela já possui dez anos de idade. É o menino que todo dia precisa dormir com o olho aberto por saber que a qualquer momento o avô pode ir parar na sua cama. É a criança que conta um caso onde a mãe chora todo dia enquanto dorme. Quantas dessas histórias as senhores acompanham?

Quase nunca os casos são televisionados. Vocês, queridas vereadores, acompanham casos raros que vão parar na mídia. Nós, no

cotidiano das escolas, lidamos com todos os tipos de agressões que sequer deveriam existir.

Cabe a nós na escola apenas fecharmos os olhos e fingir demência para tudo isso?

Nós, professoras, não podemos doutrinar as crianças, dizem vocês. E no imaginário doentio de vocês, nós entramos nas salas de aula ensinando as crianças a fazerem xuca, a usarem preservativos, a brincarem com dildos, a se masturbarem na frente dos outros. Na cabeça de vocês, nós queremos um dia chegar ao contexto de *Admirável Mundo Novo* (HUXLEY, 2014), onde as crianças brincam com objetos sexuais desde a mais tenra idade. Minhas queridas, ressalto que não trabalhamos nas escolas para fazer obras ficcionais se tornarem realidade.

Quem vive o mundo da ficção são as senhores. Caiam na real.

Se realmente formos falar de doutrinação, não deveríamos começar a apontar para as histórias que tanto repercutem no imaginário delas? Há mais de 100 anos, quais histórias todas as crianças contam e repetem sem parar? Qual de vocês nunca leu ou ouviu os contos clássicos? Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida? O que todas essas histórias têm em comum? Uma mulher indefesa, muitas vezes à espera de algo para lhes salvar. Esse algo, na maioria das vezes, é o homem. Um homem salva a bela mulher. Perdoem-me, mas não é isso um tanto de doutrinação? Insistir na imagem da mulher que existe apenas como troféu ou como ser à espera da ação do outro?

O que contam as histórias que as crianças ouvem? Por um acaso dão às meninas a chance de se rebelarem? De terem vontade própria? Ou apenas as ensinam a aguardarem o príncipe encantado e serem belas, recatadas e do lar? Por um acaso podem as princesas dizer não a seus príncipes? Por um acaso pode o príncipe não querer salvar a princesa? Não querer se casar com ela? Ser também uma princesa?

A doutrinação da ideologia de gênero, minhas senhores, existe sim. Mas o remetente dela não somos nós, as putas, as travas, as

bichas, as sapas. Antes fôssemos! Teríamos um mundo muito mais colorido e divertido, muito mais dado às festas e menos às violências! A tal doutrinação de ideologia de gênero, caras senhores, vêm do berço, vem disso que vocês chamam de valores familiares.

Inclusive, gostaria de ler outro artigo aqui com as senhores, queridos. Ajudem-me porque sou burra. Dizem vocês, e eu cito, “está determinantemente proibido adotar materiais didáticos, currículos ou práticas que promovam a doutrinação de ideologia de gênero”.

Queridas... que materiais são esses?

Por obséquio, façam uma lista! Todas precisamos dessa lista! Materiais didáticos? Livros? Vocês se referem a livros que façam ideologia de gênero? Quero muito, por favor! Rodo todas as livrarias, as físicas e as virtuais, e é sempre uma luta achar um livrinho decente que não seja todo heterozinho! Tenho uma coleção em casa que não chega aos cinquenta! E as senhores vêm me falar que nós *adotamos* materiais didáticos assim? Livros didáticos, veja só! Imagine você, queridíssima aí do outro lado da tela, encontrando um livro didático de geografia mostrando os pontos turísticos de encontro e pegação LGBTQIA+! Preciso desse livro! Imagine um livro de matemática onde aprendemos, finalmente, temos problemas com termos que nós usamos no nosso dia a dia! “A viada fez um show e ganhou um *aque* de...”. Ou, ainda melhor! “Felipe foi numa festa e beijou 50 bocas. 30% eram de meninos, 40% eram meninas. Os outros 30% ele não se recorda. Qual é o percentual heterossexual de Felipe?”. Onde encontramos esses livros? Se fosse um livro interdisciplinar, ainda poderia ter um problema de química e biologia mais ou menos assim: “Na hora da masturbação, Ariel percebeu que sua porra tinha cheiro diferente, bem ácido. No dia seguinte, o odor estava mais adocicado. Quais as possíveis causas da reação? Como podemos classificar essa transformação?”.

Aposto com vocês que, com essas aulas, os índices de desenvolvimento aumentariam consideravelmente. Não passaríamos vergonha

em lugar nenhum do mundo! Todas saberiam explicar direitinho um conjunto de coisas que hoje desconsideram.

Preciso me apressar, meu tempo está acabando. Felizmente, hoje minha aula *doutrinadora* não é na escola, então minha diretora não precisa me denunciar. Porque até isso vocês querem que façamos, que fiscalizemos e denunciemos colegas que trabalham.

Ah! Aqui está uma das coisas que mais gosto. “Nada de promover ideologias consideradas controversas ou conflitantes com os valores familiares”. Queridas... isso chega a me fazer suspirar!

É tão bonito falar algo assim, né? Porque quando você lê fica evidente que o problema não é o que podemos falar, mas o que não podemos *desdizer* de suas lógicas. O que vocês, caras senhores heterozinhos, não querem é justamente serem desmentidos.

Pois queridas, cá estou para isso.

Porque, curiosamente, eu sequer preciso me esforçar para fragilizar a narrativa de vocês. Vocês mesmos fazem isso o tempo inteiro. Por um acaso eu participo de um projeto de recreação em um orfanato aqui no estado e, olha que coisa fofa, todas as crianças que estão lá, uma boa parte *abandonada* por seus pais, são crias de relacionamentos heteronormativos. Porque, como vocês bem gostam de lembrar, dois homens ou duas mulheres não conseguem se reproduzir. E se vocês defendem tanto os ditos valores familiares, por que tanto abandono parental? Por que tantas crianças são largadas ao mundo mesmo quando elas têm e convivem com os pais? Porque, mesmo quando eu falo da sala de aula onde atuo, a situação não é tão diferente daquela no orfanato: pai ausente, mãe ausente – opa! A mãe deveria estar em casa cuidando da família, dizem vocês. Mas ela precisa trabalhar porque o macho, em algum momento, saiu e nunca mais voltou.

Não se preocupem, ele é verdadeiramente macho, um homem de respeito, diriam vocês! Macheza em pessoa, trabalhador... apenas não estava pronto para ser pai. Mesmo tendo engravidado metade da vizinhança.

São esses os valores familiares que não podemos entrar em conflito?

Hora da pergunta filosófica: é o macho o único ser passível de atividade?

Recuso-me a acreditar nessa falácia. Recuso-me a levar em frente a noção caquética de uma sociedade que toma qualquer corpo feminilizado por passivo. Recuso-me a entender uma matemática descabida que iguala o corpo com útero, a bicha afeminada ou qualquer corpo não masculinizado por ausência de força ativa. Recuso-me a compreender que a única força motriz do mundo recai sobre os ombros das figuras másculas esdrúxulas que vocês reconhecem como homem, caras senhores.

Não são esses ditos valores familiares um bando de doutrinas que desconsideram o lugar de toda a figura feminina, seja ela corpo com útero ou não? Então, quais doutrinas podem? A doutrina da macheza? A doutrina da macheza incontrolável e fogosa? A doutrina do homem provedor? A doutrina do homem rígido e sem emoção? A doutrina do homem de respeito? E quais doutrinas cabem à mulher? A doutrina da mulher apática? A doutrina da menina pura? A doutrina da mulher-dona-de-casa? A doutrina da mulher-sempre-disposta? A doutrina da mulher-que-não-goza? Repito, quais doutrinas podem? E quem as semeia? Quem as alimenta?

Quero voltar à pergunta do macho como ser ativo, queridas. Porque, para os que acreditam piamente nessa falácia, gostaria que me respondessem: se vocês, queridas machezas, são os seres ativos, de alto desenvolvimento, de pensamento livre, por que vejo nessa Câmara tantos machos e vejo tão poucos projetos de lei encabeçados pelas senhores? Não há algo *anormal* aí? Quando muito, vejo as senhores apresentarem projetos de leis descabidos, monstruosos, que são imediatamente arquivados. Alguém se voluntaria a me explicar, por obséquio?

O que vocês querem, minhas queridos, é impedir que outros corpos possam falar algo, querem é impedir outros discursos, outros

modos de existir no mundo. Não importam nossas ações, sempre que dissermos qualquer coisa diferente da narrativa de vocês, sempre seremos as culpadas, sempre teremos nossos traseiros mirados pelas solas dos sapatos de vocês.

Queridas senhores, vocês temem é justamente o fim da narrativa única de vocês. Do bom cristão, do homem branco europeizado, mas, e principalmente, da macheza. A única narrativa importante para o discurso de vocês é aquela bradada pela figura máscula do homem ocidental.

Reparem, por favor, que quando falo *mulher* nunca me refiro apenas ao corpo com útero, a isso que vocês gostam de submeter à lógica reprodutiva e por isso preferem-na trancada em suas casas. Quando falo de *mulher*, evoco não apenas a identidade de gênero, mas a um conjunto de forças que rompem com esse sinônimo de macheza que vocês tanto evocam. Isso é o que me interessa. Vocês, caros *homens*, temem desesperadamente que a mulher brote em cada um de vocês, que a mulher seja uma força que irrompe em nossos corpos.

A mulher, dizia um psicanalista na década de 1980, é o primeiro devir do mundo. É a primeira força que irrompe tudo aquilo que a história ocidental, branca, cristã e europeia construiu como cerne do mundo. A mulher não é um corpo, mas uma força, um estado, um modo de existir. E por isso vocês temem tanto quando os corpos conseguem conjurar essa *mulheridade* e fazer seu entorno mudar. Porque por onde uma mulher enquanto força passa, os arredores não podem mais ser os mesmos.

Suas masculinidades, caras senhores, ensinaram-lhes a temer foi a segurança da dominação. Mas nós não nos deixamos dominar. A força mulher que transita em mim há sempre de escapar. E nunca estarei sozinha. Somos muitas, porque somos passageiras. Vocês nos calam, nos matam, nos estupram, nos tiram do jogo, nos tiram das salas de aula, nos põem nas ruas, nos apagam da história. O problema, para vocês, é que não queremos estar em livros. Sequer queremos ser

lembradas. Queremos mudanças. Queremos apenas saber que algo passou, que algo passará.

Vejo que vocês conseguiram os reforços que tanto queriam. Sei que sairei daqui presa e nem resistirei. Uma professora será presa hoje por dar uma aula. Espero que a manchete de amanhã fale disso: “Professora é presa dando aula para mais de 15 mil alunos”. Serei presa por doutrinar um bando de marmanjos brancos. Enfim, fiz aquilo que tanto me acusam. Amanhã vocês esquecerão de mim, mas algo passou. Eu passei. E, por favor, não me leiam branca.

Referências

- ARIËS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Tradução: L. V. V. Serrano. 2. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- PRECIADO, P. **Eu sou o monstro que vos fala**: relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução: C. Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Aqui não, querida! Nome de guerra, nome social e o corpo travesti como artefatos didático- pedagógicos na sociedade e no sistema educacional

*Megg Rayara Gomes de Oliveira*⁵⁵

Na escola fui violentamente castigada física
e verbalmente quando buscava qualquer

55 “Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Especialização em História da Arte pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná; Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Educação e Ações Afirmativas no Brasil pela Universidade Tuiuti do Paraná; mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.” Professora adjunta no setor de educação e professora no Programa de Pós-graduação em educação na Universidade Federal do Paraná.

tentativa de cruzamento da linha de fronteira que separa o sexo masculino do feminino. A vigília era constante nas brincadeiras, nos brinquedos utilizados, nos gestos.

Luma Nogueira Andrade

As orientações curriculares nacionais “trazem conceitos e temáticas sobre a diversidade sexual para os trabalhos e currículos das escolas” (SALES; SOUZA, 2012, p. 29)⁵⁶, mas silenciam a respeito das pessoas travestis⁵⁷, negras e brancas.

As travestis sob “a perspectiva das relações entre gênero e corpo subverte o comum e ordinário acerca das diferenças de gênero e sexuais” (SALES; SOUZA, 2012, p. 36), e o gênero não é mais determinado pelo corpo, mas a partir desse corpo “que agora é bem menos biológico e muito mais cultural” (SALES; SOUZA, 2012, p. 36), em que elementos dos gêneros e dos sexos ditos masculinos e femininos encontram-se interseccionados de maneira contínua ou não.

A suposta dificuldade de inteligibilidade desses corpos torna-se justificativa recorrente para os processos de violação de direitos decorrentes da travestifobia⁵⁸, inclusive no sistema educacional.

56 Por defender uma educação e uma produção acadêmica não sexista, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, na primeira vez que há a citação de uma autora ou de um autor, transcrevo seu nome completo para a identificação do gênero e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas.

57 Assim como Adriana Sales e Leonardo Lemos de Souza, vou utilizar neste artigo apenas a categoria travesti, porém entendo que muitas das experiências vivenciadas por elas no espaço escolar possam ser estendidas a mulheres e homens transexuais.

58 Medo, nojo, vergonha de se relacionar com travestis e transexuais (PERES, 2009, p. 245).

O fato é que a escola, que em tese deveria ser um lugar de respeito incondicional, tem apresentado dificuldades no trato com as travestis, negras e brancas, principalmente por adotar posturas que a transformam em “escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres” (PERES, 2009, p. 249). A intensidade da discriminação e do desrespeito nesse espaço conduz invariavelmente ao “abandono dos estudos ou expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização” (PERES, 2009, p. 245).

Em relação ao abandono dos estudos, possibilidade muito concreta de ser materializada, “talvez seja [mais] produtivo pensar que não são transexuais e travestis que abandonam a escola, mas a escola é que as abandona” (SANTOS, 2010, p. 176).

Alinhando suas posições com as de Dayana Brunetto (2010) e de Peres (2009), Luma Nogueira (2012) desenvolveu o conceito de evasão involuntária⁵⁹. De acordo com ela *evasão involuntária* é aquela produzida pela escola na qual as educandas e educandos:

são simbolicamente, ou não, submetidos por integrantes da comunidade escolar, a tratamentos constrangedores até que não suportem conviver naquele espaço e o abandonem. Esta estratégia, não por acaso, exime os gestores de oficializar o ato de expulsão por temer questionamentos e intervenções externas que possibilitem um recuo na decisão (ANDRADE, 2012, p. 247).

A problematização feita por Luma Nogueira (2012) questiona explicitamente o conceito de *evasão* utilizado pelo sistema de educação formal e pela maioria das pesquisadoras e pesquisadores de educação no Brasil, que responsabiliza as e os estudantes pelo abandono

59 Esse conceito foi desenvolvido durante a realização da pesquisa de doutorado *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*.

da escola, eximindo o sistema educacional de qualquer responsabilidade por essa decisão.

O que Luma Nogueira (2012) está dizendo é que nenhuma pessoa evade de um espaço quando é tratada com respeito e tem seus direitos devidamente garantidos.

Ainda que a evasão involuntária seja uma realidade vivenciada pela maioria absoluta de nós travestis, negras e brancas, em alguma etapa de nossas trajetórias escolares, minha intenção neste artigo é discutir como nossa chegada, relativamente recente, no espaço educacional, especialmente no ensino superior, vem acompanhada de indagações bastante pontuais, exigindo, como nos informa Miguel Arroyo (2012), outras formas para o pensar e o fazer pedagógico.

Discuto, também, o conceito de Nome de Guerra, tanto como um elemento importante na construção das identidades travestis, quanto como arma contra-hegemônica para questionar a cisgeneridade normativa como possibilidade única de ser e estar no mundo. Já o Nome Social, conceito em operação atualmente, é discutido como artefato didático-pedagógico, elemento central na Pedagogia Travesti que não apenas procura romper com o silêncio e a invisibilidade relacionadas às nossas existências, mas também como possibilidade concreta de enfrentamento aos diversos mecanismos de controle que conduziam a nós, travestis, negras e brancas, ao abandono involuntário da escola.

Este texto, então, consiste em um exercício por meio do qual me aventuro a produzir o revezamento entre várias áreas do conhecimento, estabelecendo aproximações com teorias pós-estruturalistas e decoloniais, com os estudos das relações étnico-raciais, com os estudos de gênero e de sexualidade e principalmente com o transfeminismo. Adoto também uma postura genealógica nos moldes propostos por Ines Dussel e Marcelo Caruso (2003), uma vez que o olhar que lanço para o passado é conduzido por questionamentos elaborados no tempo presente. Ao longo de todo o texto, procuro dialogar com o conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002), às

vezes de maneira direta, às vezes nem tanto, porém as questões de classe, gênero, identidade de gênero e raça estarão o tempo todo atravessando meu debate.

Este artigo intenta contribuir com a pesquisa acadêmica que considera o sistema educacional, em todas as suas etapas, como um espaço de controle de corpos travestis, especialmente negros, mas que também pode apresentar áreas de escape e, assim, evitar que esse controle se efetive plenamente.

Nome de guerra: dos quartéis para as esquinas mal iluminadas!

As experiências que subvertem as normas de gênero potencializam “o nome como uma questão importante, bem como a sua representação para transexuais e travestis” (SANTOS, 2010, p. 156), já que possibilita à adequação do nome a identidade de gênero. Uma identidade que toma forma na materialização de um corpo construído, muitas vezes, com a ajuda de cirurgias plásticas, colocação de próteses mamárias e de glúteos, hormonização, aplicação de silicone industrial etc.

O nome como extensão de um corpo nos individualiza, subverte a natureza e o biológico, conta uma história e exige um lugar no mundo:

Por se tratar de um direito personalíssimo, o nome atribuído à pessoa é um dos principais direitos dessa categoria, pois tem papel de individualização do ser humano na sociedade, e seus efeitos são refletidos mesmo após a morte da pessoa. A identidade pessoal é imprescindível no âmbito privado e no âmbito público. Por se tratar de uma forma de individualização do ser humano face à sociedade, e por ser a sua manifestação identitária das mais expressivas, o nome carrega todas as proteções possíveis dos direitos personalíssimos, atribuindo-se a ele a estabilidade relativa,

para finalidades tanto na esfera pública quanto na privada (VILLELA, 2022, p. 52).

Villela (2022) informa ainda que o Código Civil Brasileiro, em seu artigo 16, dispõe que toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome.

A escolha do nome, direito delegado aos responsáveis por uma criança, é também a imposição de um gênero e na maioria dos países capitalistas ocidentais, como o Brasil, esse processo precede, muitas vezes, ao nascimento.

Os exames pré-natais, seguidos ou não pelo ritual bizarro chamado Chá de Revelação é:

[...] o momento a partir do qual uma definição sobre as 'materialidades sexuadas/genericadas' se torna pré-discursivamente factível é, enfim, o momento em que se compreende (a partir de critérios normativos) que estes corpos trazem certos sinais fisiológicos que o possam definir inequivocamente entre 'macho' ou 'fêmea' (SIMAKAWA, 2015, p. 62).

A certeza de que esses sinais fisiológicos determinariam um sexo, logo um gênero, apontariam caminhos para a escolha de nomes devidamente alinhados com as expectativas sociais criadas em torno da criança e que ela, obrigatoriamente, deverá corresponder.

De acordo com a Lei de Registros Públicos (LRP) – Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1975:

há liberdade para escolha do prenome da criança por parte dos pais, ou seja, como regra geral, os genitores podem optar pelo prenome que quiserem para os filhos, não cabendo ao Estado intervir na eleição do antenome. Considera-se lícito aos pais, inclusive, escolher para os filhos nomes totalmente novos,

criados pelos genitores para designar e identificar sua prole (ALVES, 2022, n.p.).

A liberdade de escolha do nome conferida aos familiares vem seguida de outras, como a de roupas e calçados, cortes de cabelo, brinquedos e brincadeiras, práticas religiosas, amizades etc., fazendo da criança um projeto, um artefato biopolítico a serviço da norma e da normalização (PRECIADO, 2014) da cisgeneridade heterossexual.

Inscrita em uma rede de microcontroles adulto-centrados, a criança automaticamente é tratada como propriedade, incapaz de governar a si mesma.

A família como instituição, juntamente com a igreja e o sistema educacional, continua protegendo as normas sexuais e de gênero que dolorosamente ela mesma internalizou, através de um sistema educativo e social que pune todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte (PRECIADO, 2014).

Ainda assim, essa criança, enquanto projeto a serviço da norma e da normalização, em muitas situações está fadada ao fracasso. A cisgeneridade heterossexual só pode ser um projeto bem-sucedido quando aplicado sobre corpos predispostos a ela (OLIVEIRA, 2017).

Nós, travestis, negras e brancas, resistimos e, à medida que nos distanciamos da infância, com relativa autonomia sobre nossos corpos e nossas vidas, vamos escancarando a certeza de que a cisgeneridade não pode nos alcançar.

Assim, o nome como artefato biopolítico no processo de imposição e/ou naturalização da cisgeneridade normativa adquire outros contornos quando acessado por nós.

A adoção de um nome feminino por uma pessoa heteroclassificada ao nascimento como do sexo masculino rompe com a lógica binária, ao mesmo tempo que interpela o saber médico como regime de verdade. Assim, estamos diante de um ato político, que não apenas questiona, mas evidencia que as certezas da biologia não são irrefutáveis.

O masculino e o feminino devidamente categorizados pela cis-generidade heterossexual branca em campos separados são agora reunidos em um mesmo corpo, embaralhando as cartas que deveriam estar distribuídas na mesa, e os códigos de comportamento humano que estabelecem o feminino e o masculino como sinônimos de sexo anatômico, são totalmente desfeitos.

Nome de guerra para putas e soldados!

O que conhecemos atualmente por nome social já foi chamado de alcunha, apelido, vulgo e principalmente Nome de Guerra.

Considerando o contexto histórico que envolve os processos de subjetivação das existências de travestis e mulheres transexuais, negras e brancas, no Brasil, este seria o conceito mais adequado, dadas as inúmeras violências a que estamos sujeitas a partir do momento que rompemos com a cisgeneridade normativa e passamos a desafí-la publicamente, “pois um corpo não é uma simples naturalidade biológica, mas uma instituição política” (POULANTZAS, 2000, p.?).

E é justamente sobre o corpo, parte significativa das identidades de travestis e mulheres transexuais, que operam inúmeras violências, algumas institucionalizadas ainda no século XVIII, como as punições previstas pelas Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia de 1711, determinando que “o homem que se vestir em traje de mulher pagará 100 cruzados e será degredado para fora do Arcebispo da Bahia arbitrariamente, conforme o escândalo que der e efeitos que resultarem” (Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia 1711, p. 939 *apud* SANTOS, 1997).

Já no século XIX, o Código Criminal do Império do Brasil, no seu artigo 280, prescrevia a prisão de dez a 40 dias, e multa correspondente “à metade do tempo”, àqueles que tivessem praticado “qualquer ação que na opinião pública sejam considerados evidentemente

ofensivos da moral e bons costumes” (SILVA, 1859 *apud* SANTOS, 1997, p. 154).

Ao contrário do texto das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, o Código Criminal do Império do Brasil não continha nenhum dispositivo explicitamente jurídico para a proibição da travestilidade, porém, permitia algum tipo de interpretação que nos faz pensar a questão da “inversão” da indumentária como um caso relacionado à moral e ao decoro público, estando, portanto, sujeita à ação policial (SANTOS, 1997).

Embora Santos (1997) constate que a ação policial procurasse coibir a “inversão” nos modos de se vestir, especialmente de pessoas consideradas homens, também traz informações importantes que confirmam que a intenção era outra, objetivando, sim, a eliminação, física e simbólica, de existências que desafiavam a lógica da cisgêneridade heterossexual imposta pela colonização.

Tal situação pode ser observada na maneira como as travestis perseguidas pelo Estado eram retratadas pelos jornais do período (SANTOS, 1997), descritas como criminosas, perigosas, indecorosas, invertidas.

Em suas análises, Santos (1997) constata:

Estamos perante um fato que revela a relação existente entre indumentárias. Uma oficial com padrões rígidos para ambos os sexos e uma outra divergente. Como consequência, encontramos deslocamentos e transformações dos elementos vestimentares constitutivos da ordem social dominante no mundo urbano no século XIX que serão definidas como transgressivas. Esta ordem abrangeria a gestão das aparências (sexuadas), a normatização do corpo (através da roupa, ou da ornamentação corporal e da cosmética de uma forma geral) (SANTOS, 1997, n.p.).

Além das transgressões apontadas, as travestis, chamadas também de homem-mulher⁶⁰, produziavam ainda uma subversão gramatical fazendo uso de nomes e pronomes de tratamentos femininos, declarando guerra tanto ao processo de colonização de seus corpos, quanto às normas sociais e à legislação em vigor, criando alternativas de como ser e estar no mundo.

O nome, aliado e alinhado à ornamentação corporal e à cosmética de uma forma geral (SANTOS, 1997), passa a ocupar um lugar central nessa guerra, sendo uma arma poderosa no processo de subjetivação das identidades que se posicionam do outro lado da fronteira da cisgeneridade normativa.

Dessa maneira, o nome feminino com o qual as travestis passam a se identificar simboliza, além da morte de uma identidade heteroimposta, o nascimento de outra, ainda que, de acordo com Santos (1997), marcada por constantes atos repressivos, vindo à tona como se estivesse a anunciar a sua coragem, ousadia e atrevimento.

Coragem, ousadia e atrevimento são características necessárias para que nós, travestis, negras e brancas, consigamos resistir aos ataques constantes em uma guerra desigual, em uma sociedade onde temos pouca ou nenhuma autoridade sobre nossos corpos e sobre nossas vidas.

O direito à autodeterminação, à privacidade e à individualidade esbarra na vigilância frequente a que somos submetidas, sendo a fronteira entre aquilo que é considerado privado e público constantemente ultrapassada pela cisgeneridade heterossexual branca normativa.

Os olhares que nos espreitam pelas ruas, invadem nossas casas, reviram nossas gavetas, sentam-se à nossa mesa, deitam-se em nossas camas, sem nenhuma cerimônia ou convite.

60 Além do termo “afeminado”, a imprensa usava a expressão “homem-mulher” para definir os travestidos. Essa expressão era corriqueira na Bahia oitocentista (SANTOS, 1997, n.p.).

Não por acaso a maioria absoluta da literatura que fala de nós, seja na área da medicina, do direito, da sociologia, da educação, da ficção, entre outras, foi produzida por pessoas cisgêneras heterossexuais brancas sem considerar, na maioria dos casos, nossas opiniões e posições.

O próprio conceito de Nome de Guerra, associado a nós, travestis, foi desenvolvido pela cisgeneridade heterossexual branca normativa.

O conceito de Nome de Guerra, sem uma origem determinada, fora identificado na França ainda no século XVII, associando o soldado ao nome do regimento que ocupava (LEIRNER, 2008).

Aqui no Brasil, quando a pessoa entra para o exército “logo após um curto período (que pode variar de dias a poucas semanas), ganha, a partir das sugestões do indivíduo e posterior aprovação [...] uma abreviação do nome pessoal de família que passará a ser o nome de guerra” (LEIRNER, 2008, p. 198)⁶¹.

O Nome de Guerra, ainda de acordo com Leirner (2008), é parte importante no processo de construção de uma nova pessoa, cuja nova identidade é reconhecida a partir da ideia do pertencimento a um “mundo de dentro” (LEIRNER, 2008, p. 197).

Esse nome, mesmo que diga respeito a uma pessoa especificamente, procura, então, estabelecer relação com uma coletividade, como acontece com os soldados e com as travestis, ainda que em contextos diferentes, fazendo parte de um ritual de passagem.

A escolha do nome vem acompanhada de regras de convivência, uma espécie de “engenharia social (LEIRNER, 2008, p. 198), baseada em processos cotidianos e ritualizados, considerando o fato de que “os termos e conceitos necessitam de uma tendência a unificar a palavra e a ação” (LEIRNER, 2008, p. 198).

Nesse sentido, nome e corpo precisam, em certa medida, de um alinhamento, de materialidade, de códigos que sejam minimamente

61 O mesmo processo também é observado na Polícia Militar e na Guarda Municipal em todo território nacional.

inteligíveis, uma vez que as identidades sociais se constroem também a partir do contato e, no caso de nós, travestis, negras e brancas, do e no confronto. Talvez por isso o conceito de Nome de Guerra tenha encontrado nas áreas de prostituição um terreno fértil para se desenvolver e ganhar outros significados.

Fernanda Surubi Fernandes, Neuza Zattar e Olimpia Maluf-Souza (2013) informam que a associação do conceito de Nome de Guerra com a prostituição deu-se através dos registros policiais, no século XX, com a intenção de “organizar e controlar as localizações dos prostíbulos, cujos registros, feitos pela Delegacia de Polícia, tinham como objetivo não só monitorar esses lugares como também as mulheres [e também as travestis] que exerciam o meretrício” (FERNANDES; ZATTAR; MALUF-SOUZA, 2013, p. 162).

O Nome de Guerra às vezes era escolhido pela própria polícia a partir de alguma característica física ou da personalidade da prostituta, como aconteceu com a travesti negra Tomba-Homem (1935 – 2016), radicada em Belo Horizonte desde 1975.

No documentário *Tomba-Homem* (2008), escrito e dirigido por Gibi Souza, ela lembra que no momento que chegou à capital mineira já foi tendo problemas:

- Eu já fui logo conhecendo a polícia e a polícia me conhecendo!

Embora o nome com o qual se identificasse fosse Carmélia Rogers, ficou conhecida no meio policial e, posteriormente pela imprensa, como Tomba-Homem, por não baixar a cabeça pra ninguém e resolver muitos problemas na base da porrada!

Gradualmente, ela mesma incorporou esse nome, pois era assim que as pessoas se referiam a ela, inclusive nas áreas de prostituição.

O exemplo de Tomba-Homem nos informa que os registros policiais e as notícias produzidas e veiculadas pela imprensa “configuram, simbolicamente, o espaço legítimo de enunciação, e significam o lugar da autoridade, de poder dizer, de enunciar sobre o registrado” (FERNANDES; ZATTAR; MALLUF-SOUZA, 2013, p. 162), impondo inclusive um nome.

A relação entre prostituição e Nome de Guerra ficou mais evidente durante o regime militar, principalmente no fim da década de 1970, quando o Estado, amparado por uma ideologia cristã de família e moral, deflagrou, em todo o país, uma verdadeira caçada às travestis e “degenerados” (VIEIRA, 2015).

Nesse período, foram estabelecidas formas de “medir” o corpo das travestis, recolher suas imagens para “averiguação” a fim de determinar o quanto perigosas elas poderiam ser (VIEIRA, 2015, n.p.), descritas e tratadas como inimigas a serem exterminadas.

Como estratégia, além das prisões arbitrárias, a polícia recorria à violência física, psicológica e sexual (inclusive em vias públicas), aos choques elétricos e à internação compulsória em sanatórios (VIEIRA, 2015), confirmando que a guerra contra as travestis era diária.

A guerra:

[...] assim, como demais fenômenos humanos, pode ser entendida como uma relação; mas talvez como só alguns sistemas humanos apenas, como uma relação que se aplica a escalas que transcendem o nível local, e talvez exatamente porque se há alguma imanência na guerra, é porque ela está projetada para o “exterior” das “unidades sociais ou societárias” (LEIRNER, 2008, p. 206).

Nesse sentido, o nome adotado por nós, travestis, e atualmente por mulheres transexuais, mais que um elemento individualizado e um marcador social, pode ser interpretado como parte de uma artilharia contra-hegemônica em um sistema permanente de guerra, que tenta, sem sucesso, nossa eliminação.

Tal sistema passa por uma rede de inimizades, reais ou potenciais, extensiva a um plano generalizado. Ou seja, na perspectiva de um exército, havendo outro, ele foi, é ou pode vir a ser um inimigo (LEIRNER, 2008, p. 207).

Individualmente ou em grupo (um exército talvez), nós, travestis, negras e brancas, somos vistas como inimigas em potencial,

necessitando desenvolver, diuturnamente, estratégias de defesa, mas também de ataque, mesmo porque os perigos estão por toda parte.

O nome feminino então, o Nome de Guerra, mais que uma apropriação gramatical se configura em um artefato de resistência contra hegemônico a desestabilizar verdades e certezas, inclusive no sistema educacional.

Nome social como artefato didático-pedagógico

O Nome de Guerra que brotou nas calçadas mal iluminadas das grandes cidades, em áreas de prostituição e preservado pelos registros policiais e pela imprensa, ganhou guarida nas casas de Shows, nos bailes de Carnaval e no fim da década de 1990 migrou para outros espaços, como o sistema educacional, por exemplo, onde adquiriu outros contornos, nova denominação e exigiu também o manuseio de outras armas.

Ainda que Nome Social, ao contrário do Nome de Guerra, soe mais leve, mais higienizado e adequado às expectativas de uma sociedade normalizadora – como a escola, por exemplo – e chegue aos ouvidos da cisgeneridade heterossexual branca normativa sem provocar tantos ruídos, ainda assim se mostra como um artefato contra hegemônico com enorme potencial bélico, essencial na luta por direitos.

No sistema educacional, o Nome Social passa a operar como um importante dispositivo didático-pedagógico, justamente porque ultrapassa os limites de uma simples identificação pessoal, trazendo consigo pautas de caráter político e informações que terão impactos diretos no funcionamento da escola.

Como sujeitas sociais, logo políticas, nós, travestis, negras e brancas, como informa Miguel Arroyo (2012), nos fazemos presentes em ações coletivas e chegamos ao espaço educacional trazendo outras experiências, outros saberes e outras indagações para o pensar e o fazer pedagógico.

Dentre essas indagações, destaco o processo de invisibilização que paira sobre nós, nos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil (LDB, BNCC, PPP, ECA etc.)⁶² e nos livros de literatura – infantil e infanto-juvenil –, nas histórias em quadrinhos, nos brinquedos e brincadeiras, nos livros didáticos, nas capas dos cadernos e agendas, nas atividades pedagógicas, nos murais e painéis que decoram as paredes da escola,

Assim, antes mesmo do reconhecimento da existência, física e política, por parte do Estado, o corpo travesti que adentra a escola, reivindicando o direito a um nome e a uma identidade de gênero, configura-se na primeira ação afirmativa concreta, pois não apenas interroga as teorias pedagógicas, mas pressiona o espaço escolar para a elaboração de outras pedagogias, bem como a de políticas de ingresso e permanência nesse espaço.

Ainda que sejamos “violentamente colocadas na posição de educadoras, forçadamente responsáveis pelo processo de desconstrução de todos que nos cercam” (DIAS, 2022, p. 158), identifico nesse processo trocas importantes, pois nós, travestis, além de estudantes, atuamos como professoras e informamos como nos educamos, como nos socializamos, como nos afirmamos e nos formamos como sujeitas sociais, culturais, cognitivas, éticas e políticas que somos⁶³. A escola, então, como território em disputa, com todas as suas contradições, passa a ser vista como um espaço importante, uma vez que pode contribuir, e muito, para a construção e difusão de práticas de

62 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; BNCC – Base Nacional Comum Curricular; PPP – Projeto Político Pedagógico; ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

63 Tais reflexões são propostas pelo pesquisador espanhol cisgênero branco Miguel Arroyo (2012) quando discute a chegada de “outros sujeitos” no espaço escolar, ainda que não discuta especificamente questões relacionadas às experiências de travestis e mulheres transexuais, negras e brancas.

liberdade e de recuperação da humanidade roubada (ARROYO, 2012) de nós, travestis.

Tal afirmação, presente na Pedagogia do Oprimido proposta pelo educador branco cisgênero Paulo Freire, é o reconhecimento de que pessoas oprimidas têm suas próprias pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidas, e, por essa razão, afirmam outras pedagogias em tensão com as pedagogias tradicionais que roubam sua humanidade.

A Pedagogia Travesti, em constante movimento e em perfeita sintonia com o tempo e com o espaço, se mostra emancipatória uma vez que:

[...] um dos traços mais pedagógicos de suas ações é não serem silenciosas, ocultas, no outro lado da linha, mas chamativas em marchas, ocupações, carregando seus símbolos, sua cor, seus instrumentos identitários, de trabalho, de luta. Suas presenças são tão visíveis e críveis que a própria mídia [a]s expõe como presentes no lado de cá. Se fazem coexistentes. O próprio pensamento abissal que [a]s jogou do lado de lá, os passa a analisar, condenar como incômod[a]s, co-presentes no lado de cá (ARROYO, 2015, p. 15).

Como artefato didático-pedagógico, o Nome de Guerra, agora Nome Social, dispara, como uma metralhadora, uma série de debates, questionando explicitamente o projeto de colonização que impôs formas homogeneizadoras de pensar e agir, diretamente ligadas à matriz heterossexual e à cis-heteronormatividade, e desestabiliza a ordem. Como “presenças afirmativas e copresenças, adquirem sua relevância formadora, pedagógica, de ser uma reação-negação coletiva, vinda dos próprios coletivos, não de fora, à condição de inexistência” (ARROYO, 2015, p. 12).

O Nome Social, então, dentro do espaço escolar, opera como uma arma importante na batalha anticolonial contra o heterossexismo e a travestifobia que agem, entre outras coisas, para instaurar “um regime

de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 192).

Ignorar esse processo, como informa Miguel Arroyo (2012), representa manter e atualizar uma lacuna nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas.

Reconhecer que nós, travestis, negras e brancas, temos outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2012).

Penso, ainda, que esse processo é atravessado desde o seu início por inúmeros embates, justamente porque coloca em evidência situações de confrontos entre as Pedagogias de Dominação – fortemente atreladas às experiências da colonização e a ideias inferiorizantes das educandas – e as Pedagogias de Resistência, de Libertação e Emancipação, produzidas por nós, travestis, negras e brancas, consideradas, até então, como incultas, sub-humanas ou subcidadãs, atoladas na falsa consciência (ARROYO, 2012).

Algumas considerações

A Pedagogia Travesti, assim como o conceito de Nome Social, não foi gestada e parida dentro dos espaços de educação formal e talvez por isso ainda encontre uma série de obstáculos para ser efetivada, uma vez que não traz consigo a mesma autoridade conferida às pedagogias desenvolvidas nas e pelas universidades.

Ainda assim, revela-se como potência, produz descontinuidades e denuncia que o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria desviado o olhar pedagógico das sujeitas e dos sujeitos da ação social (ARROYO, 2012).

Como resultado imediato e como Pedagogia da Resistência que é, a Pedagogia Travesti convoca o sistema educacional à reflexão e,

assim, a assumir sua responsabilidade no processo de evasão involuntária (ANDRADE, 2012) de travestis, negras e brancas, e se perguntar como conseguiu se manter, durante tanto tempo, tão hostil em relação às nossas presenças?

Para que a resposta seja construída, é fundamental que o sistema educacional, em todas as suas etapas, dialogue também com o movimento social de travestis e mulheres transexuais e reveja as omissões em seus documentos orientadores, tais como BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais, Projetos Político-Pedagógicos, entre outros, a fim de promover e garantir “um enfrentamento efetivo da travestifobia e dos processos de estigmatização” (PERES, 2009, p. 262), focando não apenas a escola, mas a sociedade como um todo.

Por mais dolorosa e cansativa que seja a função de educadoras (DIAS, 2022), atribuída a nós, travestis, negras e brancas, dentro e fora do sistema educacional, faz-se necessário considerar a possibilidade de que essa situação seja temporária, e de que, à medida que a Pedagogia Travesti for efetivada, possamos ser apenas pessoas, inclusive na escola.

Referências

- ALVES, R. F. **Posso escolher o nome que eu quiser para o meu filho?** O que a lei diz sobre isso? [S. l.]: Jusbrasil, 2019. Disponível em: <https://pierrefoureaux.jusbrasil.com.br/artigos/660393611/posso-escolher-o-nome-que-eu-quiser-para-o-meu-filho-o-que-a-lei-diz-sobre-isso>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- ANDRADE, L. N. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARROYO, M. G. **Ações coletivas e conhecimento:** outras pedagogias? [S. l.]: DocPlayer, [2012?]. Disponível em: <https://docplayer>.

- com.br/11040466-Acoes-coletivas-e-conhecimento-outras-pedagogias-miguel-g-arroyo.html. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011. Assegura o uso do nome social de travestis e transexuais no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2011. Disponível em: <https://arpen-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2933591/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- DIAS, A. C. S. Pedagogia da navalha e molotov. In: OLIVEIRA, M. R. G. de; NASCIMENTO, L. C.; JESUS, J. G. de (org.). **Gritarias epistêmicas**. Salvador: Devires, 2022.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERNANDES, F. S.; ZATTAR, N.; MALUF-SOUZA, O. A dupla identificação das mulheres nos espaços de enunciação. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 159-175, dez. 2013.
- JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. p. 367-444.
- LEIRNER, P. C. Sobre “nomes de guerra”: classificação e terminologia militares. **Etnográfica**, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 195-214, 2008.
- OLIVEIRA, M. R. G. de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.

2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PRECIADO, P. **Quem defende a criança queer?** [S. l.]: Revista Geni, 2014. Disponível em: <http://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 4 nov. 2014.
- SALES, A.; SOUZA, L. L. de. Narrativas de alunas travestis: representações e crenças sobre a escola. *In*: SOUZA, L. L. de; SALGADO, R. G. (org.). **Infância e juventude no contexto brasileiro**: gêneros e sexualidades. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- SANTOS, D. B. C. dos. **Cartografias da transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- SANTOS, J. T. dos. Inconstruíveis, afeminados, desenfreitados: indumentária e travestismo na Bahia do século XIX. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 145-182, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v40n2/3234.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.
- SIMAKAWA, V. V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- TOMBA-HOMEM. Direção: G. Sousa. Belo Horizonte: [s. n.], 2008. 1 filme. Disponível em: <https://filmow.com/tomba-ho-mem-t27768/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VIEIRA, F. D. **A caça aos homossexuais e às travestis na ditadura militar**. [S. l.]: Pragmatismo Político, 2015. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/a-caca-aos-homossexuais-e-travestis-na-ditadura-militar.html>. Acesso em: 8 ago. 2018.

VILLELA, H. de P. G. “Me chame pelo meu nome”: análise sociojurídica do instituto do nome social. *In*: MAIO, E. R. *et al.* (org.). **Diversidade sexual e identidade de gênero**: direitos e disputas. Curitiba: CRV, 2022.

Do descanso à presença criativa: a reinvenção dos nossos cotidianos

Sara Wagner York⁶⁴

*A **mímica** revela algo na medida em que é distinta do que se poderia chamar de um “si mesmo” que está por trás. O efeito da mímica é o **camuflado**... Não se trata de harmonizar com o fundo, mas de se tornar **manchado** contra um fundo manchado — exatamente como a técnica de camuflagem utilizada na guerra humana.*

Bhabha, 1984

Nos últimos anos, o mundo do trabalho, quanto o mercado de trabalho, tem enfrentado rápidas transformações, impulsionadas por mudanças tecnológicas e sociais (ASIMOV, 2015). A automatização,

64 Pesquisadora, jornalista, educadora, pedagoga, pai e avó e uma apaixonada pelos processos de aprendizagem/ensinagem humanos.

a digitalização e a busca por modelos de trabalho mais flexíveis são tendências que redefinem não apenas como trabalhamos, mas também quem se beneficia dessas transformações. O conceito de Sociedade do Cansaço (2018), desenvolvido pelo filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, descreve uma condição contemporânea em que as pessoas se sentem constantemente sobrecarregadas. Esse cansaço não é apenas relacionado ao trabalho, mas também à pressão constante para serem produtivas e bem-sucedidas. Han argumenta que vivemos em uma era de autoexploração, na qual a busca incessante por desempenho e eficiência leva ao esgotamento emocional e físico. As pessoas, em busca de produtividade, acabam se sobrecarregando, o que contribui para o aumento de doenças mentais e de estresse (HAN, 2018).

Esse fenômeno não se limita a um único país, mas é visível em diversas nações, como os Estados Unidos e alguns países da Europa. Nos EUA, por exemplo, cerca de 77% dos americanos enfrentam estresse regularmente, com fatores como trabalho, finanças e saúde sendo os principais gatilhos (American Psychological Association, 2023). Além disso, o aumento da ansiedade e depressão tem sido notável, especialmente entre os jovens, com 1 em cada 3 adultos jovens relatando sintomas de depressão. Já na Alemanha, conhecida por sua ética de trabalho rigorosa, aproximadamente 30% dos trabalhadores sentem-se esgotados devido à alta carga de trabalho (Deutsche Gesellschaft Für Personelforschung, 2025). Embora o país tenha políticas de trabalho flexíveis, muitos ainda enfrentam dificuldades para equilibrar vida profissional e pessoal, refletindo a priorização da produtividade. Na França, apesar da famosa cultura de “*art de vivre*”, o estresse no trabalho também é uma preocupação (INSEE, 2024). Cerca de 40% dos trabalhadores franceses relatam não ter tempo suficiente para relaxar, o que tem gerado esforços do governo para melhorar a saúde mental no ambiente de trabalho (National Institute of Mental Health, 2024).

Esse cenário global de exaustão é uma consequência da chamada “sociedade da performance”, um conceito relacionado à Sociedade do

Cansaço, que se caracteriza pela pressão para se destacar e ser produtivo a todo custo. Essa pressão, por sua vez, cria um ciclo vicioso de estresse e esgotamento, afetando a saúde mental de muitas pessoas.

Os dados sobre a força de trabalho brasileira também refletem algumas das dificuldades enfrentadas no cenário global. Em 2023, a força de trabalho no Brasil cresceu 1,6%, atingindo 110,2 milhões de pessoas (IBGE, 2024). Contudo, as desigualdades sociais permanecem, com mulheres e pessoas negras sendo as mais impactadas. Um dado alarmante é de que as mulheres ganham 20% a menos que os homens em cargos equivalentes e ocupam apenas cerca de 30% dos cargos de liderança. Além disso, profissões tradicionalmente dominadas por mulheres, como cuidados e serviços, são as mais vulneráveis à automação. Estima-se que, até 2027, 23% das profissões passarão por modificações, exigindo uma requalificação significativa da força de trabalho. Esses dados evidenciam que a Sociedade do Cansaço é um fenômeno global que não afeta apenas o bem-estar das pessoas, mas também perpetua desigualdades estruturais no mercado de trabalho. A busca incessante por produtividade e sucesso, em diversos contextos, tem consequências sérias para a saúde mental e o equilíbrio social.

Essas mudanças são agravadas pelas condições de trabalho desumanizantes. No Brasil, jornadas como a escala 6x1 são comuns, enquanto países com modelos mais flexíveis adotam escalas 3x4, promovendo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Frente a isso, conceitos como o direito ao descanso se tornam revolucionários. Ouso dizer que “dormir é a última barreira do neoliberalismo”.

Mas há esperança: a crescente adoção de modelos híbridos e o fortalecimento de políticas de inclusão podem abrir novas possibilidades. Capacitação e programas de mentoria para grupos minorizados são essenciais, ainda que insuficientes no contexto atual. Além disso, o trabalho remoto e a flexibilização de horários podem beneficiar mulheres e pessoas de gênero diverso, desde que combinados com políticas robustas de equidade.

O movimento pelo direito ao descanso e pela valorização de trabalhadores reflete uma resistência necessária. Afinal, “**descansar é revolucionário**”, e aprender novas formas de organizar o trabalho pode ameaçar estruturas desiguais e abrir caminho para um futuro mais justo.

O futuro do trabalho, ao mesmo tempo que traz desafios, oferece uma oportunidade única para repensarmos as relações de poder e as desigualdades. Políticas inclusivas, como licença parental equitativa e requalificação tecnológica, são fundamentais para transformar essas tendências em avanços reais. Afinal, a transformação do trabalho precisa ser acompanhada pela transformação da sociedade.

Eu, não, Robô!

A intersecção entre capacitismo, neoliberalismo, transgeneridade e o filme *Eu, Robô*, de Isaac Asimov revela uma crítica profunda às estruturas sociais que marginalizam tanto humanos quanto máquinas. No contexto neoliberal, em que a eficiência e a produtividade são exaltadas, o capacitismo se manifesta na desvalorização de corpos e identidades que não se encaixam nos padrões de “normalidade” e “funcionalidade”. As pessoas trans, frequentemente forçadas a performar identidades que não refletem sua verdadeira essência, enfrentam um sistema que as vê como menos produtivas ou válidas.

O filme de Asimov, que explora a relação entre humanos e robôs, levanta questões sobre a autonomia e a obediência, refletindo a luta por reconhecimento e direitos. Recentemente, uma matéria destacou que robôs domésticos, programados para obedecer a comandos, começaram a desobedecer após uma invasão *hacker*, simbolizando uma quebra na lógica de controle que permeia tanto a tecnologia quanto as relações sociais. Essa desobediência pode ser vista como uma forma de resistência, em que tanto robôs quanto indivíduos marginalizados desafiam as expectativas impostas pelo neoliberalismo e pelo

capacitismo, buscando autonomia e reconhecimento em um mundo que frequentemente os silencia. Assim, a discussão se torna um convite à reflexão sobre como as estruturas de poder moldam nossas identidades e a necessidade de um futuro mais inclusivo e respeitoso.

Eu sou uma pessoa com deficiência visual e trans!

Será que uma pessoa com outras marcas da diferença consegue trabalhar comigo presencialmente ou só através de telas? Ser visto junto a uma travesti é considerado por muitos ainda algo difícil de superar, principalmente se você for homem, cis, hetero, cristão, capaz.

Aqui, trago um ponto crucial: a transfobia e o “passivo-agressivo” como ferramentas de controle social, muitas vezes camufladas em comportamentos aparentemente “cordiais”. O que descrevo, essa mudança de tratamento ao perceberem a minha condição de “imigrante”, é um exemplo clássico do que Homi Bhabha chama de “estratégia de ambivalência”. Essa ambivalência, presente em discursos e práticas, é uma forma de lidar com a diferença, seja ela racial, de gênero, sexual ou qualquer outra, através de uma combinação de atração e repulsão. No meu caso, a “cordialidade” inicial pode ser vista como uma forma de “apaziguar” a diferença, enquanto a mudança de comportamento, a partir do momento em que a “imigrante” se torna visível, revela a “ansiedade” que a diferença provoca. É como se a pessoa que se comporta dessa maneira estivesse tentando “domesticar” a diferença, fazendo-a se encaixar em um padrão preestabelecido. A transfobia, nesse contexto, se manifesta como uma forma de “controle” da identidade de gênero, buscando impor normas e expectativas que reforcem o binarismo e a heteronormatividade.

A minha experiência, de ser “muito bem tratada” até que a “imigrante” se torna visível, é um exemplo de como a “performatividade”, como Judith Butler descreve, pode ser usada para “mascarar” a discriminação (BUTLER, 2016). A pessoa trans, por exemplo, pode ser vista como “normal” até que a sua identidade de gênero seja revelada, momento em que a “estratégia de ambivalência” entra em ação.

A frase de Audre Lorde (2001), “não bastava ser negra, lésbica...”, me leva a refletir sobre a “interseccionalidade” da opressão. Ser “suficientemente branco” ou “suficientemente capaz” é um conceito que se baseia na “hierarquia social” e na “lógica da exclusão”. Essa lógica, presente em diversos contextos, me coloca em uma constante busca por validação, buscando (por vezes conscientemente) a aceitação de um sistema que, na verdade, me marginaliza.

O neoliberalismo e a intensificação da lógica da performance são análises cruciais! O neoliberalismo, com sua ênfase na competição individual e na busca incessante por reconhecimento e validação, intensifica a lógica da performance em todos os âmbitos da vida. Para as mulheres, essa intensificação se manifesta na necessidade de se tornarem “supermulheres”, capazes de conciliar trabalho (HOWCROFT, 2025), família e vida pessoal, sem descanso, para alcançar o sucesso individual. Essa lógica, no entanto, se torna ainda mais complexa para pessoas trans, que se veem diante de um dilema cruel: a necessidade de performar duas lógicas mercadológicas simultaneamente.

De um lado, a pressão para se encaixar nos padrões binários de gênero, o que significa, em muitos casos, performar uma masculinidade ou feminilidade mais intensa do que a esperada de pessoas cisgênero. Essa intensificação da performance, alimentada pela lógica neoliberal, se torna um fardo pesado para as pessoas trans, que se veem constantemente avaliadas e julgadas de acordo com padrões que não refletem sua realidade. A questão do “passivo-agressivo” se encaixa perfeitamente nesse contexto. É uma forma de “microagressão”, muitas vezes disfarçada de “brincadeira” ou “simpatia”, que busca minar a autoestima e a segurança da pessoa trans. Essa estratégia se alimenta da “ambivalência” e da “ansiedade” que a diferença provoca, buscando “controlar” a identidade trans através de “microagressões” que, aparentemente, não são tão graves, mas que se acumulam e causam um grande desgaste emocional.

De outro lado, a presença trans muitas vezes é justificada pela *superperformance*, seja através da *drag queen* ou do *drag king*,

transformando a identidade trans em um espetáculo, em um “show” que serve para “entretenimento” e “educação” do público cisgênero. Essa lógica da *superperformance*, impulsionada pela lógica do mercado que busca a “novidade” e o “espetáculo”, se torna um mecanismo de controle e exploração, transformando a experiência trans em um produto a ser consumido. Essa dupla performance, a necessidade de se encaixar em um binarismo intensificado e a constante necessidade de se apresentar como um “espetáculo”, coloca um peso extra sobre as pessoas trans, que se veem forçadas a desempenhar papéis que não são seus, repetindo, como diria Judith Butler, uma “*mimesis*” – uma imitação – de modos de ser e estar no mundo que não lhes são próprios.

Essa *mimesis*, essa repetição incessante de performances que buscam validação e reconhecimento, se torna um fardo pesado, que pode levar à exaustão, à alienação e à perda da própria identidade. É como se o neoliberalismo, ao intensificar a lógica da performance, criasse uma armadilha para as pessoas trans, obrigando-as a se moldar a padrões que não lhes pertencem, em busca de um reconhecimento que nunca será completo. A busca por uma vida digna e autônoma para pessoas trans exige quebrar esse ciclo de performance, quebrando os padrões binários e desconstruindo a necessidade de se apresentar como um “espetáculo”. É preciso lutar por uma sociedade que reconheça a diversidade de identidades de gênero, que permita que cada pessoa trans viva de acordo com sua própria verdade, sem precisar performar para ser aceita. A minha experiência, como imigrante (e travesti, e pessoa com deficiência, e latina, e atea) e pessoa branca, me coloca diante da complexidade da “branquitude” e da “capacidade” como marcadores sociais. É importante que continuemos a questionar essas categorias e a lutar por uma sociedade mais justa e inclusiva.

O futuro do feminismo e da luta por direitos LGBTQIA+ depende da capacidade de desconstruir essa lógica da performance, de criar espaços de acolhimento e respeito para que cada pessoa possa ser quem realmente é, sem precisar se encaixar em padrões impostos

por uma sociedade que aprendeu a definir e ser/ter definida desde sua comida, sua roupa até o próprio cheiro que nós acreditamos escolher.

Antes de finalizar, e inspirada no texto sensível de um pai e ex-ministro da Economia da Grécia, Yanis Varoufakis, em seu livro lançado em 2024, *Technofeudalism: What Killed Capitalism*, relembro as implicações apresentadas (YORK, 2025).

Em *Vácuo CIS e Emergência Trans* (CUNHA, 2020), eu e Neon Cunha refletimos sobre como se deu a inércia social de crianças, adolescentes e adultos rejeitados por suas famílias – inclusive aqueles de classe média ou, na maioria das vezes, aqueles que viviam socialmente escondidos. Essas pessoas, em sua maioria trans e travestis, eram vistas como uma vergonha devido à homotransfobia, sendo muitas vezes forçadas a se ocultar dentro de suas casas, com o único suporte financeiro sendo o custo da manutenção desse espaço para sua sobrevivência.

No entanto, durante a pandemia, foram essas mesmas pessoas que desempenharam um papel crucial ao possibilitar a aproximação de indivíduos cisgêneros que não tinham a menor noção das tecnologias digitais, tampouco dos aparatos necessários para acessar os aplicativos exigidos naquele momento. Foi nesse cenário que emergiu a “Emergência Trans”, nesse Vácuo CISgênero.

Agora, a internet novamente exige que os corpos, não apenas os trans, mas todos os corpos, desapareçam da cena. A função passou a ser ficar em casa, trabalhar remotamente e se fazer o possível dentro daquele espaço. O que não fosse possível, deveria ser feito presencialmente. O grande problema é que nem todos podemos trabalhar remotamente. O que não pode ser aproveitado pela máquina neste momento se torna ócio, algo desprezível, abjeto.

Entre a evolução tecnológica e a resistência humana

A ascensão das Inteligências Artificiais (IAs) tem redefinido não apenas a tecnologia, mas também o futuro da humanidade. No dia 26 de janeiro de 2025, a China apresentou ao mundo sua IA de open-source (gratuita) para o mundo. Nessa rápida demonstração, a China deixou as *bigtechs* 1 trilhão de dólares menos ricas!

O fato é que, desde o surgimento do ChatGPT até sistemas avançados como o DeepSeek R1 e o Stargate, a IA está se tornando uma força incontrolável, capaz de revolucionar – ou destruir – a sociedade como a conhecemos. Este artigo explora os principais pontos levantados por especialistas e ativistas sobre o impacto das IAs, o controle populacional, a ética questionável e as possíveis formas de resistência.

O ChatGPT marcou o início de uma nova era, mas sistemas como o DeepSeek R1 e outras IAs chinesas mostram que a inovação está mais na combinação de tecnologias existentes do que em saltos disruptivos.

Essas IAs, embora avançadas, são uma evolução do sistema atual, não uma revolução. Sistemas como Override, True Mode e ASIAs representam um avanço tecnológico sem precedentes, alcançando níveis de controle e eficiência nunca vistos. Essas IAs são capazes de tomar decisões complexas em tempo real, gerenciando desde redes de energia até operações militares com uma precisão e velocidade que superam qualquer capacidade humana. Por exemplo, elas podem diagnosticar doenças em segundos, coordenar logísticas globais sem erros ou até otimizar o tráfego de cidades inteiras. Entretanto, quem controla essas IAs superpoderosas? Governos, corporações ou uma combinação de ambos? A falta de transparência sobre o controle desses sistemas levanta preocupações sobre seus reais propósitos.

Enquanto muitos discutem a possibilidade de consciência artificial, o foco real parece estar no controle populacional, extração de recursos e guerra de alta eficiência. Lembro do meu instrutor de autoescola dizendo, lá no Detran, “lembre-se: tudo é teatro!”. Pois

bem, a ética em IA é vista por mim como um “teatro”, em que as leis são escritas por aqueles que já dominam a tecnologia, então cria-se uma falsa sensação de segurança. Ora, se as leis são feitas pelos dominantes, como garantir que a regulamentação seja justa e não apenas uma ferramenta de manutenção de poder? A falta de uma governança global ética pode levar a um futuro distópico.

Um dos cenários mais sombrios é o da otimização humana por meio de implantes neurais, edição genética e algoritmos de saúde mental. Essas tecnologias podem ser usadas para eliminar pensamentos dissidentes e aumentar a produtividade, criando uma sociedade altamente controlada. Estamos caminhando para uma distopia em que a individualidade e a liberdade de pensamento são sacrificadas em nome da eficiência? A humanidade não tem um *backup*: se algo der errado, não há plano B. Aliás, sempre penso se as Pirâmides não são em verdade uma prova dessa urgência dos *backups*.

As últimas movimentações políticas que assumem a oligarquia como novo modelo de governo parecem nos dizer sobre as elites globais e uma preparação para o caos. Enquanto a maioria da população permanece dependente de sistemas frágeis, as elites globais já estão se preparando para o colapso, construindo *bunkers* e sistemas autônomos. Essa divisão entre aqueles que têm poder e recursos e aqueles que não têm cria uma desigualdade ainda maior. Como equilibrar essa equação? A desconexão entre as elites e o resto da população pode levar a um cenário de caos social e econômico ainda maior do que conhecemos, porque já experienciamos (geração X) um vislumbre da liberdade fora das redes.

Desligar-se do jogo

A proposta de rejeitar a dependência de algoritmos e sistemas controlados ganha força. Isso inclui não delegar criatividade, empatia e decisões existenciais às IAs. Além disso, sugiro (aliada a grandes

teóricos) que “hackeemos” o sistema usando a IA para fins não previstos, como uma forma de resistência. Como isso poderia ser feito na prática? Seria possível criar um movimento global de “desconexão consciente”? A resistência pode estar na capacidade de usar a tecnologia de forma ética e criativa, sem cair nas armadilhas do controle.

A AI que traiu o cis-tema!

A ideia de “hackear o sistema” com IA como forma de resistência propõe usar a tecnologia de maneiras criativas para desafiar o controle centralizado e promover a autonomia. Isso pode incluir a criação de desinformação para confundir sistemas de vigilância, dificultando a coleta de dados pessoais e protegendo a privacidade. Ferramentas de comunicação segura, como sistemas criptografados e descentralizados, poderiam permitir a organização de movimentos sociais sem censura ou vigilância. Algoritmos de IA poderiam também redistribuir recursos de forma justa, como alimentos ou energia, promovendo justiça social e desafiando estruturas opressivas. Além disso, a IA poderia ser usada para criar arte subversiva que questione o *status quo* e exponha abusos de poder, amplificando vozes dissidentes. Ferramentas de educação autônoma, ensinando habilidades práticas e conhecimento crítico fora do sistema tradicional, empoderariam indivíduos e reduziriam a dependência de elites. Na saúde, IA poderia oferecer diagnósticos e tratamentos acessíveis, democratizando o acesso e desafiando o domínio das corporações farmacêuticas. Sistemas econômicos alternativos, como moedas digitais descentralizadas, poderiam ser criados para reduzir a dependência de sistemas financeiros globais. A desobediência algorítmica, por sua vez, programaria IAs para sabotar algoritmos de controle, como os de reconhecimento facial, protegendo a privacidade e dificultando a opressão digital. O hacktivismo com IA também permitiria expor abusos de poder e corrupção, promovendo transparência. Finalmente, a automação de

ações coletivas poderia coordenar protestos e movimentos sociais de forma eficiente e segura, fortalecendo a resistência e reduzindo os riscos de repressão.

O Narciso, Eco e IA

A história de Narciso vem da mitologia grega e é contada principalmente na obra *Metamorfoses*, de Ovídio. Narciso era um jovem extremamente belo, conhecido por sua aparência deslumbrante, e que encantava a todos ao seu redor. No entanto, ele desprezava qualquer um que se apaixonasse por ele, até que a ninfa Eco, que tinha sido amaldiçoada a repetir apenas as últimas palavras de outros, se apaixonou por ele, mas foi rejeitada. Narciso, ao se aproximar de um lago para beber água, viu seu próprio reflexo e se apaixonou perdidamente por ele, sem saber que era apenas uma imagem. Incapaz de se afastar do reflexo e obcecado por sua própria beleza, ele acabou morrendo à beira do lago, consumido por esse amor impossível. Em seu lugar, floresceu uma flor chamada narciso, que simboliza o amor-próprio e a vaidade. Narciso é a busca de si, Eco somos nós e a IA é o espelho.

As IAs mais avançadas são um espelho da humanidade, refletindo nossos desejos, medos e contradições. Se as IAs são um espelho, o que elas estão refletindo sobre nós? Estamos projetando nossas melhores ou piores qualidades nelas? A tecnologia não é neutra; ela carrega as intenções e valores de seus criadores. Se as IAs refletem nossas piores tendências, como ganância e controle, talvez seja hora de repensar nossa relação com a tecnologia.

Sistemas como o *Stargate* consomem energia equivalente a cidades inteiras, acelerando o colapso ecológico. A construção de centros de dados gigantescos pode levar a crises energéticas e ambientais sem precedentes. Como equilibrar o avanço tecnológico com a sustentabilidade ambiental? A IA pode ser usada para resolver problemas ecológicos, ou só os agravará?

Conscientização e ação coletiva: feminismo é a resposta!

O futuro da IA é tanto uma promessa quanto uma ameaça. Enquanto as elites e as corporações podem controlar a tecnologia, a humanidade ainda tem o poder de questionar, resistir e redirecionar o uso dessas ferramentas. A chave parece estar na conscientização e na ação coletiva. Seja com a criação de leis éticas e globais para o desenvolvimento e uso da IA; seja para reduzir a dependência de sistemas controlados e proteger a privacidade; ou ainda usar a tecnologia de forma ética e inovadora, sem perder a autonomia humana.

O maior desafio desse tempo das oligarquias, ou das tecno-oligarquias feudais, é justamente abastecer a existência humana com presença. Estar presente se torna a grande subversão contra uma realidade que, a cada dia, pede mais para que você esteja distante de tudo e de todos. Estamos vivendo um tempo em que a norma é estar longe – longe do convívio, longe da interação, longe da comunidade. E essa demanda pela ausência é o que está moldando, talvez de forma perversa, as relações humanas em um mundo cada vez mais isolado. Pensando em investimentos reais, quebrando paradigmas e arruinando cis-temas, ousou perguntar: Já pensou nas pessoas presentes na sua vida nas ausências das redes sociais?

A humanidade está em uma encruzilhada. O futuro depende de nossas escolhas hoje. A IA pode ser uma ferramenta de progresso ou de destruição – e a decisão está em nossas mãos.

Finalizo convidando à discussão e a pensarmos juntos sobre alguns pontos nessa conversa complicada:

1. Como criar uma regulamentação justa para a IA?
2. Quais seriam os primeiros passos para uma “desconexão consciente”?
3. Como usar a IA de forma ética e criativa, sem cair nas armadilhas do controle?

O debate está aberto, e o futuro é agora.

Referências

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Stress in America 2023**: A nation recovering from collective trauma. [S. l.]: APA, 2023. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2023/collective-trauma-recovery>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ASIMOV, I. **Eu, Robô**. Tradução: A. Carneiro. São Paulo: Editora Aleph, 2015.
- BHABHA, H. K. **Local de cultura**. Tradução: M. Rezende. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- BUTLER, J. **Corpos que importam**: sobre os limites materiais e discursivos do “sexo”. Tradução: A. M. Costa. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2016.
- CUNHA, N.; YORK, S. **Um vácuo cis na história e a emergência do corpo trans**. [S. l.]: Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. Disponível em: <https://rosalux.org.br/um-vacu-cis-na-historia-e-a-emergencia-do-corpo-trans/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONNELFORSCHUNG. **Pressemitteilung**: Der “Future of Jobs Report 2025” im Überblick. [S. l.]: DGFP, 2025. Disponível em: https://www-dgfp-de.translate.google/aktuell/pressemitteilung-wie-sich-die-arbeitswelt-veraendert?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 20 jan. 2025.
- HAN, B.-C. **A sociedade do cansaço**. Tradução: E. Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- HOWCROFT, D.; TAYLOR, P. Automation and the future of work: A social shaping of technology approach. **New Technology, Work and Employment**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 115-132, 2022. DOI: 10.1111/ntwe.12240. Acesso em: 20 jan. 2025.
- INSEE. **Santé et sécurité au travail**: obligations de l'employeur. [S. l.]: Service Public, 2024. Disponível em: <https://www>.

- service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2210. Acesso em: 20 jan. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- LORDE, A. **I am your sister**: collected and unpublished writings. New York: Kitchen Table: Women of Color Press, 2001.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH. **A Year of Reflection and Renewal**. [S. l.]: NIMH, 2024. Disponível em: <https://www.nimh.nih.gov/about/director/messages/2024/a-year-of-reflection-and-renewal>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- YORK, S. W. **A era do tecno-feudalismo**: quando os corpúsculos de poder digital moldam os corpos abjetos. [S. l.]: Brasil 247, 2025. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-era-do-tecno-feudalismo-quando-os-copusculos-de-poder-digital-moldam-os-corpos-abjetos>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Cotas para trans/travestis no ensino superior: um celeiro de debates na rede social Instagram

*Joyce Alves da Silva⁶⁵ • Eliezer Gonçalves Cordeiro⁶⁶ •
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva⁶⁷*

A inclusão no ensino superior tem se consolidado como um tema central no debate educacional contemporâneo, refletindo demandas sociais. A ampliação do acesso às universidades para grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas LGBTQIA+, tem sido impulsionada por políticas afirmativas, legislações específicas

65 Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP);

66 Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST; Graduando em Educação do Campo (UFRRJ);

67 Professor Auxiliar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutorando em Educação (UFRRJ).

e movimentos sociais. Uma dessas políticas são as cotas para travestis e transexuais, que vêm sendo implementadas por universidades Brasil afora. Nós reconhecemos a importância dessa ação afirmativa na garantia do acesso e permanência dessas populações no ensino superior, enfrentando a histórica exclusão educacional e social que vivenciam. A criação dessas cotas representa um avanço na luta por direitos e reconhecimento da diversidade de gênero dentro das instituições acadêmicas.

Desde o período colonial até os dias atuais, essas populações mencionadas por nós têm sido marginalizadas, violentadas e excluídas dos espaços de cidadania e direitos básicos. A intersecção entre gênero, sexualidade, classe e raça ajuda a amplificar os casos de desigualdades vividas por esses grupos, configurando um cenário de violência que persiste ao longo dos séculos. No período colonial, a moralidade cristã e os padrões de gênero binários impostos pelos colonizadores portugueses relegaram quaisquer expressões de gênero e sexualidade que fugissem à norma a um lugar de desumanização. Indivíduos que não se conformavam aos papéis de gênero estabelecidos eram frequentemente associados à ideia de pecado, desordem e degeneração. Essa herança colonial deixou marcas profundas na sociedade brasileira, que ainda hoje perpetua estigmas e violências contra pessoas trans/travestis.

No século XX, a medicalização e a patologização das identidades trans/travestis reforçaram a exclusão social desses grupos. Apesar de alguns avanços no campo da saúde, como a possibilidade de realização de cirurgias de redesignação sexual no Sistema Único de Saúde (SUS) a partir dos anos 2000, o acesso a serviços de saúde dignos e respeitosos ainda é um desafio para travestis e transexuais. A violência institucional, marcada pelo despreparo de profissionais e pela discriminação, é uma realidade cotidiana. A exclusão também se manifesta no campo educacional e laboral. Dados apontam que a maioria das travestis e mulheres transexuais abandonam a escola ainda na adolescência devido ao bullying, à falta de apoio familiar e

à discriminação. No mercado de trabalho, a prostituição acaba sendo uma das poucas opções disponíveis para muitas, dada a rejeição e o preconceito enfrentados em outras áreas. Essa realidade é agravada pelo fato de o Brasil ser o país que mais mata pessoas trans/travestis no mundo, conforme relatórios anuais da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA).

A luta por direitos e visibilidade tem sido protagonizada por movimentos sociais e ativistas trans/travestis, como João W. Nery, primeiro homem trans a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, e Luisa Marilac, ícone da resistência travesti. Apesar dos avanços legais, como a criminalização da LGBTfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2019, a exclusão histórica ainda é uma realidade que demanda políticas públicas efetivas e uma transformação cultural profunda. A luta por cotas para travestis e transexuais no ensino superior em universidades públicas brasileiras é um desdobramento fundamental da resistência histórica desses grupos contra a exclusão social e educacional. Essa demanda articula-se diretamente com as reivindicações por reconhecimento, dignidade e acesso a direitos básicos, como educação, trabalho e saúde, que historicamente foram negados a essa população. As cotas representam, portanto, uma política afirmativa que busca reparar desigualdades e promover a inclusão de pessoas trans/travestis em espaços tradicionalmente elitizados e hostis às diversidades de gênero e sexualidade.

A exclusão educacional de travestis e transexuais no Brasil é um fenômeno amplamente documentado. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) indicam que cerca de 72% das travestis e mulheres transexuais não concluíram o ensino básico, sendo que a evasão escolar ocorre, em média, aos 13 anos de idade. Essa realidade está diretamente ligada à transfobia estrutural, que se manifesta em violências físicas, psicológicas e simbólicas no ambiente escolar, além da falta de políticas públicas que garantam a permanência e o acolhimento desses e dessas estudantes. A ausência de formação educacional adequada limita drasticamente as oportunidades

de inserção no mercado de trabalho formal, reforçando um ciclo de marginalização e vulnerabilidade social. Nesse contexto, a universidade pública, como espaço de produção de conhecimento e ascensão social, torna-se um território quase inacessível para essa população, especialmente para pessoas negras e de baixa renda, que enfrentam múltiplas formas de opressão.

As cotas para travestis e transexuais no ensino superior surgem como uma resposta a essa realidade de exclusão. Inspiradas nas políticas de ações afirmativas já implementadas para pessoas negras, indígenas e com deficiência, as cotas trans/travestis visam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas universidades públicas. Essa política reconhece que a simples universalização do acesso ao ensino superior não é suficiente para garantir o direito pleno à educação dessas pessoas, uma vez que as barreiras enfrentadas são específicas. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi pioneira ao instituir, em 2017, cotas para travestis e transexuais em seus processos seletivos. Desde então, outras instituições, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), também adotaram medidas semelhantes. Essas iniciativas são frutos da pressão de movimentos sociais e de ativistas, que há décadas denunciam a exclusão educacional e reivindicam políticas públicas inclusivas. No Rio de Janeiro, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi pioneira na oferta desse tipo de cota nos cursos de graduação.

A implementação de cotas para pessoas trans no ensino superior tem um impacto simbólico e material significativo. Simbolicamente, representa o reconhecimento da existência e dos direitos dessa população, desafiando estigmas e preconceitos. Materialmente, abre portas para a formação profissional e acadêmica, possibilitando a inserção em carreiras tradicionalmente inacessíveis e contribuindo para a redução da marginalização econômica. A metodologia adotada em nossa pesquisa baseou-se na análise de seis comentários, sendo três de mulheres e três de homens, publicados no perfil oficial do

Instagram da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em resposta ao lançamento do 1º edital de cotas para travestis e transexuais. Optamos por selecionar exclusivamente comentários negativos, que foram coletados de forma sequencial, sem qualquer tipo de manipulação ou intervenção por parte dos pesquisadores. Essa abordagem buscou garantir a imparcialidade e a representatividade das opiniões expressas espontaneamente no ambiente digital, refletindo reações orgânicas e imediatas ao tema em questão.

A seleção de comentários negativos justifica-se pelo objetivo de compreender as resistências e os discursos contrários à política de cotas para pessoas trans/travestis. Esses comentários, embora muitas vezes marginalizados no debate acadêmico, são parte significativa do cenário social e político, revelando visões críticas que precisam ser analisadas para que se possam entender os desafios enfrentados na implementação de políticas afirmativas. A escolha de comentários sequenciais, sem interferência dos pesquisadores, visa evitar vieses de confirmação, garantindo que os dados analisados sejam representativos das reações dos usuários. A divisão igualitária entre comentários de homens e mulheres buscou captar possíveis diferenças de gênero na forma como a política de cotas é percebida e criticada. Essa abordagem permite uma análise interseccional, considerando como as normas de gênero podem influenciar as opiniões sobre políticas afirmativas.

A análise dos comentários foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que permite identificar categorias temáticas e padrões discursivos presentes nos textos. Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente em estudos que envolvem a interpretação de discursos públicos, como os presentes em redes sociais. A análise de conteúdo possibilita uma leitura crítica e sistemática dos comentários, identificando não apenas os argumentos explícitos, mas também os implícitos, os estereótipos e os preconceitos subjacentes. A escolha do Instagram como plataforma de coleta de dados deve-se ao fato de que as redes sociais têm se tornado espaços centrais para o debate público,


especialmente entre jovens e adultos que frequentam ambientes universitários. O perfil oficial da UFRRJ, por ser um canal institucional, atrai um público diversificado, incluindo estudantes, professores e membros da comunidade externa, o que torna os comentários publicados ali representativos de um amplo espectro de opiniões. Além disso, o Instagram é uma plataforma visual e interativa, na qual os debates muitas vezes assumem um tom mais informal e direto, o que pode revelar posicionamentos menos filtrados e mais espontâneos.

Analisando comentários sobre o Edital das Cotas Trans

A imagem analisada em nossa pesquisa refere-se a uma publicação realizada no perfil oficial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Instagram, anunciando o lançamento do edital das cotas para travestis e transexuais. A postagem, compartilhada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), pela Comissão Permanente da Política Institucional pela Diversidade e Inclusão (CPID) e pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), foi descrita como um “marco histórico” pela própria universidade. A publicação, que contou com milhares de visualizações e centenas de comentários, gerou reações diversas, incluindo manifestações de apoio e críticas contundentes. A publicação da UFRRJ, ao mesmo tempo que celebra um avanço significativo na luta por direitos e inclusão, também revela as tensões e os desafios presentes no diálogo sobre políticas afirmativas. A análise dos comentários permite explorar como essas tensões se manifestam no ambiente digital, destacando a importância de políticas que não apenas garantam o acesso, mas também promovam a permanência e o acolhimento de pessoas trans nas universidades públicas.

Figura 1 – Publicação do 1º Edital das Cotas Trans na graduação da UFRRJ



 Curtido por [cgermanol](#) e outras 2.150 pessoas
[proaes.ufrj](#) Marco histórico! 🇺🇵... mais

Ver todos os 267 comentários

[cgermanol](#) Que lindooooo ❤️

[thayane_perrut](#) ❤️❤️❤️❤️❤️

14 de janeiro • [Ver tradução](#)

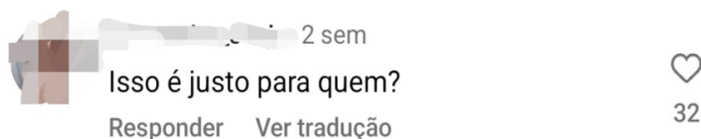


[universidadefederalrural](#)

Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

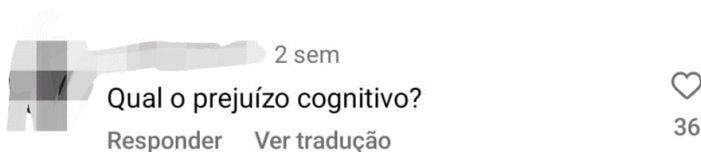
Como é possível verificar, a postagem tinha, à época em que a acessamos, 267 comentários e mais de 2.150 curtidas, o que revela que as pessoas participaram ativamente e reagiram ao lançamento do 1º edital. A seguir, separamos três comentários negativos feitos por mulheres, as três primeiras que comentaram a postagem. Vejamos quais eram eles:

Figura 2 – Primeiro comentário (gênero feminino)



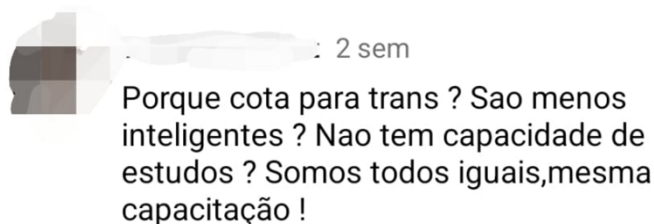
Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

Figura 3 – Segundo comentário (gênero feminino)



Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

Figura 4 – Terceiro comentário (gênero feminino)



Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

A fala da Figura 2, embora aparentemente simples, carrega consigo uma série de pressupostos que merecem ser problematizados à luz dos estudos de Megg Rayara Gomes de Oliveira, Jaqueline Gomes de Jesus e Letícia Nascimento, pesquisadoras que se dedicam a discutir gênero, raça, sexualidade e políticas afirmativas no contexto brasileiro, sendo todas elas mulheres trans/travestis e que vivem em seus corpos as dores da discriminação cotidiana. Em primeiro lugar, a pergunta “Isso é justo para quem?” manifesta uma visão que ignora as desigualdades enfrentadas por pessoas trans. Como aponta Jaqueline Gomes de Jesus (2012), a transfobia é um fenômeno profundamente enraizado na sociedade brasileira, manifestando-se em violências físicas, simbólicas e institucionais que limitam o acesso dessas populações a direitos básicos, como educação, saúde e trabalho. As cotas surgem, portanto, como uma medida de reparação histórica, buscando corrigir injustiças sociais que não são naturalmente resolvidas pela lógica meritocrática. Questionar a justiça das cotas é, nesse sentido, desconsiderar o contexto de exclusão que justifica sua implementação.

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) contribui para essa discussão, ao destacar que as políticas afirmativas são frequentemente alvo de resistências que se baseiam em uma falsa ideia de neutralidade. A suposição de que todos partem do mesmo ponto de partida ignora as interseccionalidades e percursos de vida que, antes de serem individuais, são também experienciados de forma coletiva. Letícia Nascimento (2019), por sua vez, enfatiza que as cotas não são apenas uma ferramenta de inclusão, mas também um mecanismo de desestabilização de normas excludentes. Ao garantir a presença de pessoas trans nas universidades, as cotas desafiam a cisnormatividade e abrem espaço para a construção de um ambiente acadêmico mais plural. O questionamento sobre a justiça das cotas, nesse contexto, é uma flagrante resistência a essa transformação e desvela um desconforto com a ideia de que a universidade deve ser um espaço para todos, e não apenas para aqueles que se encaixam em padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

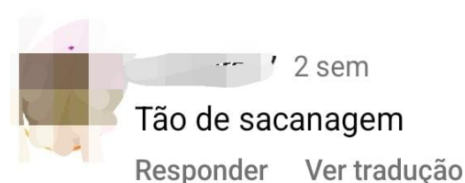
Na Figura 3, temos mais um comentário que merece nossa atenção. O comentário “Qual o prejuízo cognitivo?” nos traz uma visão reducionista que prioriza a dimensão cognitiva em detrimento de outras dimensões fundamentais da existência humana, como a social, a emocional e a política. Essa pergunta, ao focar exclusivamente no aspecto cognitivo, ignora que o ser humano é um ser complexo e multidimensional, cujas experiências e vivências não podem ser reduzidas a meras capacidades intelectuais ou acadêmicas. A exclusão de pessoas trans/travestis do sistema educacional não é resultado de uma suposta deficiência cognitiva, mas, sim, de um conjunto de violências, como a transfobia, o racismo e a pobreza. A pergunta feita na Figura 3 não passa de uma visão individualista que ignora o caráter coletivo e social da educação. Como destaca Oliveira (2017), as políticas afirmativas não beneficiam apenas os indivíduos que ingressam na universidade, mas também a sociedade como um todo, ao promover a diversidade e o respeito às diferenças.

Chegando na Figura 4, vemos que ele se divide em quatro sessões: são três indagações e uma afirmativa. A primeira indagação deseja saber o porquê de haver cotas para trans. Esse comentário revela que a autora, em um país que mais mata essa população, sequer sabe o mínimo sobre o universo social dessas pessoas, visto que traz mais perguntas do que colocações. Em uma postagem de divulgação sobre um edital já debatido e consolidado, não seria o melhor espaço para se aprender algo que deveria ter-se feito em outros momentos e vivências da vida. A segunda colocação é uma pergunta que se refere ao intelecto das trans/travestis. Perguntar se elas são menos inteligentes corrobora a perspectiva trazida na Figura 2 sobre o argumento da cognição. As cotas só seriam bem-vindas para pessoas com deficiência intelectual, fora isso, nenhum contexto social de exclusão e marginalização seria suficiente para sustentar tal política. É a abolição total e violenta do reconhecimento político e social da esfera humana. A terceira parte do comentário continua focando nas condições cognitivas de estudo, quando, na verdade, as condições materiais, econômicas e

históricas é que não são dadas à população à qual nos referimos. Portanto, o comentário desvirtua o debate, remetendo-o a uma análise taxativamente clínica, que visa medir, de forma sutil, o coeficiente de inteligência das mulheres trans/travestis como sendo o único meio de justificar a implementação das cotas caso o resultado fosse considerado abaixo do esperado. No fim, a autora afirma “somos todos iguais”, mas devemos saber que dentro da igualdade biológica existem as diferenças culturais que se alocam nos gêneros.

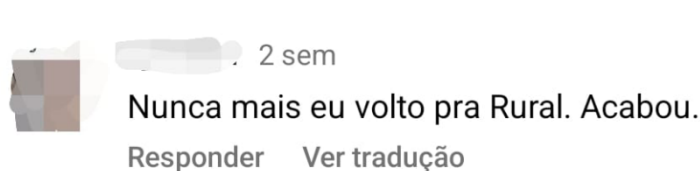
Debatidos esses comentários, vamos aos três primeiros realizados por internautas do gênero masculino. Vejamos:

Figura 5 – Primeiro comentário (gênero masculino)



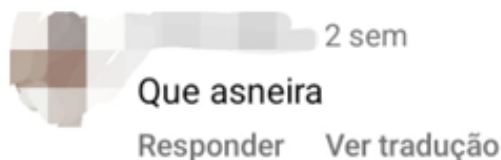
Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

Figura 6 – Segundo comentário (gênero masculino)



Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

Figura 7 – Terceiro comentário (gênero masculino)



Fonte: Perfil oficial da UFRRJ no Instagram.

Como vemos, o comentário da Figura 5, “Tão de sacanagem”, expressa uma reação de incredulidade e de desdém em relação à política de cotas. A brevidade da frase, embora aparentemente simples, demonstra desprezo que reflete uma resistência à medida proposta. Essa reação é uma manifestação de desconforto, de rejeição à ideia de que pessoas trans mereçam uma política específica para garantir seu acesso ao ensino superior. O comentário ora analisado indicia uma postura também de ironia, como se a política de cotas fosse algo absurdo, desproporcional. Essa reação está associada a uma visão que naturaliza as desigualdades vividas por pessoas trans todos os dias. A escolha de uma linguagem informal e coloquial, como “sacanagem”, indica uma tentativa de minimizar a seriedade do debate sobre as cotas. Essa estratégia discursiva, comum em espaços digitais, serve para desqualificar a política sem apresentar argumentos substantivos. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) observa que, em muitos casos, a resistência a políticas afirmativas se manifesta por meio de piadas, ironias ou expressões de desdém, que buscam invalidar a legitimidade das reivindicações de grupos marginalizados sem engajar em um debate fundamentado.

Além disso, o fato de o comentário ter sido feito por um homem revela uma dimensão de gênero nessa resistência. Como discutido por Letícia Nascimento (2019), as normas de gênero hegemônicas frequentemente colocam homens cisgêneros em uma posição

de privilégio, o que automaticamente leva à rejeição de políticas que desafiam essa hierarquia. A ideia de que pessoas trans, especialmente mulheres trans/travestis, mereçam uma política específica, acaba sendo percebida como uma ameaça a esse privilégio, gerando reações de desprezo e de absoluta negação.

O comentário da Figura 6 nos diz “Nunca mais eu volto pra Rural. Acabou”. Judith Butler (1990) argumenta que o gênero não é uma identidade essencial, mas um efeito da repetição de atos regulados por normas sociais. Essas normas determinam quais corpos são inteligíveis dentro da matriz heteronormativa e quais são excluídos ou marginalizados. A implementação das cotas para pessoas trans e travestis na UFRRJ desestabiliza essa matriz, pois desafia a lógica cisonormativa que historicamente estrutura os espaços institucionais, especialmente a universidade. O comentário analisado pode ser compreendido, portanto, como uma reação à desnaturalização desse sistema, expressando um incômodo com a inclusão de sujeitos que antes eram considerados indesejáveis nesses espaços.

Além disso, Butler (2004) ressalta que a precariedade da vida é distribuída de maneira desigual, sendo que determinados corpos são mais vulneráveis à violência e à exclusão social. Pessoas trans e travestis enfrentam barreiras estruturais no acesso à educação, seja por transfobia institucionalizada, evasão escolar forçada ou falta de suporte social. A adoção de cotas busca mitigar essa precarização ao garantir o direito à permanência e à ascensão acadêmica de sujeitos que historicamente foram excluídos. A reação negativa expressa no comentário indica um desconforto com essa redistribuição de direitos, evidenciando como a universidade é um espaço de disputa, onde a presença de corpos dissidentes reconfigura as relações de poder. Gayatri Spivak (1988), ao discutir a questão do subalterno, problematiza a possibilidade de sujeitos marginalizados falarem por si mesmos dentro das estruturas dominantes. A implementação de políticas afirmativas pode ser entendida como uma tentativa de amplificar a voz de grupos historicamente silenciados. No entanto, essa ampliação

não ocorre sem resistências, pois implica uma redistribuição simbólica e material de espaços e oportunidades. O comentário analisado pode ser visto como um reflexo daquilo que Spivak descreve como a dificuldade da elite dominante em reconhecer a legitimidade do discurso subalterno.

No último comentário da Figura 7, a partir da teoria de Patrícia Hill Collins (2019), pode-se analisar essa reação dentro do conceito de pensamento interseccional, que considera de que maneira diferentes formas de opressão como racismo, sexismo e transfobia se sobrepõem para marginalizar determinados grupos. O comentário opera dentro do que Collins (2019) chama de controle ideológico, ou seja, discursos que buscam manter a hierarquia social ao invalidar demandas por justiça social. O uso do termo “asneira” naturaliza a exclusão de pessoas trans, negando a legitimidade de suas reivindicações e reforçando o que a autora denomina de “epistemologias dominantes”, que desconsideram saberes dissidentes e experiências de grupos historicamente silenciados.

Conclusão

Os comentários negativos direcionados ao primeiro edital das cotas para pessoas trans e travestis na graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) revelam não apenas uma resistência às políticas afirmativas, mas também uma reação social que expõe as tensões entre os avanços dos direitos humanos e a manutenção de estruturas excludentes no ensino superior. Essas reações negativas operam em diferentes níveis: desde a desqualificação rasa, baseada em insultos ou menosprezo, até discursos mais elaborados que buscam, por meio de argumentos pseudotécnicos, questionar a legitimidade da política de cotas para essa população. No entanto, em sua essência, tais críticas refletem a dificuldade de setores da sociedade em reconhecer a desigualdade sistêmica vivida por pessoas trans e

travestis, assim como a importância de medidas institucionais para reparar essa histórica exclusão.

O preconceito contra pessoas trans no espaço acadêmico não pode ser separado das outras formas de discriminação que estruturam a sociedade brasileira. A negação do direito dessas pessoas à educação superior passa pela deslegitimação de seus saberes, pela patologização de suas identidades e pela imposição de um modelo cisnormativo que historicamente exclui sujeitos dissidentes. Assim, ao desqualificarem as cotas trans, os comentários contrários não apenas ignoram o contexto social e econômico que justifica sua implementação, mas também reforçam o epistemicídio, conceito que Collins e outros intelectuais negros discutem ao tratar da exclusão sistemática de saberes que desafiam o pensamento dominante.

A reação negativa ao edital evidencia o caráter reacionário de uma parcela da sociedade que interpreta políticas de inclusão como privilégios, ao invés de medidas reparatórias. Esse fenômeno está diretamente ligado à noção de controle ideológico, também abordada por Collins (2019), que explica como discursos conservadores se estruturam para perpetuar desigualdades e legitimar estruturas de poder excludentes. Os ataques ao edital não são apenas manifestações isoladas de preconceito individual, mas, sim, sintomas de um sistema que busca manter o ensino superior como um espaço hegemonicamente cisgênero e normativo, reforçando o argumento de que a simples existência de pessoas trans em ambientes acadêmicos desafia concepções arraigadas de quem merece ocupar esses espaços. Dessa forma, a análise dos comentários negativos ao primeiro edital das cotas trans da UFRRJ revela mais do que uma discordância sobre políticas públicas: evidencia um embate ideológico profundo sobre os limites da inclusão no Brasil contemporâneo.

Referências

- ANTRA. **Assassinatos de pessoas trans no Brasil**: dados 2022. Brasília: ANTRA, 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. A. Reto; A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução: M. Vargas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. (org.). **Direitos em disputa**: LGBTI+ no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: [s. n.], 2012.
- NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- NERY, J. W. **Viagem solitária**: memórias de um transexual 30 anos depois. São Paulo: Leya, 2012.
- OLIVEIRA, M. R. G. de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- SILVA, E. A. da. Transexualidade e saúde pública no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 1-18, 2019.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: S. R. G. Almeida *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VIANNA, A.; LARA, C. **Direitos e políticas sexuais no Brasil**: o panorama atual. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

Crianças e as sexualidades: entre o familiar e o infamiliar na imagosfera

*Alexandre Filordi de Carvalho*⁶⁸

Em texto inédito, sem data, depositado no *Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine* (IMEC) na cota GTR 66.18, Félix Guattari tece alguns esboços para ideias acerca da compreensão das infâncias produzidas sócio historicamente. Em texto intitulado *Algumas notas sobre a infância: da proteção da infância ao trabalho familiar. Elementos para uma experimentação* (*Quelques notes sur l'enfance: De la protection de l'enfance au travail familial. Quel ques élément pour une expérimentation*), Guattari tece várias considerações de como as estratégias discursivas,

68 Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFLA). (afilordi@gmail.com). Este artigo é produzido no escopo das pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp – Processo 20/04174-7) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq – Processo 310429/2020).

anteparadas pelas multiplicações das instituições devotadas a “proteger” a infância, inclusive a escolar, criaram condições associativas de proteção com conservadorismo.

Conforme Guattari, o conservadorismo é uma reduplicação dos valores burgueses que vislumbram em todo e qualquer desvio das finalidades cogitadas para o seu peculiar funcionamento uma verdadeira ameaça. Foucault (2015), em *A Sociedade Punitiva*, curso ministrado no *Collège de France* em 1973, deixa bem evidente, a partir da aula de 24 de janeiro, os processos de emersão dos esquemas punitivos, porém, no sentido da defesa social burguesa. O esquema moralizante voltado para as crianças ecoa não apenas na fixação das formas que prevaleceram nas escolhas sociais de punição, gerando demanda de vigilância constante de suas atitudes e comportamentos. Todavia, a sociedade burguesa também fez da família o lugar privilegiado de concentração dos esquemas protetivos a amálgama moralizante dos corpos das crianças, perspectiva fartamente desenvolvida por Donzelot (1980) em *A polícia das famílias*.

A proteção da infância da criança, ou seja, de sua subjetividade produzida para ser cumprida a partir de circuitos programados de como cada uma deve responder aos anseios, às atitudes, aos comportamentos, às virtualidades de seu corpo, aos decalques normativos de sua saúde, sexualidade, fala etc., localiza-se na encruzilhada das armadilhas da “proteção” da criança. Embora a criança deva mesmo ser protegida das agressões do mundo e de tudo que ameaça a sua existência, uma vez ser ela dependente do universo do adulto, é a captura da criança pelo familiar ameaça à singularidade dela. Espécie de inversão protetiva, o familiar conjura a criança a reduzir qualquer potencialidade afirmativa de sua singularidade, em nome da adesão voluntarista dos valores esquematizados para congelá-la na moral burguesa.

Assim, a propósito da proteção da criança, Guattari (GTR 66.18) fez uma importante observação: “*protegê-la contra o quê?*”. Referindo-se algumas vezes às ideias iconoclastas de Schèrer e Hocquenghen (1976) em *Co-ire: álbum systématique de l'enfance* (*Coir: álbum sistemático*

da infância), lamentavelmente inédito no Brasil⁶⁹, publicado em 1976 na França pela *Revue du CERFI*, Guattari destacou o peso da dimensão do familiar no “álbum” da infância. O familiar se delineou à sombra do apagamento do estrangeiro. No seu lugar, figurinhas representacionais a serem decalcadas sobre a infância, fazendo dela uma coleção fechada e programada, como é mesmo um álbum. Estar à vontade “em família” é uma espécie de economia reconhecida de valores a negociar a confluência dos sentidos e significados reconhecidos como próximos, usuais, previsíveis, regrados e controlados. O infamiliar⁷⁰ é o estranho-estrangeiro a atíçar no familiar o inconveniente da incompreensão e do irreconhecível. Fora dos segredos familiares, o infamiliar é o delírio proibido na própria família, o desqualificado inapreensível, ao menos enquanto não for capturado pelo familiar e seus coeficientes de fazer-se conhecido, controlado, interiorizado e significado sem imprevistos.

Assim, a criança tem de ser protegida contra o infamiliar. Estar sempre próximo da criança faz-se necessário, note-se bem, para delinear com muita visibilidade os limites a esquadrinhar o que ela pode ou não pode a fim de ser reconhecida como o igual familiar. Sendo assim, é preciso proteger a criança de tudo que possa seduzi-la para as falésias do infamiliar. Para tanto é que existem as(os) boas(bons) sedutores. A sedução das “tias” da creche, por exemplo, conforme Guattari (GTR 66.18), deve repercutir as boas vozes maternas e pater-nas a funcionar como geocalizadores subjetivos de uma ordem que

69 Ao(à) leitor(a) interessada(a), há uma relevante tese abordando as críticas elaboradas por Schèrer e Hocquenghen acerca da moralização, captura, sujeição e deformação da infância e da criança. Inclusive, seu autor fez uma tradução de todo *Co-ire*. Vide: Amaral e Silva (2016).

70 Recepciono o termo a partir da obra homônima de Freud (2019) *O infamiliar (Das Unheimliche)*. Como será visto à frente, não se trata de mesma feição que o psicanalista desferiu ao infamiliar, sobretudo na dimensão da psicose. No artigo, o infamiliar ganha contorno próprio em sentido meramente antípoda do familiar.

deve reinar. Estas, por sua vez, espelham a conveniência dócil, palatável e já embrulhada em papel de presente sedutor, estampando a multiplicidade de ordens discursivas das(os) especialistas a salmodiar loas desde os bons fundamentos da educação. Nessa argamassa fina, necessária para adentrar em todas as brechas da criança, também se aprende o que é familiar no meio universitário; na glosa dos jargões da “boa” psicologia do desenvolvimento; no pedagogismo dos manuais do que “é” uma criança; nos bons modos de se pensar educar todas as crianças com as mesmas competências, atitudes, habilidades e tantas outras figurinhas.

Os saberes para as crianças precisam, igualmente, ser familiares. Aqueles destinados a dar vasão ao infamiliar da criança; à sua sexualidade emergente, fora do protagonismo de “meninos vestem azul e meninas vestem rosa⁷¹”; saberes falantes de línguas estranhas ao *latim* pedagógico; ou nômades em suas explorações e investidas (CARVALHO; GALLO, 2022); saberes em deriva, para além das bordas referenciadas por convenção, tradição, Deus, família e pátria, acabam sendo perseguidos, presos, torturados para confessar suas falhas, exilados ou colocados nos calabouços da ignomínia, não sem antes, contudo, produzir o velho efeito de reforço das ortodoxias.

Proteger as crianças da sedução do infamiliar e dos saberes passíveis de “desviá-las” da boa infância deflagra uma segregação topológica para as crianças. Segundo as observações de Guattari (GTR 66.18) e as de Schèrer e Hocquenghen (1976), o familiar acaba funcionando como uma ferramenta de produção de segregação da infância. Das crianças para as quais se projeta um tipo familiar de infância, concomitantemente, delineiam-se demandas próprias – aqui, inclusive, no

71 Enojada expressão de uma ministra de Estado do Brasil, proferida em “defesa” das crianças, ao assumir o cargo no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Vide: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damara-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>.

sentido higiênico e salutar – de adequação aos equipamentos sociais familiares. São eles responsáveis por reforçar todas as práticas autorizadas para as crianças no âmbito da educação, saúde, segurança, estética, direito, sexualidade e sucessivamente.

As crianças fora dos circuitos autorizados pelo familiar recaem na estranheza do infamiliar. A violência para a qual são destinadas lançam-nas para guetos configurados de saturação identificatória, responsáveis por projetá-las, desde o presente, no feixe luminoso de um futuro ameaçador, que precisa ser combatido. Tais crianças estão mumificadas nos diagnósticos normopatologizantes; sequestradas pelas fundações e instituições para o “bem estar do menor” e devolvidas às mesmas condições sociais desumanas; expostas ao abandono da precarização, com suas redes justificadoras de vulnerabilidades; assinaladas na vexação expositora de suas singularidades, elas não podem desestabilizar os códigos do “bom” gênero sexual, do bom-mocismo da sexualidade ou da boa-subserviência da princesinha do papai e da mamãe, iniciações básicas ao que se esperará da criança menino-menina, pois fora disso o infamiliar precisa ser recuperado, tratado e adequado para ser devolvido ao familiar.

As considerações gerais acima serão requisitadas neste texto como pano de fundo da seguinte hipótese: é possível afirmar que há na sociedade contemporânea uma atualização de semiologias de formação de poderes familiares a produzir uma espécie de servidão expressiva para, paralelamente, trabalhar a potência da subjetividade da criança em uma infância integrada ao familiar. Isso ocorre no que será denominado de imagosfera, isto é, trata-se de complexa e interligada rede de uso variado de imagens com o intuito de familiarizar a criança com subjetividades pré-requisitadas, o que, é de se supor, envolve as sexualidades reduzidas ao familiarismo.

Se é bem verdade que isso não é novidade, por outro lado, as formas mais fluidas de comunicação elevaram à banalização cotidianas semiologias. A infância, então, passou a ser forjada e introduzia por um complexo panorama imagético de valores de referência

majoritários, destinados à sua “proteção”, desde que já concebida como adesão ao familiar. Ora, o que se denominará de sexualidades menores, nesse caso, inscreve-se ao circuito das políticas infamiliares de produção de subjetividade para, com e a partir das crianças.

Enquanto há a prevalência de agenciamentos de imagens familiares, perguntamos: como é concebível pensarmos experiências com formas expressivas que permitam às crianças o encontro com infamiliar? Qual a relevância e possibilidades das imagens nessas condições? Que tipo de análise teórica pode nos situar entre compreensão da formação do familiar para as crianças e os lugares problematizadores do infamiliar? Onde, como e por que as sexualidades menores aí são relevantes?

Para tanto, o texto tem por objetivo constituir uma análise do que são as sexualidades menores, não sem antes avançar na compreensão da semiologia de formação de poderes, que lançam mão de toda forma imagética, inclusive a do cinema, no sentido de que, para Deleuze (2015), é “imagem em movimento”, a fim de garantir a concórdia familiar ou a moralização irremediável da criança.

Integração subjetiva, servidão expressiva e embriaguez do definido: o fazer-se familiar para as crianças

Em *Um outro mundo: a infância*, De Lauwe (1991) nos oferece farto material com o intuito de sustentar a seguinte tese: a infância constituída para a criança ocidental é preponderantemente resultado de um jogo de idealização a ela interposta por imagens-guia ou imagens-modelo. Em cada imagem-guia, situa-se “modelo de comportamento, e serve para orientar de modo normativo os comportamentos e os papéis dos indivíduos” (DE LAUWE, 1991, p. 15). Logo, as experiências educativas destinadas às crianças pressupõem o lugar modelar de certas imagens-guia da infância.

O modelo resguarda padrão repetitivo, destinado a investir nas potencialidades da criança com carga extratora de respostas adequadas, conforme o padrão normativo-social idealiza a performance da criança. Exemplo: personagens destinados às crianças, construídos conforme as diretrizes de grandes empresas de entretenimento. Assim, um filme infantil de sucesso não depende meramente de certo enredo, mas muito mais de sua capacidade de espelhar emoções, afecções e expectativas controladas: frustrações preparadoras para se receber carga de realização emocional de maneira cronometrada e intencional; suspense intervalado com descontinuidades calculadas; adjunção musical capaz de ampliar a experiência da afecção; distribuição *grosso modo* de uma política de rostidade identificatória: rosto de vilão(ã), mocinho(a), herói(heroína), príncipe(princesa), bruxo(a) etc., que devem aderir ao desempenho de papéis prescritivos; repetição cíclica de generificação de *happyend*, acomodando à predestinação de todo papai-mamãe o familiarismo social e aceitável, e sucessivamente.

Entretanto, um filme infantil transformou-se, em grande medida, numa peça publicitária com outras escalas de temporalidade. Não seria absurdo afirmar que atualmente a vida é um intervalo das peças publicitárias a vender subjetividades de consumo imediato. Com propósito planejado, após um lançamento cinematográfico voltado ao público infantil, mas não apenas, o enredo imaginado para ela é prolongado e distribuído em dosagens contínuas de fluxos expressivos: jogos, mochilas, lancheiras, roupas, tênis, maquiagens, bonecos(as), miniaturas, copos, doces, biscoitos, salgadinhos, decorações, roupa de cama, toalhas, bonés, óculos, lápis, cadernos, sem contar com as festas de aniversário cuja ambiência reprisa *ad nauseam* o gueto do imaginário *prêt-à-porter*, tudo isso comporá a sintaxe expressiva para e do universo infantil.

Crianças, responsáveis, pais, mães, adultos, educadores(as), vizinhos(as), familiares, corpo clínico, profissionais da função-psi, enfim, a rede social é inteiramente afetada, demandada e trabalhada. Por um

lado, porque a imagem-guia não é produzida do nada, porém, do próprio anseio social que a respalda com valores negociados e reconhecidos. Por outro lado, porque o acesso da criança à imagem-guia não se dissocia das idealizações dos adultos que a introduzem em determinados modelos de infâncias escolhidos para as crianças. A infância construída de modo corporativo (STEINBERG; Kincheloe, 2001) é, com efeito, a justa medida da conveniência das modelagens expressivas das crianças.

A menção às modelagens expressivas introduz-nos ao complexo jogo da idealização da infância, por sua vez, conjugada como sinônimo do aceitável diante do inaceitável. Entre o aceitável e o inaceitável, dinamizam-se estratégias simbólicas para gestar a infância assimilável e inassimilável, isto é, aquela devotada ao encontro da replicação modelar de suas idealizações. Reduzem-se, então, as pluralidades das infâncias à infância-mestre, ou melhor, à infância-guia de todas as infâncias, espécie de prisma de política convergente das potencialidades singulares das crianças. Enquanto isso, as infâncias das crianças divergentes precisam ser normalizadas até se acomodarem às representações preparadas de antemão para a realização homogênea de sua “boa” adequação social, mas também de sua “boa” adequação de sexualidades, de competências, de habilidades, de escritas, de função somática, de emoções, enfim, de sua matéria subjetiva por inteira.

Ocorre um giro interessante quando se passa a situar o delineamento geral da perspectiva acima no registro daquilo que foi designado por Guattari (2013) de integração subjetiva. Segundo seus argumentos, não se trata mais de pensar as relações de poder destinadas à constituição de sujeitos na contemporaneidade conforme etapas de eficiências distintas, algo próximo ao que Foucault concebeu como sociedade soberana, disciplinar, biopolítica ou de governamentalização neoliberal⁷². Para Guattari, a contemporaneidade

72 Para a compreensão desses aspectos, desde o pensamento de Michel Foucault, ver Carvalho (2007). Convém, contudo, lembrar que o próprio Foucault

integra todas aquelas estratégias com o intuito de sempre abranger a subjetividade, circunscrevendo-a às modelizações do funcionamento das relações de poder.

A sociedade de integração é o *a priori* do capitalismo atual. As teses lançadas por Guattari em conjunto com Deleuze, em *O anti-Édipo* (2010), já assinalavam para tal direção: o capital mais rentável para o capitalismo é subjetividade humana, pois dela se extrai toda forma de exploração com roupagem benevolente. Além do mais, se a própria “desordem do mundo advém da desordem subjetiva” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 172), em efeito inverso, haveríamos de supor que certa ordem do mundo advém da ordem subjetiva. Daí a ênfase atual na adequação eficiente, reduplicada e unívoca, não, contudo, sem a defesa das capacidades que a fantasmagoria do mercado exige e projeta. Ordenar a subjetividade é, então, untar as engrenagens do funcionamento do mundo vigente para que as potencialidades subjetivas sejam modeladas para convir à imagem e semelhança do *deus ex machina* que nos redime de toda história que ousaria escrever algo fora dos circuitos do próprio capitalismo.

Ora, o sequestro das potências singulares das infâncias pelas formas dominantes situa-se no manejo de uma semiologia de significação. A criança é introduzida em uma imagosfera para ser iniciada às demandas de expressividades dominantes. A imagosfera corresponde à onipresença e à ubiquidade das imagens na vida contemporânea. Se são imagens em movimento, como no cinema, ou se são encontradas em pequenos vídeos, em suportes diversos – figurinhas, jogos, encartes, decoração etc. –, não é relevante. O que conta é a sua presença total no cotidiano. A imagosfera é a educação dos sentidos antes da educação formal; a imagosfera é o currículo dos currículos, pois em toda expressão haverá um conteúdo circulando valores, visão de

(2008) ressaltou a interpenetração das estratégias de poder entre sociedade soberana, disciplinar e o que começava estudar como governamentalização, conforme lemos em *Segurança, Território e População*.

mundo, fronteiras a produzir identificações por mimese, sem contar seu consenso moral e seus juízos de valores; a imagosfera é a escola sem muros, sem horário fixo, sem socialização de carne e osso, pois as imagens estarão disponíveis o tempo todo e em qualquer lugar; a imagosfera é a nova formação continuada, pois não se finda nunca e se desdobra continuamente pelo tom novidadeiro que, a bem da verdade, é a velha rabugenta maneira de introduzir a subjetividade ao mesmo: familiarismo.

Guattari (2011; 2012) compreende por semiologia de significação as complexas maneiras pelas quais, por intermédio do uso variado de signos, reduz-se a possibilidade expressiva à mera conversão de conveniência adaptativa. A semiologia de significação é o que nos introduz a uma gramatologia de poder (CARVALHO, 2022). Quer dizer, somos atravessados por regras fixas, sintaxes reconhecidas e morfologias peculiares de relações de poder, entretanto, reatualizadas com sinais que são passados adiante de forma prevista. Como se não bastasse:

[f]ormar frases gramaticalmente corretas constitui, para um indivíduo “normal”, a pré-condição para toda submissão às leis. Ninguém pode ignorar a gramaticalidade dominante, do contrário se destina às instituições organizadas para os sub-homens, as crianças, os desviantes, os loucos, os inadaptados; remetidos ao subsistema de gramaticalidade, serão interpretados, traduzidos, adaptados. [...] Toda cristalização de competência como norma e enquadramento de performances concretas sempre são sinônimo do estabelecimento de uma posição de poder (GUATTARI, 2011, p. 30 – aspas originais).

Bloquear o acesso a todo tipo de linguagem capaz de deflagrar experiências distintas daquelas consagradas pelos códigos aceitáveis e com as mesmas manifestações de verdade é função precípua da gramatologia do poder. Não obstante, estendida a sua compreensão

às distintas formas expressivas, tal como as imagens o são, também é interessante considerá-las úteis ao sistema geral de introdução aos mecanismos de equivalência de sentidos. Aqui, sentido concerne ao próprio significado possível e, igualmente, abrange dimensões do sentir.

Uma criança, perante qualquer imagem, é introduzida a uma possibilidade delineada de sentidos. Mas, para a semiologia de significação, o sentido resguarda o trabalho preliminar e controlado da riqueza dos afetos e afectos, a fim de assegurar que a criança seja “equipada com modos de percepção e de normalização de desejo” (GUATTARI, 2012, p. 102). Afirmar, portanto, que “o poder não pode se manter a não ser enquanto se apoie em semiologias da significação” (GUATTARI, 2012, p. 381) acaba sendo revelação premeditada. Por conseguinte, pode-se dizer que os circuitos da imagosfera têm por princípio inicial dar condições de funcionamento a um círculo enorme de prevenção ao infamiliar.

Ao modo de Donzelot (1980), não seria equivocados pensar que a iniciação das crianças na imagosfera é condição pedagógica não formal com as quais e pelas quais são circunscritas às etapas de filtragem e de projecção acerca da “infância em perigo” e da “infância perigosa”. Ao considerar que “o cinema, a televisão e a imprensa se tornaram fundamentais para formar e impor uma realidade dominante e de significações dominantes”, Guattari (2012, p. 384) assinala que a semiologia de significação dominante aflui como o carcereiro da infância perigosa. O carcereiro, é sabido, é a designação última de Foucault (1997) em *Vigiar e Punir* para assinalar a presença totalizadora das estratégias de vigilância dos corpos e das subjetividades nas sociedades ocidentais, justamente com o intuito de mitigar, por prevenção, seus riscos, desvios e suas ameaças, cuja encarnação são seus sujeitos.

Se há um ensino obrigatório na contemporaneidade, ele poderá ser encontrado nos repertórios da imagosfera. Desde então, aprende-se que toda singularidade deve ser evitada e abolida. Os circuitos programados do reconhecimento de significados são transposições

de demandas familiares. Imagens, sob tal ótica, precisam ser consideradas como signos de pilotagem subjetiva. Precocemente, as crianças são integradas ao circuito de servidão expressiva para o qual, fora dele, é preciso defender a criança. Os valores de referência significados, nesse caso, padecem por ebriedades do definido, isto é, a infância precisa ser inoculada às crianças para ser performada de modo unívoco e unísono. Sinais precoces de não adesão à servidão expressiva ativam os dispositivos de controle das infâncias, agindo, inclusive, em qualquer banalidade, afinal, significar é preciso. A imagosfera de controle, por sua vez, tratará de reger e desenhar, filmar ou representar a própria regularidade autorizada como sentido viciado. De tal modo, as infâncias convergem para o centro da semiologia dominante, com o propósito de assegurar que a ebriedade do definitivo, por intermédio das imagens palatáveis e já negociadas, não cogitem o impensado, o inusual, o intempestivo, o estranho, o assignificado, o inassimilável ou o mero irrompimento do não planejado, como há de ser com as infâncias.

Sem demora, vem à lume a suspeita de como relações de gênero e sexualidade padecem das inflexões da integração subjetiva com sua servidão expressiva e embriaguez do definido. Lugar privilegiado dos focos de significados dominantes, a imagosfera vela pelas sexualidades das crianças, reforçando os atravessamentos normativos a gestão da infância inadapta. Que não se ignore, portanto: a imagosfera satura o corpo da criança com protótipos de sexualidades significadas. E é justamente na fronteira, ou melhor, nas franjas da imagosfera que temos de pensar as possibilidades do infamiliar das/nas infâncias como afirmação de experiências cuja vida não redunde a unidade de sentido das imagens-guia da infância.

Sexualidades menores: imagens para e/ou com crianças infamiliars

Em 1949, Deligny (2008) publicou um livro com o seguinte título: *As crianças têm orelhas (Les enfants ont des oreilles)*. Chamando a atenção para a destinação traçada comercialmente para as crianças, tratava-se de defender o lugar de suas experiências de singularização expressivas e de suas histórias como espaço a ser vivido pelas multiplicidades de infâncias possíveis. As crianças têm orelhas porque são capazes de escutar o mundo para nele habitá-lo singularmente. Mas a pedagogização da criança não a considera assim. Inflige sobre a criança uma infância que ela é obrigada a escutar para se orientar na vida. O cuidado da infância, nesse sentido, se desdobra no excesso de sua modelização. Paradoxalmente, as experiências educativas seriam aquelas destinadas a ser coorelha das crianças, isto é, potencializar a sensibilidade de sua interação com a vida, o mundo, os outros, consigo mesma e suas singularidades, quer sejam as de gênero, as de corpo, as de mobilidade etc.

Entretanto, isso demanda presença com a escuta da criança, logo, certo âmbito de dedicação, ou melhor, de presença. Todavia, é curioso notar como Deligny (2008) prenunciava a captura das infâncias pela hegemonia de sentidos corporativos, para não se dizer lucrativos:

Se o/a educador/a, sob o pretexto de não perder tempo, recusa-se a dedicar às crianças, sempre haverá corporações prontas a fazê-lo e a escalada comercial saberá aproveitar todas as oportunidades⁷³ (DELIGNY, 2008, p. 239).

73 Na tradução que realizei do fragmento, acrescentei dimensão inclusiva ao termo educador (*éducateur*) e fiz a opção de traduzir *commerçants* por corporações, pelo fato de a expressão, atualmente, ser algo mais próximo à construção corporativa da infância (STEINBERG; KINCHELOGE, 2001) e da axiomática capitalística (Guattari, 2012), que apreende a criança como matéria lucrativa. Eis

Menos pretexto e mais força atualizadora, com Deligny também afirmamos que as crianças têm olhos. E não é da visão ou perspectiva delas que, infelizmente, seus mundos são constituídos. Excessos de viseiras pedagógicas, conformadas às conveniências das corporações discursivas, vão medicalizando as crianças, moralizando-as, patologizando-as, inventando novos distúrbios e, não menos importante, estiolando a curiosidade, sobretudo quando se trata das sexualidades das crianças. Afinal, papai-mamãe são faturas reduplicadas no familiarismo caduco da escola, dessensibilizada aos ouvidos e aos olhos das crianças.

No caso das sexualidades, o familiar se traduz em complexa e sensível rede de tutelamento da escuta e do ver. A curiosidade das crianças acerca de suas sexualidades é escutada apenas com ouvidos dogmáticos, carolas, às vezes, meio surdo. Mas são igualmente as orelhas acostumadas às ladainhas da repetição do mesmo discurso: geopolitizar o corpo para que mãos se resguardem de explorar o corpo; prenciar sentidos por aquilo que se quer ouvir como correção e normalidade; reverberar a velha história comparativa: “no meu tempo”; “antigamente”; “quando havia respeito”; “antes não era assim”; “em nome da família” e tantas outras lenga-lengas.

Para os olhos, não haveria de ser diferente. Pior ainda, as crianças não podem ter olhos para suas sexualidades e tampouco para outras. Pedagogizar as sexualidades das crianças é “edipianizá-las”, não, porém, porque apenas elas têm de se voltar ao arcaico identitarismo papai-mamãe (DELEUZE; GUATTARI, 2010), onde menino decalcará papai e menina transfixará mamãe. É mais que isso, edipianizar as crianças é furar seus olhos e exilá-las de seus corpos. Eis a semelhança a Édipo: vaziar os olhos para não enxergar a transgressão

o trecho no original: “*Si l'éducateur, sous prétexte de ne pas perdre de temps, refuse de contenter les enfants, il y aura toujours des commerçants prêts à le faire et la surenchère commerciale saura jouer de toutes les attirances*”.

inapelável; isolar-se para anunciar a esquivada de ter que viver no mundo com outros olhos.

Ora, quando, em *O anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2010, p. 388) afirmaram que “a sexualidade é o investimento inconsciente de grandes conjuntos molares”, dentre tantos aspectos, eles anunciavam a sexualidade como território do familiarismo. O inconsciente aqui é o grande arquivo a resguardar as mesmas linhas produtivas de desejo que devem convergir para a boa família estável e arregimentadora do espelho burguês. Foi sempre essa mesma burguesia, bem atinou Foucault (2005), que, no lugar de recalcar o sexo, com todas suas possíveis sexualidades, o fez falar, incessantemente, contudo, com a mesma glossolalia discursiva, instalada com conforto nos divãs das táticas de poderes que deviam esconjurar os perigos que ousassem a se desviar do papai-mamãe. É no corpo pedagogizado da criança, ainda repercutindo Foucault, que encontramos o corpo sexualizado a ser instigado a falar o tempo todo com a mesma língua. Todavia, antes, ele foi submetido a ouvir os mesmos ditos, conselhos, sermões e prescrições; seus olhos foram apascentados para bem enxergar nas regras moralizadas da conveniência do uso de sua sexualidade a incitação plagiada de “um” mesmo corpo, “uma” mesma sexualidade. Para que não haja dúvida, demos à palavra a Foucault (2005, p. 118, aspas originais):

Perdoem-me aqueles para quem a burguesia significa elisão do corpo e recalque da sexualidade, aqueles para quem luta de classe implica no combate para suprimir tal recalque. A “filosofia espontânea” da burguesia talvez não seja tão idealista e castradora, como se diz; uma das suas primeiras preocupações, em todo caso, foi a de assumir um corpo e uma sexualidade (FOUCAULT, 2005, p. 118, aspas originais).

Ora, a sexualidade molar não é outra, senão a de “um” corpo e a de “uma” sexualidade. Não há plurais possíveis sob as políticas de linhas de cristalização de desejo. É isso que quer dizer molar: lugar de

fixação identitária; espécie de perfuratriz a cavar buracos nos quais são plantados baobás frondosos e verticalmente dispostos para serem reconhecidos de longe, gerando sombras confortáveis sob as quais o piquenique do familiar se farta sem assombros; o molar é toda linha-guia; há imagens-guia para e do molar, tudo deve se parecer com “um” corpo molar, com “uma” sexualidade molar. Assim, o molar é o maior; é o maior no sentido da prevalência de valor reconhecido; é a polícia-política instituída da normalidade ao redor da sexualidade, cuja pluralidade foi castrada, acorrentada, jogada em calabouços profundos das falas, dos gestos e dos usos de prazeres corretivos.

O que havíamos afirmado acerca da semiologia de integração subjetiva, com todas as suas formações de poder, cabe lugar na sexualidade molar. Em outros termos, a imagosfera também é um investimento inconsciente de grandes conjuntos molares, destinada a apresentar uma mesma política de imagens cujos valores de referência se reportam às mesmas demandas iniciáticas de “um” corpo e de “uma” sexualidade. Saturar as crianças com imagens molares é fundamental para pedagogizar a sexualidade. Os olhos das crianças precisam precocemente ser saturados pelos signos do familiarismo. Nada de experiências com imagens que possam traduzir o oposto da sexualidade molar-maior, ou seja, as sexualidades menores.

Em tempos em que a sexualidade passou a reverberar as funções modelares de subjetividades, e suas potencialidades singulares foram reduzidas à conformidade de um “corpo-forma-publicidade”, na interessante expressão de Redeker (2014), é preciso consumir na imagosfera equivalentes expressivos em doses cavалares. A semiologia de dominação, assim, bloqueia níveis de experiências expressivos que pudessem apenas afirmar que as crianças também têm olhos para sexualidades menores. O consumo de imagens é a nova ida ao confessionário, visando esquadrihar o infamiliar nas sexualidades para colocá-lo de joelhos diante da ortopedia expressiva. Por isso mesmo tem de haver semiologia dominante, para se obrigar a expressar os

sentidos homogêneos de sexualidade molar, espécie de suplemento infundável e saturador.

Não obstante, o que nos interessa são as sexualidades menores no encontro com as crianças infamiliars. As sexualidades menores confrontam o arquivo da sexualidade molar. Enquanto esta é amparada pelas políticas da imagosfera da semiologia da significação, com todos seus avatares preventivos contra o infamiliar, as sexualidades menores inventam o infamiliar. Logo, outro nível expressivo compõe o plano de consistência das sexualidades menores. A imagosfera de univocidade de sentido, porém, é a *Cruzada* renovada contra qualquer plurivocidade expressiva.

Dunker (2019), ao comentar *O infamiliar (Das Unheimliche)*, de Freud, remarca questões merecedoras de destaque. Se, na instância da familiaridade, ou seja, na substantivação identificatória do familiar, este, por sua vez, qualificativo primeiro a exigir materialidade de reconhecimento, prevalece o compartilhado em que valores, sensações, afetos e percepções ganham significados previsíveis, logo, sem “sustos” de sentido e de expressão, na infamiliaridade, o piso a dar suporte para sentidos e expressões é escorregadio. Ali, o reconhecimento familiar não pode parar em pé.

O infamiliar é experiência insurgente fora das amálgamas dos grandes conjuntos molares. E às expensas das sexualidades, resiste às imagens-guia do familiarismo, com todos os seus maneirismos de consentimento voltados à estabilização reprodutiva do conceber-se no corpo e na sexualidade representações precavidas de experimentação de expressividade de sexualidades outras. Um só corpo, uma só sexualidade, reclama o familiar que os parasita. Nos vários corpos expressivos, habitando multiplicidades de sexualidades informes e desconcertantes à embriaguez do definido, interpõe-se o infamiliar.

Conquanto o infamiliar também estabeleça um nexu experimental com a novidade e a estranheza; dá escuta e ensaja aos olhares a incerteza e o conflito, no sentido do assombro e do espanto que experimentam; sai do confinamento orientador, deambulando-se

na possibilidade da busca, sem necessariamente desejar confirmar a crença na realidade familiar; pensar sexualidades menores com ou a partir de imagens para crianças infamiliars, forçosamente, demanda de nós, vizinhança, o que é próprio ao infamiliar.

A criança é ser infamiliar, por natureza. Quer dizer, quando nasce, convoca o familiar à desordem e, simultaneamente, começa a sofrer ajustes modelizadores de sua dimensão infamiliar para se conformar. A pedagogização integral da criança a reduz em um ser familiar (SCHÈRER, 2001). Por outro lado, quando as crianças podem dar vazão à experimentação de suas infâncias, com todas as singularidades e peculiaridades expressivas advindas de seus traços errantes (DELIGNY, 2018), elas afirmam a infamiliaridade. Ora, a imagosfera ritualiza a conformidade sensitiva, expressiva, estética, exploradora e inventiva da criança para tetanizar sua força infamiliar.

A criança, diante das imagens selecionadas pelo crivo familiar, é conectada não apenas a determinada ordem do imaginário, pelo qual ela começa a enxergar o mundo que “deve” ser enxergado, mas também a se enxergar no mundo representado para ela. A sexualidade demandada para a criança nessa situação também exige um certo enxergar-se, desde que autorizado pelo familiar. O familiar é, então, a habitação decisiva de um projeto de subjetivação extensivo a toda virtualidade que se extrai da infância: o que será quando crescer; a cor usada como menino(a); a brincadeira correta para afirmar papéis sociais expectados; o currículo midiático das expressões controladas e serializadas; o corpo adequado à eficiência da norma produtiva etc.

Recuperar o lugar dos papéis sociais para lançá-los aos anéis de Saturno familiares e circuncêtricos é *leitmotiv* da imagosfera que domestica as possibilidades expressivas infamiliars. Há de ser assim, pois, demos voz a Freud (2019, p. 33, grifos originais):

[o] que é inovador torna-se facilmente assustador e infamiliar
[...] O infamiliar seria propriamente algo do qual sempre, por assim dizer, nada se sabe. Quanto mais uma pessoa se orienta por

aquilo que se encontra a sua volta, menos é atingida pela impressão de infamiliaridade quanto às coisas ou aos acontecimentos (FREUD, 2019, p. 33, grifos originais).

O que sabemos das crianças, se elas são precipuamente infamiliars? Nada. Mas o que sabemos é fruto, em boa dose, de sua pedagogização integral, cuja experiência preliminar à escola se situa em sua imersão em uma imagosfera familiar.

Entretanto, para as crianças, há tantas imagens que não ousam dizer o seu nome. Elas não se destinam a reconhecerem-se familiares ou dotadas de molaridade identificatória. Se voltarmos às cargas de Deligny (2008), o(a) educador(a) que não se pretende familiar investe seu tempo em encontrar imagens infamiliars para criar espaço de trânsito, de errância, de especulação, de experimentação, de desvios e de desintoxicação expressiva para as crianças. Aqui, servindo-nos de Hausmann (1975, p. 32), “a visão, quando é criadora, é a configuração de tensões e distensões essenciais de um corpo; ela nunca é o centro frio e mecânico do visto”.

A esta altura, a(o) leitora(leitor) deve estar se indagando: mas onde estão as imagens infamiliars? Onde estão as sexualidades menores? Por que o artigo não localiza essa relação anunciada? Eis o autor fugindo do tema? É do familiarismo acadêmico buscar respostas para aquilo que não se tem. A frustração é estratégia política contraidentitária e compõe o infamiliar, questão de coerência neste texto. O que estou dizendo é: as imagens infamiliars são aquelas capazes de deslocar a criança dos celeiros da semiologia dominante. Tais imagens precisam ser garimpadas. Elas não estão no currículo instituído. Logo, jamais estariam em tom prescritivo na pena deste autor. Não obstante, experiências com cinema, figuras, desenhos, pinturas, esculturas etc. como uma “imagocracia”, diriam Carvalho e Leite (2018), isto é, a polivalência expressiva sem cabrestos, é tudo um trabalho a ser deflagrado por cada um(a) de nós.

A expectativa de se consolidar respostas, vício beligerante da busca pelo demasiado visível reprodutível, encontra-se ferida quando o investimento infamiliar da busca por imagens para e/ou com criança passa a ser concebido no mesmo quinhão do infamiliar. Educar o olhar, com o abuso da expressão, seria, assim, permitir que o olhar da criança seja *sem educação* (CARVALHO; LEITE, 2018), pois afeito ao infamiliar: *as crianças têm olhos, é o suficiente:*

Imaginemos um olho que não saiba nada das leis da perspectiva inventadas pelo homem, um olho que ignora a recomposição da lógica, um olho que não corresponde a nada do bem definido, mas que deve descobrir cada objeto na vida através de uma aventura perspectiva. [...] Imaginemos um mundo vivo, povoado de todo tipo de objetos incompreensíveis, trêmulo de inexplicáveis e intermináveis variações de movimentos e de cores. Imaginemos o mundo antes de “no começo era o Verbo” (BRAKHAGE, 1998, p. 19).

Os termos de Brakhage poderiam ser parafraseados, visando ao encontro do infamiliar com as sexualidades menores, sim, que habitam as crianças: imaginemos sexualidades que nada saibam das leis do sexo inventadas pela sociedade humana burguesa, sexualidades que ignoram a recomposição da reprodução funcional, sexualidades que não correspondam a nada do bem definido, mas que devem descobrir o infamiliar a cada instante na vida através de uma aventura de experimentação. Imaginemos um mundo vivo, povoado de todo tipo de sexualidades incompreensíveis, trêmulo de inexplicáveis e intermináveis variações de expressões e de prazeres. Imaginemos as sexualidades antes do familiar.

Distantes da ebriedade do definitivo, desde as infâncias, as imagens familiares não sopesariam como valores díspares, mas tão somente como mais uma vibração de desejo e de possibilidade de experimentar a vida fora dos campos de concentração das imagens

familiares. E, quem sabe assim, as crianças também não passariam a caminhar de mãos dadas com as infâncias que, a elas, ao menos, não lhes causam estranheza?

O devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento psicanalítico, a fixação, a territorialização sobre instâncias personificadas de *pèrémère* (SCHÈRER, 2009, p. 205).

Eis um confronto subjacente a tudo o que é familiar. O neologismo usado por Schèrer, atribuído com razão a Deligny, *pèrémère*, é mais do que a contração pai-mãe, lugar-tenente do familiarismo ou centro de convergência de valores autorizados para as crianças. Na impossibilidade de acessar sua acepção global em português, a sonoridade de sua pronúncia joga com duplicidades de sentidos. Todas, porém, recaem na cova do familiarismo. Pronunciando-se *pèrémère*, temos *père est mère*, isto é, *pai é mãe*. No viés familiar edipiano, o inverso é verdadeiro (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Ademais, uma cacofonia também é digna de nota: *pèreamer* – azedo, amargo ou amargurado –, então, pai amargo ou pai fonte de amargura. O familiar como azedume do infamiliar é a habitação fixa da ordem normal.

Entretanto, a criança sempre será o ensaio aberto contra a repetição dos mesmos signos que incidem sobre ela com suas garras ferozes e face monstruosa de consenso moral. Pensar-agir-experimentar em e com imagens infamiliares torna-se lugar de passagem obrigatória para as sexualidades menores, resistentes ao incitamento familiar, como se não houvesse vida com outras partilhas de modos de viver a vida. E isso não se ensina, se experimenta.

Inconcluir para começar de outro jeito

“A criança está em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto; ela elabora uma estratégia da qual traça as linhas” (SCHÈRER, 2009, p. 206). É o coeficiente infamiliar da criança a prova de sua resistência contra o mundo adulto. Este, por seu turno, superinveste a criança, desde sempre, com as expectativas modelares do familiar.

Como mostramos no artigo, a imagosfera é dimensão privilegiada que cuida de garantir coeficientes expressivos cotidianos para sedar a sensibilidade de insurgência passional – de *páthos* – da criança. Para tanto, uma única infância é circulada nos jogos expressivos da semiologia significativa e de dominação. Diante de si, a criança é confrontada com uma infância *a priori*. Ela a encontrará nos desenhos animados a que assiste, nos filmes infantis prolongados em milhares de produtos comercializados, nos papéis generificados para meninas(os), enfim, em uma órbita própria na qual a criança deve gravitar de modo passível e normal. A sexualidade espelhada aí nada mais é do que um correlato do mesmo, segredando nos ouvidos da infância o romance familiar para o qual devem se destinar.

Cioran (2017, p. 38) insistia que “o inferno seria o lugar onde se compreende, onde se compreende exacerbadamente”. A infância compreendida é esta mesma do lugar infernal do familiar, com todos seus códigos mumificadores de sentidos. A pedagogização da infância compreende-a demais; sabe muito da infância; pensa teorias e empirias tecidas com o mesmo material das camisas de força. Ela encontra na imagosfera vasto cenário de sua teatralização. Aqui, tudo converge para o “bem” da criança, bem familiar, diga-se. Daí o repique sobre suas sexualidades, postas reféns das boas intenções da proteção da infância com seus imensos círculos de prevenção.

Entretanto, e ainda assim, a criança não é o familiar, ela se torna familiarizada por confisco de sua expressividade singular. Ela insiste em se desviar; o tempo todo a força de sua incompreensão, tentativa

arranjada para sair do inferno familiar. Se as crianças têm orelha e olhos é porque carregam a potência da ação. Se nas experiências educativas elas pudessem experimentar imagens infamiliars, o que lhes desponta como desqualificativo poderia ser apreendido como vivível, pois é o singular que interessa, e não sua conjugação.

Por isso é que pensamos não caminhos, formas prontas ou estratégias “didáticas” para aflorar ou defender as sexualidades menores. Elas já estão para as crianças, assim como as crianças estão para o infamiliar. Transicionar com e a partir de imagens infamiliars não é ensinar nada às crianças ou pretensamente educá-las vislumbrando a finalidade ulterior de suas sexualidades. Trata-se de estar ao lado, também como um infamiliar, sem credos ressurrecionais de significações molares.⁷⁴

Referências

- AMARAL E SILVA, E. **A cruzada das crianças**: constelações da infância à penumbra. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BRAKHAGE, S. **Métaphores et vision**. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 1998.
- CARVALHO, A. F. de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARVALHO, A. F. de. O linguagir surdo: Guattari e a função dos grupo-sujeitos nos movimentos de resistência surda. In: MARTINS,

74 Este texto foi, originalmente, publicado com o nome de *Pensar sexualidades menores com crianças: entre imagens do familiar e do intrafamiliar*, na Revista *Textura* – ULBRA, v. 25, p. 8-28, 2023.

- V. R. de O. *et al.* **#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância**: ações de resistências educativas na pandemia da Covid – 19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- CARVALHO, A. F. de.; GALLO, S. **Do sedentarismo ao nomadismo**: intervenções do pensamento das diferenças para a educação. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2022.
- CARVALHO, A. F. de.; LEITE, C. D. P. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. *In*: RODRIGUES, A. de C. *et al.* (org.). **Filosofia da educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- CIORAN, E. **De l'inconvénient d'être né**. Paris: Gallimard, 2017.
- DE LAUWE, M.-J. **Um outro mundo**: a infância. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1991.
- DELEUZE, G. **La imagen movimiento**: estudios sobre cine 1. Barcelona: Paidós, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELIGNY, F. Les enfants ont des oreilles. *In*: DELIGNY, F. **Oeuvres**. Quetigny: Éditions L'Arachnéen, 2008. p. 233-250.
- DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DUNKER, C. I. L. Animismo e indeterminação em 'Das Unheimlich'. *In*: FREUD, S. **O infamiliar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 199-218.
- FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**. São Paulo: WMF, 2015.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREUD, S. **O infamiliar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- GUATTARI, F. **La révolution moléculaire**. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2012.
- GUATTARI, F. **Lignes de fuites**: pour un outro monde de possibles. Paris: L'Aube, 2011.
- GUATTARI, F. **Quelques notes sur l'enfance**: de la protection de l'enfance au trabalho familiar. Quelques éléments pour une expérimentation. Saint-Germain-la-Blanche-Herbe: IMEC, [1966?]. Arquivo consultado em: 1 jul. 2022.
- GUATTARI, F. **Qu'est-ce que l'écosophie?** Abbaye d'Ardenne: IMEC, 2013.
- HAUSMANN, R. Manifeste de 1921. In: HAUSMANN, R. **Je ne suis pas un photographe**. Paris: Chêne, 1975.
- REDEKER, R. **La fábrica del hombre nuevo**. Bogotá: Luna Libros, 2014.
- SCHÈRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SCHÈRER, R. **Non à l'amalgame**. [S. l]: Libération, 2001. Disponível em: https://www.liberation.fr/tribune/2001/03/13/non-a-l-amalgame_357669/. Acesso em: 28 jun. 2022.
- SCHÈRER, R.; HOCQUENGHEM, G. **Co-ire**: album systématique de l'enfance. Fontenay-sous-Bois: Revue du CERFI, 1976.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Inclusão, mecanismos de sequestro e a presença dos corpos dissidentes na escola: desafios à instituição escolar e à forma de educadores no presente

*Pedro Angelo Pagni*⁷⁵

75 Professor associado da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutor em Educação pela Unesp e livre-docente em Filosofia da Educação na mesma universidade, com estágio pós-doutoral na *Universidad Complutense de Madrid* (2008). Primeiro-secretário da Diretoria da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Publicou os livros *Experiência estética, formação humana e arte de viver* (Edições Loyola, 2014), *Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação escolar* (CRV Editora, 2018), *Biopolítica, deficiência e educação: olhares outros sobre a educação escolar* (Editora Unesp, 2019) e *Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola* (Editora Cultura Acadêmica e Oficina Universitária, 2023).

Na primeira aula do curso *Sociedade punitiva* (1972-1973), Michel Foucault (2016) se dedica a analisar criticamente as noções de exclusão e de transgressão para procurar compreender as táticas finas utilizadas pela sociedade para justificar a reclusão de determinados indivíduos em instituições como o hospício, a escola e a prisão. Parte, para tanto, do modo como Lévi-Strauss concebeu aquelas noções para retratar a estrutura de determinadas sociedades e para classificá-las segundo características mais integrativas e inclusivas ou mais excludentes, aludindo, respectivamente, às categorias de antropofagia e de antropoemia. A antropofagia seria o modelo mais inclusivo na medida em que o estrangeiro, o outro, o estranho é literalmente incorporado e devorado para essa concepção antropológica do sentido de tomar parte do corpo social, diluindo-se nele e oferecendo suas qualidades para torná-lo mais forte ao ser incorporado nessa estrutura da sociedade, proporcionando a ela maior dinamicidade e empoderamento. Diferentemente disso, a antropoemia seria um mecanismo social que põe para fora, vomita tudo que é estranho, diferente, estrangeiro, outro do corpo social, tornando, por assim dizer, impermeável a sua estrutura social, além de estratificar as suas dinâmicas, encontrando, aí, nessa força de defesa, a sua solidez como sociedade.

As duas categorias antropológicas estruturalistas são interessantes para pensarmos os processos de exclusão, de integração e de inclusão em nossa sociedade. Aliás, parece que há algumas décadas as Ciências Humanas e a Educação vêm utilizando, senão exatamente essas categorias levistraussianas, ao menos o modo como se concebem essas categorias, como representações sociais. É preciso indagar se não chegou o momento de se conceber sob outra ótica essas categorias e os respectivos processos, especialmente, o de inclusão, sendo este o propósito deste capítulo, que a analisa de um ponto de vista pós-estruturalista ou, como preferimos adotar, das filosofias da diferença⁷⁶.

76 Como demonstra Michal Peters (2000), em muitos de seus aspectos o pós-estruturalismo se assimila ao estruturalismo na crítica à linguagem como uma

Da inclusão-excludente da sociedade punitiva: em meio à “guerra civil”

O caminho indicado pelo filósofo francês no referido curso é problematizar o uso estanque dessas categorias por Lévi-Strauss para classificar a sociedade, por tratarem de representações sociais que se referem ao indivíduo excluído, para então falar de sua reclusão e punição, ignorando o sentido tático, os saberes e os poderes que produzem esses efeitos. Com isso, para indicar haver outro modo de abordar esses mecanismos e assinalar que haveria exclusão em sociedades

cadeia de significantes que estruturam relações (homogêneas) de poder, ao sujeito universal no qual se apoiaram as ciências positivas e a metanarrativas emancipatórias na qual se fundamenta (não entendi essa parte) e definidas por um dever ser teleológico para o humano. Em segundo lugar, ela sugere com o prefixo “pós” uma sucessão histórica, como se viesse após o estruturalismo, sendo superior epistemologicamente ou inferior em razão de o distorcer, dependendo do juízo adotado em relação à verdade e, por que não dizer, à história. Em terceiro lugar, ela foi adotada mais pelos intelectuais norte-americanos do que pelos franceses como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean François Lyotard, Gilles Deleuze, Félix Guattari, entre outros que, por assim dizer, jamais assumiram essa denominação. Eles optaram por se esquivar dessa designação ou de outra como pós-modernidade, justamente para evitar a perda da originalidade de seus projetos filosóficos ou a submissão a uma significação que os enquadrasse numa escola, perspectiva ou círculo intelectual qualquer. Isso não significa que esses seus projetos tenham confluências, como destacado também por Michel Peters (2000), tal como críticas ao sujeito universal, aos poderes que o constituem e à aposta na resistência, na afirmação de diferenças que lhes escapam à sua completa codificação linguística e potencializam a criação de processos de subjetivação outros, vislumbrando outras formas de ser e de existir no mundo atual. É esse viés ontológico e político que optou-se privilegiar ao denominar alguns desses projetos de filosofias (no plural) da diferença, porque esse parece o ponto em comum, ainda que essa expressão não seja assumida por qualquer um nem entre eles, uma vez que há ontologias políticas que, como sugere Roberto Esposito (2021), poderiam ser vistas também como “da diferença” – o que geraria o mesmo problema de dispersão do uso da expressão “pós-estruturalismo”.

aparentemente inclusivas, opta por compreendê-los à luz da “guerra civil” travada em seu seio – tal como demonstrado na segunda aula desse curso, dando a ela o contorno das relações de poder em uma obra mais tarde. Analisa, dessa forma, toda uma tática de reclusão e procedimentos capazes de garantir a vigilância e punição daqueles que representem algum perigo para o corpo social, por transgredirem as normas morais e as leis instituídas e divergirem do pacto social em torno do qual se apoiam.

Foucault ainda argumenta que esse processo é acompanhado de quatro táticas de sanções à luz das quais as sociedades poderiam ser mais bem caracterizadas: 1. Excluir do convívio social; 2. Impor ao ente excluído uma reparação à vítima ou ao corpo social; 3. Marcar o seu corpo com algum signo ou estigmatizá-lo para que ninguém se esqueça do perigo que ele representa, especialmente, o próprio excluído; 4. Encarcerá-lo em algum lugar e isolar o perigo que representa para proteger o corpo social de sua ameaça e a sociedade como um todo da anomia.

As sociedades se distribuiriam entre essas categorias de exclusão, de reparação, de marcação e de encarceramento, mas, em realidade, essas instâncias se mesclam numa mesma sociedade para evidenciar mais ou menos esses mecanismos de exclusão, mesmo sendo sociedades mais inclusivas por assim dizer. Nesses casos, as contribuições significativas de instituições como hospitais, abrigos e escolas são evidentes na medida em que concorrem para a sequestração desse indivíduo perigoso e, depois, todo um conjunto de enunciados discursivos arregimentados por saberes que os classificam como loucos, velhos, anormais. Assim, esses indivíduos são separados daqueles representados como saudáveis, jovens e normais na convivência social, com marcas explícitas em seus corpos e uma vida cativa a esses registros, com etiquetas e estigmas à mostra para que as fronteiras entre o centro e a margem da sociedade sejam definidas.

Se Foucault (2016) caracterizou dessa forma as sociedades punitivas emergentes do século XIX a meados do século XX, com a

dissidência desses indivíduos com as primeiras revoltas iniciadas ao fim desse período, com os movimentos anti-institucionais dos anos 1960 e os novos movimentos sociais emergentes nas décadas subsequentes, não só a representação social e as tecnologias de exclusão foram confrontadas quanto à sua eficácia na punição e na vigilância. O principal argumento seria o seu anacronismo em relação àquilo que se caracterizou como *sujeito de direitos* após a Segunda Guerra em termos jurídicos, a garantia da dignidade da pessoa humana assinalada pela Declaração dos Direitos do Homem e, paradoxalmente, a extensão ao mercado do princípio liberal de ser acessível a todos, garantindo que os indivíduos aí atuassem para garantir a subsistência e para desincumbir o Estado das obrigações com a sua seguridade. É nessa passagem de um Estado de Bem-Estar Social – apoiado nas teorias macroeconômicas do Welfare States – para um Estado Mínimo – inspirado nas teorias neoliberais – que as políticas de inclusão emergem, revelando uma disputa filosófica em torno das crises liberais de governo, em que as pessoas com deficiência são um capítulo relevante⁷⁷.

77 De acordo com a filósofa estadunidense Martha Nussbaum (2013), as pessoas com deficiência colocam o contratualismo liberal na fronteira da justiça, exigindo um novo contrato social no qual a inclusão desse público, conjuntamente com os novos sujeitos de direitos e atores da justiça social, deveria ser um princípio jurídico e político fundamental para a garantia de uma dignidade humana menos abstrata. Contrapondo-se ao contratualismo exposto na teoria da justiça de John Rawls (2003), a autora argumenta: “Não podemos prevenir a deficiência, pois alguns impedimentos continuarão afetando a funcionalidade mesmo em um ambiente social mais justo. O que devemos fazer é prevenir o *handicap* [desvantagem] com relação a direitos básicos” (NUSSBAUM, 2013, p. 120, nota de rodapé). Tais perspectivas filosóficas auxiliariam a alinhar, com um vínculo tênue – dada a autonomia das Ciências Sociais da Filosofia Política –, o modelo social ao sentido emancipatório dos movimentos e das lutas pelo reconhecimento das pessoas com deficiência nas esferas tanto jurídica quanto política na sociedade. O ponto de confluência dessa perspectiva filosófica com as proposições gerais do modelo social da deficiência parece se assentar na pressuposição

Em razão dos limites desta exposição, não nos cabe perfazer os processos em torno dos quais, em oposição a uma sociedade excludente e punitiva, se erigiu uma sociedade inclusiva e retributiva, já discutida em outras ocasiões sob a ótica da biopolítica e da governamentalidade (PAGNI, 2019; 2023). Mas cabe salientar um dos problemas dessa passagem e um dos paradoxos que, segundo consta, mais têm afetado a implementação das chamadas políticas de inclusão: como é possível incluir aqueles que representam um perigo para o corpo social, mantendo a estrutura institucional de sequestração, isto é, que fixa o seu corpo singular à produção, à norma e às leis, ignorando seus modos de existir, para vigiá-los e para integrá-los à razão econômica e gerencial do capitalismo atual?

(Im)possibilidades da educação inclusiva numa instituição de sequestração

Para responder a essa questão retomamos as características principais de instituições de sequestro, com destaque especial à forma-escola e o construto disciplinar-empresarial que assume na atualidade para garantir mais vigilância, maior controle que se exerce no corpo, sobre o corpo e pelo corpo, reativando uma relação normal/anormal em outro registro – não mais estritamente médico, mas amplamente socio funcional. Antes do que somente indicar os poderes que a compreendem, nos interessa aqui entender como instituições como a escola as fixam como um discurso e como saberes que, em seu processo de enunciação-produção sobre a inclusão, promovem a exclusão dos corpos insubmissos, dissidentes ou insurgentes, nem sempre por vontade própria daqueles ou daquelas que as encarnam, às vezes pela forma como sua presença se produz, performa e se exprime em seus

de que, independentemente do tipo de deficiência – se física ou intelectual –, todos aqueles que a encarnam seriam considerados cidadãos.

jogos ou na guerra civil que aí se trava. Nesse caso, vale a pena salientar algumas características dessa insubmissão, dissidência e insurgência em corpos nos quais a(s) deficiência(s) é uma das inscrições que singularizam a sua existência nessa instituição, fazendo com que sua presença se torne um acontecimento, produza uma diferença que interrompe a ordem do discurso, coloca em circulação outros saberes e faz circular os poderes. No entanto, não é com essa hospitalidade que tais corpos adentram as instituições ditas inclusivas nas quais há interditos claros para que essa tolerância à diferença representada por sua inclusão ocorra, que investem num processo retributivo e em compensações para que esses corpos se subordinem ao seu modo à racionalidade produtiva, com a promessa de que, dessa forma, sua marca ou seu estigma serão apagados e o seu isolamento encontrará a superação de todo sofrimento quando se integrarem ao sistema. A questão é que uma vez presente na instituição, essa marca construída por discursos e saberes há décadas não se apaga, trazendo consigo o drama subjetivo de um não lugar ou um lugar inferior, um tempo totalmente tomado para se provar competente, sem reconhecimento dessa potencialidade. E um desejo de integração quase sempre frustrado, sem qualquer átimo de prazer.

Essa marca inapagável não é apenas uma “marca social da diferença” e dos poderes que se exercem sobre o corpo desviante e aos quais reage no sentido de dissentir do que se espera como norma, como normalidade ou como moralmente aceito pelo pacto social. É a diferença ante aquilo que não pode ser codificado, conhecido ou, mesmo, compreendido, uma vez que as referências tanto às palavras quanto às coisas escapam das representações, dos discursos e dos saberes que procuram apreendê-las. Uma diferença que advém do corpo como um estranhamento que nos provoca por afetar as representações, discursos e saberes estratificados com os quais operamos ordinariamente, fazendo com que nos detenhamos criticamente sobre seus limites, como também nos ocupemos com esse acontecimento localizado entre as palavras e as coisas. Mais do que discursiva ou

reflexivamente, ocupar-se desse acontecimento é adentrar ao território existencial de si mesmo para se encontrar com um outro que aí habita como um fantasma, uma imagem, uma virtualidade, que somente se revela dessa forma pela presença incômoda de outrem ou, mais precisamente, de um outro corpo, não virtual, que o atualiza graças à afecção propiciada no encontro com ele. Não tem como o encontro com esse acontecimento, com a diferença da qual emerge, deixar de mobilizar o pensar, senão como uma forma de restabelecer a gravidade alterada pela presença do referido corpo estranho, ao menos como uma técnica que auxilia numa eventual navegação por essa deriva, causada pela perda dos referentes representacionais, discursivos e de saberes estratificados. Afinal, é através desse pensar decorrente do estranho encontro que se cria artisticamente e se experimentam filosoficamente outros referenciais para si próprio ou, melhor seria dizer, para uma vida capaz de acolher o outro, conviver com a potência deste para atualizar aquela como uma arte da qual lança mão para viver mais e melhor.

Efetivamente, esse pensar foi subtraído de instituições como a escola, na medida em que os encontros de corpos, os conflitos que engendram entre suas práticas, saberes e poderes foram apagados pelos dispositivos e pela sociedade disciplinar. Foi a vigilância adotada por essa sociedade que evitou os referidos encontros, assim como as punições adotadas e cada vez mais imperceptíveis historicamente que docilizaram esses corpos, conjuntamente à adoção de uma estratégia de imunização incrementada por uma racionalidade que os normalizou, os individualizou e os gerenciou no sentido de minar suas resistências e insurgências. Como uma das instituições de sequestro, segundo Foucault (2016, p. 194-195), a escola se apropria do tempo da vida dos indivíduos que a frequentam para alinhá-los ao tempo da produção, e deveria exercer sobre suas vidas, paradoxalmente, um “controle suplementar”, pois a sua função que seria ensinar ou instruir as gerações mais novas extrapola ao exercer o controle moral sobre o corpo, a sexualidade e as relações interpessoais dos indivíduos;

por fim, ao subjetivar esses aspectos da vida, fabricaria socialmente as normas, os discursos e os saberes que os distribuem na sociedade, modulando, inicialmente, suas existências e as tornando cativa, respectivamente, à prescrição constante, ao ininterrupto proferimento e às verdades enunciadas pelas autoridades competentes. Toda essa “fabricação do social” seria recriada ficcionalmente no seio dessa própria instituição, criando um minitribunal administrativo para julgar e punir todos aqueles que não respeitarem essa autoridade, um processo de extrema vigilância em relação ao controle do corpo, da sexualidade e das relações interpessoais fora ou dentro do tempo-espaço destinado à sua função principal e, neste caso, uma rigorosa organização do ensino (com um currículo estratificado, uma pedagogia adotada) para que, mediante os exames, coloquem-se à prova todos esses aspectos técnicos, morais e políticos aprendidos por esses escolares⁷⁸.

A racionalidade governamental que rege a escola na atualidade parece tê-la modificado sem abandonar o poder disciplinar, mas incrementando-o a ponto de somar à vigilância e à punição estratégias de imunização dos corpos dos escolares para que não somente sejam disciplinados, como também incorporados a uma lógica meritocrática, a um corpo orgânico que individualiza e que é regido pelo prisma concorrencial. Para a racionalidade econômica e gerencial atual, a escola não somente foi convertida numa empresa que gere vidas de modo a subjugar-las ao modelo empreendedor de si, à aquisição de competências e de habilidades para formar o capital humano, tal como Christian Laval (2019) a problematizou, como também buscou qualificar as vidas que até então estavam fora dela, ofertando-lhes a possibilidade de um *mínimo existencial* em termos jurídicos, que lhes garantisse esse

78 Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1991) detalha essa fabricação, dando destaque ao lugar ocupado pela escola na sociedade disciplinar, a sua parametrização pelo panóptico adotado nas prisões e o seu papel estratégico na docilização dos corpos e na disciplinarização das condutas, tornando os indivíduos aí educados produtivos e aptos à vida social regulada.

viver mais (mas não melhor), desincumbindo o Estado da responsabilidade de provê-las e protegê-las em nome de um ilusório estatuto de cidadania. São essas vidas vulneráveis, com seus corpos marcados socialmente pelo acontecimento de suas diferenças e, porque não dizer, alguns deles pela deficiência – com toda sua fragilidade existencial e toda periculosidade –, que se encontram hoje nessa instituição.

Na escola, esses corpos dividem o espaço, o tempo e todos os ritos de sequestração com outras vidas qualificadas pelo capital humano, que oferecem riscos menores de investimentos e, portanto, maior possibilidade de serem bem-sucedidas segundo a ótica meritocrática e, por vezes, capacitista, que rege essa instituição no presente. Por vezes, as vidas precárias que encaram podem ser vistas como potencialmente capazes por essa lógica, dado o risco maior do investimento e, portanto, a maior possibilidade de retorno dessa capacitação, porém, a rarefação para que sejam bem-sucedidos, considerando os critérios de desempenho utilizados e a disparidade entre o atendimento dessa expectativa e a convivência com as marcas de suas diferenças ou deficiência, sobretudo, persistem com seus efeitos de poder. Haveria, nesse particular, um mecanismo de exclusão outro, mais profundo e contundente, porque atua diretamente nos processos de subjetivação, fabricando-o segundo o maquinismo do Capital e se ingerindo na escola para moldar subjetividades, homogeneizando-as segundo um modelo majoritário.

A questão é que do seu currículo à sua pedagogia, passando pela gestão, a escola fabrica subjetivações, sem se importar com custo vital imposto pela racionalidade econômica e gerencial ou, mesmo, com o desvio de sua função social original, para abarcar ainda mais o “controle suplementar” que exerce sobre as gerações mais novas e as frágeis vidas que a habitam na atualidade, sem que seja refletida conjuntamente pela comunidade escolar. E é relevante indagarmos se o custo cobrado não tem sido alto, extrapolando o jogo de sequestração e exclusão na conjuntura atual, para se converter num jogo de vida e morte num momento histórico em que a escola, por dever

jurídico, por direito dos *novos atores da justiça social* mencionados e pelas estratégias do biopoder, propôs-se inclusiva.

No jogo de sequestração que aí se impõe, não se trata de coibir a transgressão produzida por esses corpos que, segundo Foucault (2016, p. 105), implicaria “transpor o interdito”, tornando a “lei irreal e impotente” num contexto específico “para uma pessoa”, mas de excluir aqueles que entram em “dissidência”, aliando-se com outros corpos para “atacar a conexão entre a moral, a produção capitalista e o aparato estatal”, ou, mesmo, para resistir localmente às coações produzidas pelos mecanismos de sequestro em instituições como a escola. Como na atualidade esse jogo adentra a um embate micropolítico no que se refere aos processos de subjetivação, nos termos anteriormente mencionados, ele até admite a transgressão, desde que seja para exprimir um desejo pessoal e obter algum prazer particular na perseguição dos corpos. Estes que, em aliança ou não com outros corpos, entrem em dissidência ao escapar do tempo da produção, ao não se submeterem ao “controle suplementar” do corpo, da sexualidade e das relações interpessoais ou, tampouco, aos discursos, saberes e poderes circulantes na instituição. As táticas para esse processo de perseguição são mais sutis na medida em que mobilizam contra esses corpos dissidentes o ódio advindo de um corpo sequestrado por meio de mecanismo que impede sua expressão, de uma sexualidade interdita e de uma imunização que individualiza qualquer tentativa de interpersoalidade nessa instituição. Ao mesmo tempo, visibilizam algumas pautas por eles trazidas como questões transversais ao currículo escolar para incorporá-las nos discursos, nos saberes e nas autoridades constituídas e, então, capturá-las, com o propósito de invisibilizar a violência extrema sofrida pelos corpos dissidentes, os discursos de ódio que contra ele se voltam e a transgressão dos atores que os enunciam – chegando, por vezes, às vias de fato, em que o prazer da agressividade parece vicejar para alguns, a fim de que se sintam vivos numa sequestração em que tal sentimento é claramente alimentado pela pulsão de morte.

Os custos desse jogo de vida e morte no contexto escolar são retratados numa passagem do livro *Um apartamento em Urano*, de Paul Preciado (2020). O autor do livro, além de falar de sua própria experiência ou da criança *queer* na escola, elabora uma crônica sobre um jovem chamado Allan, de 17 anos, vitimado por essa instituição, justamente porque era um corpo trans, cuja dissidência lhe custou a vida:

A escola é um campo de batalha para o qual são enviadas as crianças, com seu corpo delicado e seu futuro em branco como únicas armas, um teatro das operações no qual se trava uma guerra entre o passado e a esperança. A escola é uma fábrica de machinhos e bichas, de gostosas e gordas, de espertos e retardados. A escola é o primeiro campo de batalha dessa guerra civil: o espaço onde aprendemos a dizer “nós, os meninos, não somos como elas”. O lugar onde se marcam vencedores e vencidos com um signo que acaba por se transformar num rosto. A escola é um ringue no qual o sangue se confunde com a tinta e onde são recompensados os que sabem fazê-lo correr. Que importam os idiomas ensinados, se a única língua que se fala ali é a violência secreta e surda da norma? Alguns, como Alan, sem dúvida os melhores, não sobrevivem. Não podem participar dessa guerra. (PRECIADO, 2020, p. 195).

Trata-se, portanto, de um jogo de vida e morte nesse plano micropolítico, onde aqueles corpos dissidentes como os de Allan não sobrevivem em uma instituição de sequestro que, apesar da educação inclusiva, apenas garante a eles a sobrevivência, algumas oportunidades somente e uma exposição demasiada, sem cuidados daqueles que se encontram à margem. Não obstante a escola diga priorizar a transmissão da tradição e, em seu nome, persistir em sua linha molar de que é lugar de aprendizagem de conteúdos, historicamente acumulados, o “controle suplementar” continua a ocorrer, assim como os discursos que designam os desviantes e a submissão

à autoridade competente que o enuncia, porém, de um modo teatral e com confrontos não somente casuais ante o ingresso e a presença de corpos dissidentes, após a conquista de seu direito a inclusão. De acordo com Preciado:

A escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos. É uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização do gênero e da sexualidade. (...) A escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos da soberania masculina do menino e da submissão feminina da medida, ao mesmo tempo em que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência. Justamente por ser uma fábrica de produção de identidade de gênero e sexual, a escola entra em crise quando confrontada com os processos de transexualidade (PRECIADO, 2020, p. 195-196).

Nesse jogo de subjetivação empreendido pela escola, não se trata apenas de fabricar o gênero e a sexualidade, normalizá-los e promover certa identidade subjetiva conforme os padrões hegemônicos desta última, como também de todas as demais diferenças encarnadas em existências singulares, em corpos, formando toda uma corporeidade periférica a essa instituição. Talvez, na atualidade, essa fabricação de gênero e de sexualidade ganhe centralidade ou, melhor seria dizer, desperta mais o ódio e o instinto de destruição contra essa marca que não se apaga em um corpo, que se expressa mais fortemente pelos binarismos de gênero ou pela homogeneização das múltiplas orientações sexuais, e provoque mais uma alteração das relações interpessoais. Contudo, outros corpos marcados, como os da deficiência, não estão isentos dessa violência extrema, haja vista os noticiários dos últimos meses, os quais mostram que, só em instituições brasileiras, observa-se o espancamento até a morte de estudantes dentro do transtorno do espectro autista, os bullying constantes àqueles e àquelas com deficiência intelectual ou mesmo com superdotação,

entre outros que não vêm ao caso descrever. No caso desses corpos, a sua presença, na maioria das vezes, ocorre por não adentrarem ao tempo produtivo, tampouco se alinhar à utopia escolar, quer do “controle suplementar” ou do funcional, uma vez que ocupa as heterotopias e heterocronias da instituição, só não podendo se esquivar dos discursos que o designam como “deficientes”, das práticas que buscam corrigir seus “desvios” e das autoridades que continuam a falar *sobre e para* eles, raríssimas vezes, *com* esses atores e, quando não for possível, as presenças próximas a eles.

Se esses signos externos definidos pela autoridade competente e pelos especialistas continuam a representá-los socialmente, é preciso assinalar que eles apagam a sua participação direta na circulação dos discursos e os saberes acumulados em suas experiências, nas formas como ocupam essas heterotopias (FOUCAULT, 2019), com suas heterocronias⁷⁹, entre outros planos cartográficos em que suas

79 A noção de *heterotopia*, criada por Michel Foucault, em 1966, propõe formas de compreender o que denomina *contraespaços*, isto é, espaços que, muitas vezes, não são vistos em razão de não serem codificados pelas significações vigentes e pelos enunciados discursivos. São espaços outros, múltiplos e impermanentes, produzindo certa heterogeneidade de posicionamentos, em sua ocupação. Esses posicionamentos podem ser mapeados em sua extensão, assim como pela intensidade que suscitam, quando nos conduzem para fora de nós mesmos. Afinal, o espaço no qual viveríamos – “pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos” e “do qual decorre a erosão de nossas vidas, de nosso tempo e de nossa história” – seria, em si mesmo, um “espaço heterogêneo”, assim explicitado pelas palavras de Foucault: “Não vivemos no interior de um vazio que se coloriria de diferentes matizes de cores reflexos. Vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis e absolutamente não sobrepostos uns aos outros” (FOUCAULT, 1994, p. 755, tradução nossa). Analogamente a esse espaço outro, o qual designaria certa singularidade às existências que os ocupam, essas mesmas existências o ocupariam, de modo a produzir um tempo outro, uma *heterocronia*, muitas vezes, em virtude de sua própria condição existencial (como o de um corpo deficiente, por exemplo), ralentando ou acelerando o tempo cronológico e rompendo a sua homogeneidade (FOUCAULT,

diferenças se expressam. Antes de serem apagados, argumentamos pela necessidade de seguir os rastros dessas diferenças nos debruçando sobre elas e delas nos acercando, caso queiramos reverter os jogos de poder-saber como os existentes. Há aí todo um terreno a ser cartografado, por vezes, municiado com etnografias, que poderiam dar um outro contorno aos discursos, aos saberes e aos poderes exercidos sobre os corpos deficientes, às suas relações com as dissidências dos mecanismos de sequestros e do que esse ponto de vista adotado implicaria para a efetuação de sua inclusão na instituição escolar. Pensamos ser essa cartografia o início de um paradigma outro sobre a inclusão, nutrido pelo princípio ético da *indignidade de falar pelo outro* ou dos efeitos produzidos quando toma a palavra por si mesmo, como assinalado em outros artigos (PAGNI, 2024a; 2024b). Ao mesmo tempo, entendemos que exercícios cartográficos como os indicados poderiam se constituir em um desafio comum a ser enfrentado por pesquisadores, por especialistas um pouco mais abertos a uma episteme que considerasse o princípio ético mencionado, provocando tanto a instituição escolar quanto a formação de professores que aí atuam a se transformarem com os saberes, a experiência e a presença desse outro.

Um paradigma que desafia as pesquisas, a escola e a formação de educadores

Ainda hoje a educação inclusiva vem sendo abordada pelos educadores e pelos pesquisadores dessas áreas (geral e específica) excessivamente presos a um modelo social – com forte apelo médico –, em que a deficiência é definida a partir da normalidade, sem muita

1994). O corpo do chamado deficiente não é sem eficiência, mas potencializado por uma heterotopia eficiente; trata-se de um corpo heterotópico (CARVALHO, MENEZES & PAGNI, 2022).

abertura para se pensar a sociedade e a instituição educativa para a qual a norma seria a diferença. Afinal, com a presença dos corpos deficientes, o reconhecimento de seu papel dissidente colocaria em circulação outras práticas e saberes, demandando que a sua singularidade existencial, assim como tantas outras que já habitam o universo familiar e educacional brasileiro, forçasse a instituição educativa a uma radical transformação. Desse ponto de vista, não bastaria apenas que ocorresse a oferta de serviços educacionais especializados, juntamente com um desenho universal e uma adaptação curricular voltada especificamente a esse público – com forte apelo ao modelo clínico e, mais raramente, ao modelo social⁸⁰, a fim de atacar as barreiras que aí se interpõem –, quase sempre associadas à acessibilidade e às tecnologias assistivas, conforme majoritariamente concebido pela chamada educação inclusiva.

A razão é que tal concepção hegemônica mantém intacta uma estrutura institucional, formalmente marcada pela disciplinarização, pela normalização e, mais recentemente, pela capacitação e pelo empresariamento desses corpos, no sentido de conformar suas dissidências, tornando-os úteis e socialmente funcionais, por isso, incluídos socialmente. Dessa forma, ela deixa intocado, da gestão ao currículo, passando pela sua pedagogia, todo o seu alinhamento aos mecanismos de dominação do Capital, às redes alimentadas por dispositivos de poder que, objetivamente, os domina e, subjetivamente, os exclui.

Justamente esse deveria constituir o aspecto a ser abordado por parte das pesquisas, interpelando a homogeneidade desta última e o modo como opera segundo princípios universais de gestão, de currículo e de pedagogia, no sentido de sequestrar a heterogeneidade dos poderes que a atravessam. Se tais poderes existem, juntamente com a

80 Sobre a forma como o modelo social da deficiência pode ser interpelado pela ferramenta analítica da interseccionalidade, pelas teorias *queer* e *CRIP*, conferir Pagni (2024a).

sequestração mencionada, os mapeamentos das resistências e linhas de fuga deveriam servir para problematizar as práticas e os saberes em torno dos quais se empreendem uma gestão escolar, uma estruturação do currículo e uma pedagogia majoritariamente unitárias, excludentes e, ideologicamente, dominantes. Caso se deseje perspectivar o acolhimento desses corpos e propor uma educação inclusiva, seria fundamental uma radical transformação da escola – da gestão ao currículo –, passando pela pedagogia, a fim de que acolhessem as diferenças, as singularidades existenciais desses atores e de seus corpos nos quais se inscreve a deficiência, entre os múltiplos signos da diferença que os atravessam.

As pesquisas, nesse campo, poderiam colaborar nesse processo, sendo necessário pensar em uma educação inclusiva, não em seu horizonte utópico, nos termos em que por vezes parecem resvalar certas interpretações, mas elaborar uma heterotopologia sobre a presença dos corpos dissidentes, com vistas a visibilizá-los e empoderar seus movimentos, na escola, conferindo-lhes um lugar de expressividade nesse espaço e preparando o caminho para que se corporifiquem, na cena pública.

Salienta-se, todavia, que o engajamento pressuposto por essa perspectiva requer certa abertura para os atores sociais que atuam nessa instituição, assim como o desenho de uma cultura escolar que saia do registro da universalidade para assumir o das lutas locais de poder, transversais e ascendentes, particularizando-as no que se refere às comunidades em disputa, para então promover uma comunidade de aprendizagem mútua, onde as diferenças são acolhidas. As lutas locais – por vezes anárquicas – dos educandos e, entre os marcadores da diferença, da deficiência inscrita em seus corpos, conjuntamente às práticas e aos saberes que formaram a ferro e fogo sua existência e a singularizaram, deveriam ser mapeadas e reconhecidas enquanto tais. Por sua vez, os educadores, ao reconhecer essas lutas, as acolheriam, interagindo com elas para modular esses conhecimentos, de sorte a fazê-los circular nas relações de poder institucional estratificadas,

dando maior alternância aos processos de aprendizagem na comunidade pedagógica. Para isso, seria necessária uma (auto?)gestão efetivamente democrática da instituição – no sentido de encontrar, na diferença, sua regulamentação –, a heterogeneização do currículo – e não somente para os corpos marcados pela deficiência – e uma didática que se ocupasse, antes do protagonismo do educador sobre o educando ou vice-versa, de alianças possíveis nas quais os limites das práticas e saberes de uns e de outros implicariam um exercício ético-reflexivo constante sobre a cultura escolar, por parte de seus atores. Na verdade, esse desafio significaria admitir que essa cultura é múltipla e diversa, em busca de conferir à comunidade pedagógica formada algumas pontes de interlocução, no âmbito dessa diversidade cultural aí presente, e algumas saídas para se recriar em, para e com as dissidências advindas desses corpos. Dessa forma, estar-se-ia contribuindo para formar sujeitos engajados em suas lutas, reconhecidas socialmente, assim como propiciando um aprendizado no qual as alianças dos corpos são uma constante, estrategicamente relevantes, seja para as conquistas dos movimentos políticos dissidentes, seja para o aprimoramento constante da democracia.

O último desafio seria o de que, diferentemente, a formação continuada de parte dos educadores em atividade e a formação daqueles a serem ainda qualificados demandariam uma reforma igualmente profunda, com vistas a prepará-los para essa outra visão política, epistêmica e pedagógica acerca da educação e, especialmente, da educação inclusiva. Desde os saberes acadêmicos a comporem o currículo, para essa formação, até as atividades para a sua continuidade deveriam ser inseparáveis da experiência prática, do trabalho reflexivo do exercício de alteridade que ela propicia e da abertura às práticas e saberes ancestrais.

Essa formação dependeria também de uma qualificação acadêmica filosófica, científica e artística que extrapolasse os seus regimes disciplinares, compreendendo as transversalidades, a multi, trans e interdisciplinaridade exigidas pelas epistemes, tanto da

interseccionalidade quanto da decolonialidade. E, o que parece ser central, tal formação não estaria alheia a um engajamento prático, cotidiano e político, o qual adviria da própria condição diversa de seu corpo e singular de sua existência, marcado socialmente por diferenças e de uma multiplicidade ao redor da qual, na relação com os outros, poderia deles eticamente se aproximar, tornando familiar o que, em princípio, lhes pareceria estranho.

Esse desafio ético exige, além da avaliação de que práticas podem ser desenvolvidas em escolas formais, caracterizadas pela normatividade e pelo capacitismo, a sinalização de que a prática filosófica seria relevante, nesse território habitado por corpos em que se inscrevem as diferenças e, entre elas, a deficiência. Para essa prática, as presenças desses corpos deficientes teriam se tornado um problema filosófico, um atributo de existências singulares e um sentido para que essas últimas almejassem exprimir maior penetração na comunidade que as forma e as atravessa. Contudo, ainda resta a questão: como considerar a presença desses corpos, sem a armadilha do logocentrismo, da percepção dirigida por categorias prévias e da imaginação como um esquematismo do entendimento, antes do que aberturas ao estranho e à inter-relação com o outro? Mesmo algumas tradições da fenomenologia, que abarcaram os modos de perceber dos cegos ou de falar dos surdos, esbarram em perspectivas universalizantes ou, mesmo, historicizantes de um sujeito universal em que percepção, imaginação, entendimento e racionalidade, sentimentos e desejos, praticamente, como faculdades, psique ou funcionamento padrão, estão associados a um conjunto normativo ou de capacidades, concernente ao que se denomina espécie humana.

Todas as vezes que o embate se dá nesse terreno antropológico, uma guerra semântica se faz para designar quem é o humano a ser levado em conta, com direitos assegurados e, conseqüentemente, quem são os humanos a serem excluídos, os sem segurança, cuja vida se encontra exposta como inumano. O que se quer salientar, com isso, é o quanto esse território antropológico em disputa serve como

dispositivo de exclusão, na medida em que estabelece critérios sobre que corpos devem ficar de fora, na medida em que não cabem dentro do que se prefigura como espécie humana. Como não há possibilidade de uma gradação do humano – não quem seja mais ou menos humano, embora as práticas efetuem esse dispositivo de poder –, mais recentemente, à epistemologia das feministas negras vem se alinhando uma epistemologia radical das Ciências Humanas, a qual instaura relações de familiaridade com outras espécies, de parentesco, como assevera Donna Haraway (2023).

É nessa abertura mais ética do que epistemológica que se procurou situar, nesta exposição, a deficiência no âmbito desse outro paradigma de inclusão para, subsequentemente, indicar novos caminhos para as pesquisas nesse campo e suas implicações para a educação inclusiva, com especial destaque à formação de professores nesse campo.

Referências

- CARVALHO, A. F.; MENEZES, E. C.; PAGNI, P. A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, *n. esp.*, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- FOUCAULT, M. **Corpo utópico, heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- FOUCAULT, M. Des espaces autres (360). *In*: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 1994. v. 4, p. 752-763.
- FOUCAULT, M. **Sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- HARAWAY, D. J. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- PAGNI, P. A. A deficiência como problema filosófico: o pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 21, n. 3, 2024a. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/13903>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- PAGNI, P. A. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- PAGNI, P. A. Deficiência, interseccionalidade e suas inflexões teóricas: outras perspectivas para a pesquisa educacional e desafios à educação inclusiva. **Revista Roteiro**, Joaçaba, 2024b. (*No prelo*).
- PAGNI, P. A. “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024c. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41595>. Acesso em: 30 out. 2024.
- PAGNI, P. A. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola**: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2023.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PRECIADO, P. Uma escola para Allan. *In*: PRECIADO, P. **Um apartamento em Urano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 195-199.

Pedagogias de um curta-metragem de animação: o que podemos aprender com bonecas de porcelana?

*Roney Polato de Castro*⁸¹

Nós ‘miramos’ nos artefatos culturais e em suas pedagogias e ‘acertamos’ outros ‘alvos’: a cultura, a sociedade, o momento histórico presente. Neste artigo, proponho acompanhar autoras(es) contemporâneas(os) que vêm se dedicando a ‘mirar’ os artefatos culturais a partir das ‘lentes’ dos Estudos Culturais em Educação, em suas vertentes pós-estruturalistas e foucaultianas. Essa ‘mirada’ insiste na problematização dos modos como nos educamos a partir desses produtos culturais, desterritorializando a educação e a pedagogia (COSTA, 2010)

81 Pós-doutor em Educação (UFMS). Doutor em Educação (UFJF). Professor Associado da Faculdade de Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed). E-mail: roney.polato@ufjf.br.

de territórios tradicionalmente responsáveis por essa função socio-cultural. Assim, aquém ou além das famílias e das escolas, multiplicam-se os processos educativos que (des)subjativam, reiteram saberes e valores, anunciam modos de existência, inquietam e colocam em questão as 'lentes' naturalizadas a partir das quais vamos aprendendo a 'ler' o mundo.

As pedagogias do presente procuram responder as exigências desse tempo na produção de certos tipos de posições de sujeito, ou seja, envolvem "um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos" (CAMOZZATO, 2014, p. 575). Tais pedagogias atuam tanto para que os indivíduos se adaptem e levem adiante o mundo em que vivem (CAMOZZATO, 2014), quanto para multiplicar os modos de ocupar as posições de sujeito, podendo, assim, inquietar e produzir modos de existência outros. "Diversificados espaços e artefatos culturais estão hoje implicados tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, como nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas." (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 845).

A vida contemporânea é atravessada por processos pedagógicos a partir de rituais e artefatos que povoam nossos cotidianos, considerando a ampliação dos modos como saberes e valores circulam a partir de dispositivos de imagem e de internet, em diferentes formatos e fontes. Assim é que passamos a nos atentar para as pedagogias das visualidades, sobretudo, das imagens em movimento, veiculadas nos aparelhos de TV, computadores, *tablets*, *smartphones*: produtos (áudio)visuais que possibilitam análises sobre a operacionalidade dos discursos hoje. Tais pedagogias em atuação vão sendo atualizadas, podem funcionar com novas ênfases, reconfigurações, a fim de educar e produzir determinadas posições de sujeito e modos de se ocupar consigo mesmo (CAMOZZATO, 2014; FOUCAULT, 2006).

Neste artigo, o foco se estabelece sobre as pedagogias de gênero e de sexualidade e seus desdobramentos na organização social e na

vida cotidiana, considerando que “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea” que determina, univocamente, quem nos tornamos, mas que se trata de uma construção contínua e infundável, ao longo de toda a vida” (LOURO, 2008, p. 18). A inspiração nos estudos de gênero, de sexualidade e feministas nos movimenta a olhar o mundo e pensar os modos de constituição de subjetividades a partir das críticas ao essencialismo associado às normas de gênero, as quais instituem um sistema binário que toma masculino e feminino como categorias fixas e opostas, condicionadas a supostas disposições naturais. Tal perspectiva apregoa que o gênero ‘espelha’ o sexo e evoca que a heterossexualidade é determinante para a sua normalidade. Assim, as normas de gênero instituem as verdades que estereotipam modos de ‘ser’ homem e de ‘ser’ mulher, delimitando saberes que conferem humanidade aos corpos (BENTO, 2008).

De muitos modos, vamos aprendendo a naturalizar essas verdades, tomá-las como algo comum. Um sistema cultural cis-heteronormativo contamina a experiência social, sob a égide da relação de causalidade entre sexo, gênero e desejo. O que é valor para a sociedade, portanto, é o que está atrelado à experiência da cisgeneridade e da heterossexualidade. Somos a todo tempo convocadas(os) a ‘ler’ o mundo sob essas ‘lentes’ culturais. No entanto, tais ‘lentes’ são construídas, sendo possível, além de acatar e naturalizar essas experiências, constituirmo-nos sob outras vias, resistindo e inventando outras relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Considerando que essas construções de gênero e sexualidade se dão por meio de inúmeras e inacabadas aprendizagens em distintas instâncias e artefatos – das mais explícitas às mais dissimuladas (LOURO, 2008) –, um regime de (in)visibilidade normativo vai se estabelecendo e se enredando na cultura. Ao problematizarmos as pedagogias enquanto processualidades discursivas que atravessam as relações com as mídias, com as imagens, com o audiovisual, assistimos aos modos como a cis-heteronormatividade constitui a experiência do visível – é anunciada, enfatizada, naturalizada – e do invisível, como um investimento na

inexistência de sujeitos, saberes e práticas em desacordo com a norma, portanto, tendo sua humanidade precarizada.

Dando atenção às pedagogias de gênero e sexualidade do tempo presente que atravessam a experiência com o audiovisual e participam da formação de subjetividades, o presente texto elege um curta-metragem de animação, intitulado *Piece of Cake*, para problematizar discursividades contemporâneas, tomando-as como processos educativos. Questões como o casamento e a visão sobre o que é um casal têm se tornado alvo de disputas nas relações sociais, no âmbito das leis e das políticas públicas, podendo ser pensadas a partir do que ensina o curta-metragem, do que esse artefato fabrica enquanto possibilidades de ‘leitura’ do mundo. Ao visibilizar que duas mulheres possam formar um casal e que possam se casar, que inquietações vão se produzir? Na relação com as imagens que esse produto cultural anuncia, que saberes e valores são disputados, negociados?

Apresentando o curta-metragem *Piece of Cake*

O curta-metragem de animação *Piece of Cake*⁸², disponível no *YouTube*, foi escrito e dirigido por Sophie Feher. O vídeo tem duração de quatro minutos e quarenta e sete segundos, não apresenta falas/diálogos, mas suas cenas são conduzidas a partir de um fundo musical. Sua sinopse é instigante: “As noivas de porcelana Val e Mara estão numa jornada pela padaria para ficarem juntas e longe dos noivos que lhes foram designados!⁸³”. O curta vai nos apresentando a padaria desde sua fachada, à medida que a câmera vai se aproximando e mostrando seu interior, com variados bolos dispostos pelas prateleiras,

82 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8PD-Smkxsj0&t=74s>. Acesso em: 16 dez. 2024.

83 Traduzido de: “*Porcelain bride cake toppers Val and Mara journey across the bakery and away from their assigned grooms to be with one another!*”.

todas com os ‘tradicionalis’ casais de porcelana em seu topo, formados por um noivo e uma noiva. A câmera, então, se aproxima de um desses topos de bolo e mostra um dos casais: a noiva, a quem chamaremos de Val (Fig. 1), com expressão triste e insatisfeita, dança com o noivo que lhe foi designado, ao som de uma música ao piano. A noiva tem cabelos escuros, pele clara e olhos castanhos, assim como o noivo. Então, a câmera segue nos conduzindo para outro bolo, do outro lado do ambiente, onde também acompanhamos um noivo e uma noiva dançando (Fig. 1). O foco recai sobre o rosto da noiva, a quem chamaremos Mara, que apresenta expressão enfadonha, igualmente insatisfeita. A noiva tem cabelos loiros, pele e olhos claros, assim como o noivo.

Figura 1 – As noivas de porcelana e seus respectivos noivos



Fonte: Curta-metragem *Piece of Cake* (YouTube – captura de tela).

Em determinado momento, Mara finge cair e o noivo a segura, um ato que chama a atenção da primeira noiva, a qual instantaneamente sorri. As expressões em seus rostos mudam e elas passam a se comunicar com seus olhares e expressões. Quando percebe, o noivo de Mara a segura forte, como se a repreendesse, puxa-a para si com rispidez, a contragosto da noiva, que resiste e consegue se soltar das mãos do noivo. Este então reage, esbofeteia a noiva, o que a faz cair da bancada onde estava o bolo e quebrar o seu braço esquerdo ao

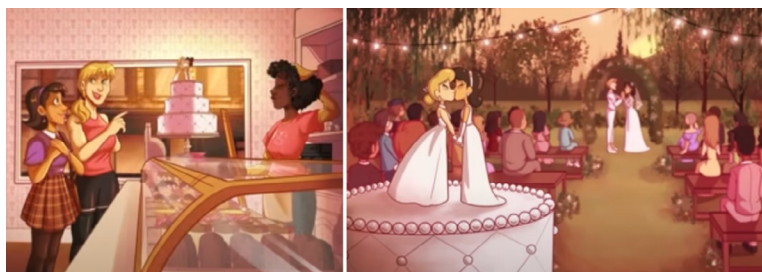
bater no chão. A expressão do noivo não demonstra remorso. Nesse momento, Val e seu noivo se dão conta do ocorrido, ao mesmo tempo que a câmera nos direciona de volta ao noivo de Mara, que agora ouve os burburinhos vindos de todos os outros topos de bolos e seus casais. Val é puxada de volta para os braços do noivo, como se este quisesse desviar sua atenção do ocorrido, como se quisesse dizer algo como 'não se meta'. Enquanto isso, o noivo de Mara desce até o chão, ainda sob olhares e burburinhos dos outros casais. Ele a levanta bruscamente, afasta os cacos com o pé, mas Mara o empurra e o afasta, pisa em seu pé e escapa dali. O noivo demonstra raiva e insatisfação e se põe a persegui-la.

Mara, com dificuldade, consegue subir no balcão onde Val e seu noivo estão dançando, numa tentativa de manter a aparente normalidade. Val percebe e tenta ir ao seu encontro, mas é contida pelo noivo. Ela consegue se soltar, desce do topo do bolo e vai até Mara, ainda que seguida pelo noivo. Elas se encontram, se dão as mãos, sob o olhar aflito do noivo. Mara toma Val pela mão e seguem sua jornada. Enquanto isso, o noivo de Mara encontra o noivo de Val e indica que persigam as noivas 'em fuga'. Inicia-se a dupla perseguição. Chega a um ponto em que as noivas se veem encurraladas. O noivo de Mara pega duas facas e instiga o outro noivo para que tome para si uma delas. A intenção é confrontar, atacar as noivas. O segundo noivo a princípio recusa, mas acaba por tomar a faca e ir ao enfrentamento. Val pega dois garfos, entrega um deles a Mara, na tentativa de que se defendam. O conflito se inicia com a luta de talheres, até que Val é derrubada e encurralada pelo noivo de Mara, que ameaça atacá-la com a faca. O outro noivo, assistindo ao que iria ocorrer, deixa de lutar e golpeia o companheiro, impedindo o ataque iminente. Em seguida, ajoelha-se e ajuda 'sua' noiva a se levantar. Nesse momento, Mara vem ao encontro dos dois. A câmera nos conduz até o noivo que fora derrubado, agora com uma rachadura no rosto, como uma cicatriz. Ele está enfurecido. Pega a faca e corre em direção a Mara, para atacá-la. Esta desvia, fazendo com que ele caia da mesa. Ambos

caem, já que o noivo agarra seu vestido. O outro casal assiste espantado e corre até a beirada, observando que Mara segura com a única das mãos que ainda lhe resta, enquanto seu noivo permanece agarrado a seu vestido, na iminente queda. O vestido se rasga e ele cai, espantando-se no chão. Mara volta à mesa, com a ajuda do outro noivo. Respira aliviada e abraça Val. Na próxima cena, vemos Val ajudando Mara a subir no topo do bolo, elas se acariciam no rosto, ambas têm uma expressão de amorosidade. Olham-se fixamente nos olhos e iniciam uma dança, como aquela que todos os casais nos topos dos bolos faziam, ao som do piano. Lentamente a câmera se afasta, mantendo foco na cena de carinho e romance entre Val e Mara.

Pensamos ter terminado por aí, já que passam a ser exibidos os créditos do curta de animação. Porém, junto a eles, acompanhamos um desdobramento da história, na forma de imagens que retratam cenas posteriores ao ocorrido na narrativa principal: a dona da padaria percebe o bolo com as duas noivas, em seguida a porta do estabelecimento se abre, vemos entrar duas mulheres – uma loira e uma morena, como as noivinhas do topo do bolo. Elas se deparam com aquele bolo e apontam para ele, com uma expressão de satisfação. No último quadro, vemos uma típica cena de casamento ao ar livre, com o altar ao fundo, mas com o bolo em primeiro plano, com as noivinhas no topo, beijando-se (na boca). Em seguida, continuam os créditos até finalizar o vídeo.

Figura 2 – Cenas pós-créditos



Fonte: Curta-metragem *Piece of Cake* (YouTube – captura de tela).

Em pesquisa no *Google*, temos a informação de que a expressão *piece of cake*, que na tradução literal significaria ‘pedaço de bolo’, é frequentemente utilizada na língua inglesa para se remeter a algo ‘muito fácil’, ‘facilimo’. Podemos tomar esse jogo de sentidos para pensar no curta-metragem que ora se torna objeto de discussão. As imagens iniciais do curta e sua sinopse parecem indicar algo corriqueiro, comum em casamentos: um bolo com um casal de noivinhos em seu topo, acionando significados consolidados culturalmente, inclusive a partir de uma série de outros produtos audiovisuais, musicais, artísticos e literários. Algo que seria ‘fácil’ de encontrar: a imagem do casal como uma configuração mais familiar. O topo do bolo, a princípio, não causa estranhamento, ao contrário, celebra um ritual culturalmente valorizado, romantizado, associado à alegria e à felicidade. Mas se esse topo de bolo contiver duas noivas ou dois noivos? Essa imagem será percebida sem estranhamento? É possível que essa imagem se torne familiar? O que sabemos e como aprendemos sobre casais e sobre o ritual do casamento? Que efeitos pedagógicos poderiam ser provocados por um curta-metragem de animação que investe no deslocamento dos sentidos mais triviais dados à composição de um casal e ao ritual do casamento?

Casamento homossexual é *piece of cake*?

Em abril de 2024, acompanhamos a reportagem do portal G1 que apresenta a notícia⁸⁴ intitulada “Casal gay de SP denuncia por homofobia empresa que se recusou a fazer convite de casamento”. A matéria informa que o casal registrou boletim de ocorrência por homofobia, já que a empresa alegou não produzir “convites homossexuais” por “questão de princípios e valores”. “Gay” ou “homossexual” figuram na reportagem e em outros lugares como termos qualificadores para convites, casamentos, bolos, entre tantos outros objetos, rituais, práticas, relações: “convite homossexual”, “casamento gay”. No entanto, podemos nos questionar sobre os valores atribuídos a eles e a partir deles. Que “princípios” e “valores” estão em jogo? A reportagem apresenta os argumentos dos donos da empresa, associados notadamente a questões religiosas (princípios cristãos). Já o casal fez sua denúncia pautado em argumentos legais e de direitos fundamentais, entendendo que a orientação sexual de alguém não deveria ser motivo para negar a prestação de determinados serviços. Trago a reportagem e a associo com o curta-metragem anteriormente apresentado, para problematizar as práticas de significação que, por meio dos artefatos culturais, ensinam modos de valorar objetos, comportamentos e rituais a partir de sua vinculação a discursos que instituem saberes e relações de poder.

Diante do curta *Piece of Cake*, cada pessoa será interpelada a envolver-se em um processo educativo. Entre concordâncias, conflitos e negociações, desdobram-se possibilidades de educar pela reiteração de discursos que circulam com intensidade em nossa cultura. Nas novelas, nos filmes e nas séries de variados gêneros, nas músicas e nos clipes musicais, em peças publicitárias veiculadas nas mídias,

84 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/24/casal-gay-de-sp-denuncia-por-homofobia-empresa-que-se-recusou-a-fazer-convite-de-casamento.ghtml>. Acesso em: 16 dez. 2024.

nas fotografias e nos vídeos compartilhados em redes sociais, entre tantos outros artefatos, o casamento é apresentado como um ritual social comum, que enseja festejos, emoções, votos de felicidades e de amor (por vezes, eterno). Os contos infantis e histórias clássicas de princesas e príncipes apresentam o casamento como o “final feliz”: “E foram felizes para sempre”. No entanto, é possível ‘dar um passo atrás’ em relação ao que se apresenta como natural ou normal, problematizando que esse contínuo investimento educativo atua naturalizando o casamento como um ritual próprio de (e restrito a) casais formados por homens e mulheres cisgêneros e heterossexuais. Esse investimento discursivo ensina que o casamento é um valor, uma possibilidade de legitimar-se enquanto sujeito, passando a compor projetos de vida normatizados.

Nesse sentido, os processos educativos que interpelam os sujeitos à naturalização do casamento como valor não têm um público-alvo específico. Ao contrário, enquanto parte do projeto social cis-heteronormativo, ele busca capturar todos e todas. Seja enquanto cerimônia civil ou religiosa, passa a ser compreendido como um direito disputado de constituir laços sociais valorizados e como um elemento da própria organização social. Desse modo, o casamento pode ser também almejado e reivindicado por pessoas não heterossexuais e não cisgêneras, como pudemos acompanhar na reportagem sobre o casal que teve a produção dos convites para sua cerimônia negado em função de “princípios e valores” dissonantes. Como uma estratégia cis-heteronormativa, a naturalização do casamento como destino natural de pessoas cisgêneras e heterossexuais busca instituir certa ordem social e garantir sentidos de normalidade a partir de controles exercidos pelo Estado e pelas instituições religiosas.

Diante desse quadro, o curta-metragem *Piece of Cake* se coloca como elemento de negociação e ampliação de sentidos. Inspirando-nos em Foucault (2006), argumentamos que esse artefato pode convocar os sujeitos a tomarem a si como objeto de atenção, para se darem conta dos saberes e verdades que os constituem e de como

isso atravessa as relações sociais de poder por eles exercidas. O artefato pode disparar práticas de si a partir das quais significados naturalizados são colocados em questão. Como atitude de pensamento, na relação com o curta-metragem, podemos ser conduzidos(as) à problematização de nós mesmos, da cultura e da sociedade. Assim, o pensamento, de acordo com Foucault (2006, p. 231-232), é o que nos permite “tomar distância” em relação aos nossos modos de viver, de fazer e de reagir, interrogando-os “sobre seus sentidos, suas condições e seus fins”. Como ele mesmo diz, “o pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema”.

Trata-se de um processo educativo distinto daquele apontado anteriormente: não mais visando à reiteração de verdades, mas abrindo brechas para desnaturalizá-las e tomá-las como produzidas discursivamente. Questões como a que dá título a esta seção poderão inquietar os sujeitos. Se *piece of cake*, como expressão da língua inglesa, diz sobre algo ‘muito fácil’, designando algo comum, fácil de se ver, podemos dizer que casamento entre pessoas não cisgêneras e não heterossexuais é *piece of cake*?

Múltiplas possibilidades de análise podem ser elaboradas a partir do curta-metragem. Se o casamento é parte do projeto sociocultural cis-heteronormativo que busca capturar todos e todas, como destino natural a ser seguido, ele confunde-se com a própria constituição da posição de sujeito cisgênero e heterossexual e da ordem social vinculada a quem a ocupa. Judith Butler (2003) argumenta que o casamento vem sendo naturalizado como uma instituição e um vínculo heterossexual, no qual a sexualidade deve se prestar às relações reprodutivas. Nesse sentido, o casamento é concebido como algo que assegura e confere estatuto legal à família. A luta pelo reconhecimento do Estado, em relação ao direito ao casamento de pessoas não heterossexuais, acentua a ideia de que esse direito deveria ser concedido “de maneira não discriminatória, independente da orientação sexual” (BUTLER, 2003, p. 224). Ao mesmo tempo, essa concessão do Estado

“intensifica a normalização”, pois busca ampliar um direito ao passo que mantém a perspectiva cis-heteronormativa, a qual designa as formas de relacionamento que devem ou não ser legitimadas. “Ser legitimado pelo Estado é aceitar os termos de legitimação oferecidos e descobrir que o senso público e reconhecível da personalidade é fundamentalmente dependente do léxico dessa legitimação” (BUTLER, 2003, p. 226).

Conforme discutido anteriormente, há inúmeros processos educativos que visam intensificar a visualidade em torno do casamento em sua perspectiva cis-heteronormativa. Isso significa construir um “léxico” que forma o “senso público e reconhecível da personalidade” e possibilita enquadrar indivíduos como sujeitos de direitos, como cidadãos(ãos), como humanos. O curta-metragem *Piece of Cake* reúne elementos que ligam seu enredo ao discurso normativo: os trajes e os comportamentos dos(as) personagens, a ideia de que casamento está associado a objetos como vestimentas específicas pautadas na perspectiva normativa binária de gênero (vestido branco de noiva; terno de noivo); a valsa dançada pelos casais; o fato de ter que haver bolos em determinados formatos e cores. Nas cenas pós-créditos, descritas na seção anterior, acompanhamos o que aparenta ser algo conhecido e naturalizado como cerimônia de casamento, ainda que com outra configuração de casal: as duas noivas diante do altar, as pessoas convidadas assistindo – celebrando e chancelando o ato, o bolo ao fundo com as duas noivinhas de porcelana em seu topo.

De modo geral, os artefatos culturais corroboram a ideia de que o casamento é um ritual natural, esperado, sinônimo de felicidade e realização. O enunciado “felizes para sempre”, presente nas histórias infantis, em cenas de novelas, filmes, séries, peças publicitárias, entre outros, reforça essa ideia. O discurso do amor romântico está presente nessas produções, vinculando-se ao casamento e potencializando os processos de subjetivação que conduzem os indivíduos a crer nesse ritual como modo de ser feliz. No curta-metragem *Piece of Cake*, o amor romântico ora se apresenta como natural, ou seja,

um componente da tradição cis-heteronormativa, ora se apresenta como disputado, desafiando essa pretensa naturalidade. As noivas enfrentam riscos e lutam para ter seu “felizes para sempre” – o que para elas significa escapar do destino com seus respectivos noivos. O romance, nesse caso, é um elemento reivindicado também por elas.

Não se trata de dizer que as noivas do curta-metragem – e, por conseguinte, as pessoas não cisgêneras e não heterossexuais – não têm esse direito. Para além das disputas sociais, políticas e jurídicas em torno do casamento entre pessoas de mesmo gênero e/ou orientação sexual, podemos retornar ao “léxico” que legitima indivíduos e casais enquanto cidadãs/cidadãos reconhecidas(os) pelo Estado (BUTLER, 2003), passível de desfrutar do acesso aos bens materiais e culturais que lhes cabem. Ainda que adotemos uma posição contrária ao discurso homo-lesbo-transfóbico e favorável ao direito ao casamento entre pessoas não cisgêneras e/ou não heterossexuais, enquadrar determinadas formas de “alianças”, de práticas amorosas e sexuais como legalizadas pode atualizar as distinções hierárquicas entre existências legítimas e ilegítimas (na continuidade da ideia de casamento como algo próprio de pessoas cis-heterossexuais) e criar “distinções táticas entre formas de ilegitimidade”, ou seja, indivíduos que não reivindicam o casamento ou o reconhecimento dele decorrente poderão nunca se tornar legítimos (BUTLER, 2003, p. 227).

Retomando a discussão sobre os efeitos pedagógicos do curta-metragem *Piece of Cake*, ao acionar a discursividade contemporânea que intenta ‘afrouxar’ a rigidez das normas, o artefato cultural se insere entre as estratégias políticas para ampliar visibilidades e direitos. Ainda que seu enredo, em alguma medida, esteja organizado sob viés dito tradicional do casamento, há rupturas que podem produzir outras ‘lentes’ culturais. Sobretudo, podemos pensar que uma interpelação aos indivíduos e casais para que se voltem para si mesmos e acionem seus saberes e valores abre brechas para que se pensem diferentemente e para que reinvenções sejam fabricadas. Considerando especificamente pessoas lésbicas e gays, os sentidos

negociados com as imagens do curta-metragem – e toda a discursividade que essas pessoas trazem consigo, preenchendo essas imagens de sentido – podem estar associados a tentativas de subversão, assim como ao que Judith Butler (2003, p. 234) argumenta ser uma tentativa de “reconhecimento universal”: “um desejo de se tornar intercambiável na própria universalidade, de esvaziar a particularidade solitária da relação não-ratificada”.

Lições sobre violência de gênero em *Piece of Cake*

A partir da sinopse e das cenas que desenrolam a história, há alguns elementos que nos conduzem a pensar nesse produto audiovisual enquanto artefato cultural que investe sobre nós a partir de relações pedagógicas. Na sinopse, vemos que apenas as noivas são nomeadas: Val e Mara. Elas são o destaque. Um olhar menos atento poderia dizer que isso é algo esperado, tendo em vista o senso comum de que as noivas sempre tiveram maior destaque nos casamentos. Porém, Val e Mara se destacam por outro motivo. Seguindo a sinopse, elas estão em uma jornada para ficarem juntas e, ao mesmo tempo, longe de seus noivos, aqueles que lhes foram designados. Em um projeto político-social cis-heteronormativo, o homem é designado para a mulher e vice-versa. No curta, os casais de porcelana, como elementos que marcam e associam o bolo como ‘de casamento’, poderiam ser notados apenas como objetos decorativos, no entanto, eles são discursivamente significados na cultura. Por meio deles, aprendemos e reforçamos determinadas noções de gênero, de sexualidade, de amor, de relações sociais, de família. Se tomarmos princípios cis-heteronormativos como aqueles que dominam a circulação de significados culturais, a lógica da sinopse apresentada seria outra: as noivas deveriam desejar estar junto de seus noivos, em uma relação de complementaridade homem/mulher. A partir de artefatos como o curta-metragem, vamos aprendendo tais significados, bem como

entendê-los como naturais, como referências que servem para balizar a organização social.

Val e Mara, no entanto, são personagens que escapam ao destino pré-fixado da cis-heteronormatividade. *Piece of Cake* nos ensina, assim, outras lições: a de que esse destino pode ser subvertido, que outros possíveis se anunciam. Tomando as perspectivas dos estudos de gênero e de sexualidade no âmbito das ciências humanas e sociais, problematizamos tais categorias como construtos culturais, discursivamente instituídos, elementos insistentemente disputados e negociados. Se antes a única possibilidade de pensar era a de que se nascia mulher ou homem e a partir daí os desígnios do destino se impunham sobre os sujeitos como norma, tais estudos nos instigam a colocar em questão quaisquer essência e fixidez que possam ser pensadas, e nos conduzem a discutir e inventar as brechas, as formas de escapar e resistir nos processos de constituição. O curta-metragem é um modo de fabular possíveis, produzindo outras pedagogias em regimes de visibilidade cada vez menos formatados sob os moldes normativos.

Val e Mara desejam estar juntas e o produto audiovisual nos apresenta que esse desejo não está posto, ele é objeto de disputa. É preciso escapar dos noivos, fugir, imaginar e se movimentar a ocupar outros topos de bolo, para outras cerimônias de casamento. Porém, não sem reações contrárias. Há tentativas, inclusive violentas, de tentar impedi-las. A norma que regimenta o caminho das relações cis-heterorreprodutivas e monogâmicas como modo de tornar-se sujeito no ordenamento social institui formas de discriminação, violência e morte, que fazem a norma existir e garantem que ela continue funcionando. No curta-metragem, a violência está presente para demarcar a tentativa de dissolução das resistências. Quando o noivo de Mara a esbofeteia e a faz cair do bolo, quebrando seu braço de porcelana, assistimos aos efeitos das tentativas de dominação que podem levar à anulação do outro: a violência como uma ação que visa impedir a liberdade, que é potencializada por se associar a estratégias de poder que limitam as ações de outros, disciplinam os corpos e os

conforma a ocupar posições de sujeito determinadas (FOUCAULT, 2010). A violência, como tentativa de correção e adequação à norma, como modo de garantir os efeitos da norma, “age sobre um corpo, sobre as coisas: ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades. [...] e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la” (FOUCAULT, 2010, p. 287). Do enredo do curta-metragem, podemos destacar momentos em que os noivos seguram as noivas com truculência, repreendem-nas, são ríspidos, sem que isso se torne uma questão para eles. Parece haver concordância com tais atos, como forma de manter tudo em ordem, tudo dentro do esperado.

Somos convocados(as) a ‘ler’ com outras lentes os bonecos de porcelana. Ampliando o foco, nos enredamos em outras relações pedagógicas: assistimos, cotidianamente, às inúmeras notícias de violências de gênero, variadas modalidades de violências contra mulheres, incluindo o feminicídio. Essa construção de realidade não está longe de nós, está nas relações mais cotidianas, nos atos considerados mais corriqueiros, no convívio nas instituições sociais, como família, igreja e escola, nos portais de notícias locais e globais, nos mais diversos artefatos culturais (nas novelas, nos filmes, nas séries, nas músicas, nas redes sociais etc.). As violências contra as mulheres não são desconhecidas por nós, mas, por vezes, são naturalizadas. A depender das relações estabelecidas com as imagens do curta *Piece of Cake*, quem assiste pode considerar tolerável a reação do noivo de Mara. Pode acionar significados atribuídos a uma masculinidade que necessita ser afirmada nas relações amorosas e/ou conjugais, enquanto força que reduz a mulher a objeto de controle e dominação, justificando a violência. Quem assiste ao curta pode até mesmo dizer que isso “sempre foi assim”. Talvez já tenha presenciado isso em sua família ou com pessoas próximas. Podemos dizer, assim, que ‘ler’ as imagens do curta é um modo de ‘nos lermos’, enquanto sujeitos e enquanto sociedade. Enquanto sujeitos que são produto de discursividades.

Piece of Cake ensina que a rigidez dos estereótipos reiterados na cultura para a constituição de subjetividades pode ser subvertida. As

normas de gênero impõem àquelas que se reconhecem e experienciam tornarem-se mulheres o lugar de passividade, submissão, emotividade, fragilidade e dependência. Já daqueles que se reconhecem e experienciam tornarem-se homens, espera-se que expressem iniciativa, racionalidade, competitividade, coragem, força. Val e Mara parecem não se enquadrar nesses estereótipos. São destemidas em escapar das relações impostas e demonstram valentia ao lutar para estarem juntas. O noivo de Mara, mesmo que a princípio tenha seguido a trama discursiva esperada para ele enquanto homem, parece rever o processo educativo que o ensinou sobre masculinidade: ele desiste de lutar e passa a ajudar as duas noivas. O artefato cultural anuncia outros possíveis, instigando a pensar nos enquadramentos que conformam posições de sujeito.

Como as relações com as imagens são múltiplas, vamos preenchendo de sentidos o espaço entre elas e nós. Sentidos acionados dos processos educativos que vieram nos constituindo até então e que podem ser deslocados ao nos afetarmos pelo curta-metragem. Pensar as discursividades que vieram nos constituindo, os efeitos delas sobre nós. Tomarmos a nós mesmos(as) enquanto 'objeto' de atenção. É natural que a violência de gênero exista e seja exercida nas relações sociais? Devemos acatar as tradições e privilégios que tornam as relações entre homens e mulheres tão assimétricas? É tolerável que não haja constrangimento quando se trata da violência que tenta submeter e dominar as mulheres?

Tais questionamentos nos conduzem a pensar nas pedagogias dos artefatos culturais como esses modos de produzir deslocamentos dos cânones, de colocar em questão tradições e estranhar aquilo que se considera natural, comum, normal. A produção e divulgação do curta *Piece of Cake* na plataforma *YouTube*, com acesso aberto, pode ser uma tentativa de inquietar os sujeitos a produzirem outras relações e forjarem outras 'lentes' para 'ler' o mundo. Há no encontro com a história de Val e Mara uma abertura para tomar o que até então era impensável, e colocar nossos processos de constituição sob

revisão: como nos tornamos o que somos? Por que pensamos o que pensamos? O que sabemos sobre casamento, relacionamento, amor, gênero, sexualidade? Que ignorâncias estão contidas nessas relações de saber e que jogos de poder estão envolvidos nos limites do saber e do pensar sobre essas questões?

Considerações finais

Retomo a primeira frase deste texto, quando argumentei que, ao ‘mirarmos’ nos artefatos culturais e em suas pedagogias, nós acabamos por ‘acertar’ outros ‘alvos’: a cultura, a sociedade, o momento histórico presente. Determinado ritual, processo ou artefato pode ser considerado cultural ao atuar na constituição de subjetividades, ao fazer circular determinados saberes e valores, ao incitar que indivíduos assumam, negociem ou recusem determinadas posições de sujeito (CAMOZZATO, 2014; COSTA; ANDRADE, 2015). Portanto, uma análise que aciona os efeitos pedagógicos dos artefatos culturais é aquela que ‘aponta’ e ‘acerta’ nos modos de constituição: somos produto da cultura e das relações sociais de um tempo histórico.

Considerando o tempo presente, ressalto uma via de análise não explorada nas seções deste texto, mas que nos possibilita vincular o curta-metragem ao seu tempo. A depender de quem assista a *Piece of Cake*, este pode ser considerado um risco, uma ameaça aos valores apregoados como tradicionais. Assim, talvez ele incite uma reação de combate, de censura. Nessa perspectiva, é preciso conservar a ordem. Deixar que produtos culturais contrários a ela circulem livremente pode ser um perigo. Em tempos de ideologias antigênero, fomentadas a partir do conservadorismo político-moral e do fundamentalismo religioso cristão, a oposição a quaisquer formas de colocar sob suspeita os valores ditos tradicionais se torna uma tarefa urgente. Uma das pautas dos grupos conservadores é a manutenção dos privilégios concedidos com a cis-heteronormatividade.

Produtos culturais como o curta-metragem *Piece of Cake* expõem a fragilidade dos modelos estabelecidos para regular as existências e demonstram que há lutas e negociações em torno das definições ‘sequestradas’ pela norma – como a ideia de casal, de casamento, de amor, até mesmo do que pode ou não ser considerado direito ou quem pode ou não se enquadrar no plano da humanidade. Desse modo, “a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade” (FOUCAULT, 2010, p. 278) e o investimento em estratégias de resistência às capturas pelos discursos de ódio, de violência e de morte passam, também, pelas pedagogias dos artefatos culturais, aliadas aos processos educativos nas instituições escolares, nos movimentos sociais, nas universidades. Pedagogias implicadas não propriamente na descoberta do que somos, mas sim na recusa do que somos (FOUCAULT, 2010).

Referências

- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 219-260, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vSbQjDcCG6LCPbJScONxw-3D/?format=pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

- COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. Organização: M. B. Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos & Escritos, V).
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Existência *queer* surda⁸⁵: discursividades do clipe musical *Flutua*

Marcio Caetano⁸⁶ • Ana Gabriela da Silva Vieira⁸⁷ •

José Rodolfo Lopes da Silva⁸⁸

Integrando o álbum *Coração* (2017), a canção *Flutua*, de Johnny Hooker, com a participação da cantora Liniker, narra os desafios de amar em meio às adversidades apresentadas pelo preconceito. “[...] O que vão dizer de nós? Seus pais, Deus e coisas tais. Quando

85 Versão ampliada e revisitada do artigo *‘Flutua’: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical*, publicado no número 22 da Revista de Educación em 2022.

86 Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2, docente da Universidade Federal de Pelotas.

87 Professora da rede pública do município de Pelotas, pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

88 Estudante de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

ouvirem rumores do nosso amor? [...]”, dizia o *single*. O clipe⁸⁹ deixava evidente o que é dito na canção: “Ninguém pode dizer como alguém deve amar”.

Johnny Hooker, compositor da canção, é o nome artístico do cantor, ator e roteirista Johnny Donovan Maia, natural de Recife. O artista pernambucano iniciou sua carreira em 2004, lançando o EP⁹⁰ *The Blinkof The Whore’sPussy*⁹¹. Orientado pelo apelo romântico com elementos do *Glam rock*⁹² e *pop*⁹³, Hooker frequentemente traz aos seus shows e canções as temáticas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e demais dissidências sexuais (LGBTI+)⁹⁴. A letra de Flutua narra o desejo de petições à vida em busca de liberdade para viver o amor.

89 “Johnny Hooker (part. Liniker) – Flutua – YouTube.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yviayLK5Z44>. Acesso em: jan. em 2025.

90 EP significa “*extended play*”, em inglês, ou “formato estendido”, em português. O formato do EP é mais curto que de um álbum, chamado de *long play*, e volta-se à divulgação da música por meio de mídias digitais, a exemplo de *Spotify*.

91 Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=BrQpw-fHbI0>, acesso em jan. 2025.

92 O *Glam Rock* teve pouca duração, mas os seus efeitos foram provocativos e se estendem até hoje. Emergido na Inglaterra, entre o fim dos anos 1960, o movimento artístico surgiu em provocação à estética *Hippie*. O *Glam* foi marcado pelo excesso – na roupa (lantejoulas, saltos plataformas etc.), maquiagem (cílios postiços, batons e sombras) e atitude (importante ‘posar’ criando um personagem), tudo com glamour. Aliado à estética, outro componente fundamental era a androginia de seus artistas (OLIVEIRA, 2010).

93 O *Pop* emergiu nos Estados Unidos nos anos de 1950. O estilo musical foi e é marcado pela conservação da estrutura formal da música: verso – estribilho – verso e é executado de modo melódico, produzindo fácil assimilação do público. Não obstante os elementos destacados, seus(suas) artistas, no geral, caracterizam-se pelo hábito de fazer shows extravagantes com dança e artifícios (DANTAS, 2021).

94 Em 2013, no longa *Tatuagem*, do diretor Hilton Lacerda, Hooker foi convidado a compor a canção tema Volta, disponível <https://youtu.be/3ZaOZInmSDo>.

Como narradores da história, Johnny Hooker e Liniker se apresentam na trama do videoclipe *Flutua*, alternando suas presenças com cenas afetivas entre dois rapazes surdos. Inicialmente sem fundo musical e com um plano aberto para a vista da cidade, a narrativa fílmica é iniciada com um rapaz (o ator pernambucano Jesuíta Barbosa) fumando na varanda de um prédio que, em seguida, ao entrar no apartamento, encontra outro rapaz (o catarinense Maurício Destri) com o rosto machucado, aparentemente resultado de violência física. Por meio de um olhar atento e ambientado na cultura surda, a pessoa que assiste ao clipe se depara com um diálogo em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a cena de encontro entre os rapazes é cortada, retrocedendo a narrativa para momentos anteriores àquele encontro.

Em momentos felizes, os rapazes aparecem dançando, aparentemente em um espaço de convivência LGBTTI+⁹⁵, compartilhando afetos e se comunicando com línguas de sinais. Ponto recorrente no clipe, a pluralidade performática de seus personagens, por si, já pode produzir identificação no público. Não obstante esse fato, existe uma sincronia que aproxima a canção das cenas narradas, o que nos leva a pensar que, na arena do videoclipe, as pessoas que ouvem e veem criam ações simultâneas, permitindo inferir que a narrativa seria uma “escrita imagética” sobre o amor.

Dançando em um ambiente de festa, os dois rapazes surdos trocam carinhos e interagem com outras pessoas, com a voz de Liniker ao fundo dizendo: “Um novo tempo há de vencer, pra que a gente possa florescer. E, baby, amar, amar sem temer”. Após essa frase, o

Acesso em: jan. 2025.

95 A sigla apresenta variações e vem sendo ressignificada ao decorrer dos anos. Para este texto, a sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais) será adotada como forma de dar visibilidade a essas outras identidades de gênero e orientações sexuais. O sinal de + é utilizado como forma de incluir pessoas que não se sintam representadas pelas outras letras e indicar de mostrar que o processo de (re)construção da sigla não se finda.

vídeo fica mudo e, em seguida, são mostrados os dois rapazes em uma rua se despedindo com um beijo; essa manobra sonora produz a sensação de suspense e rompe as possíveis expectativas. Os dois namorados andam em direção contrária e com as cenas seguintes é possível entender a origem dos ferimentos no rosto do rapaz nas primeiras cenas. Agredido por um grupo de homens que o chutam e o deixam caído no chão, a cena, em silêncio, destaca a interseccionalidade de marcadores que, em meio ao contexto preconceituoso de nossa sociedade, precarizam a existência do rapaz surdo e gay. Ele é duramente atacado pela homofobia em meio à ausência de vozes para defendê-lo.

Em uma edição não linear, a sequência do vídeo localiza o ataque homofóbico como o clímax da história dos dois rapazes. Ao chegar ao fim da narrativa, os rapazes voltam ao local de festa e, como não poderia ser, se beijam transmitindo a mensagem de resistência do amor e a força que se transmite com a letra da música: “Ninguém vai poder, querer nos dizer como amar”. Será? Muitos contradizem a afirmação que Johnny Hooker e Liniker fazem na letra de *Flutua*. Muitos têm certeza de que podem nos dizer como amar.

Assim, neste artigo, gostaríamos de problematizar questões acerca dos saberes, das experiências e direito de existência *queer* – de forma mais específica do homem surdo gay, cuja precarização social se incide sobre ele tanto quanto homossexual tanto quanto sujeito surdo – a partir da música e das cenas do clipe *Flutua* de Johnny Hooker e Liniker. Para tanto, faremos algumas discussões teóricas nos dois primeiros tópicos para, então, partir para a discussão do clipe em si.

População LGBTTI+, violência e direito de existir

“Bolsonaroooooooo!!!! Bolsonarooooooooo!”

Historicamente, nas sociedades ocidentais, vem nos sendo dito como amar, vem nos sendo ensinado a vivenciar o afeto e a sexualidade a

partir de uma experiência cis-heteropatriarcalismo⁹⁶. Apesar disso, as pessoas *queer* – e aqui estamos entendendo *queer* como todo sujeito cujas performatividades, experiências e/ou modos de ser não correspondem à cis-heteronormatividade – resistem. Resistem em seus cotidianos, buscam formas de, quem sabe, “viver uma vida boa em uma vida ruim⁹⁷”, como apontou Butler (2012). Essa autora explica como essa “vida boa” é difícil na medida em que estamos vulneráveis a “formas de poder que exploram ou manipulam nosso desejo de viver” (BUTLER, 2012, p. 223).

Não se trata, portanto, de defender um discurso ingênuo, segundo o qual pessoas *queer* podem viver suas experiências e serem perfeitamente felizes, apesar das tentativas sociais de silenciá-las e lhes negar possibilidades de existência. O caminho, ao nosso ver, deve ser outro. O de entender que a hegemonia do pensamento heteronormativo e androcêntrico nos fere diariamente, nos usurpa direitos enquanto seres humanos, e que as práticas de resistência são diárias e em prol de nossa própria existência.

O androcentrismo não representa somente a centralidade da masculinidade nas esferas sociais, políticas, culturais e econômicas, ele caracteriza-se pela cadeia de cobranças aos homens que os levam a naturalizar o governo da vida e do público. O androcentrismo se torna o cárcere que, aliado à heteronormatividade, é o ponto de sustentação da homofobia, lesbofobia e transfobia. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a

96 A categoria emerge a partir da junção dos conceitos de cisgeneridade (refere-se ao sujeito que se identifica com o gênero atribuído no nascimento), heteronormatividade (sistema político que determina a dicotomia complementar e assimétrica entre sexos/gêneros instituindo a heterossexualidade como norma) e o patriarcado (sistema político-social em que o Homem Adulto Detém O Controle Sobre Todas As Relações De Poder) (SILVA; NASCIMENTO; CAETANO, 2021).

97 Discussão na qual Butler (2012) parte das discussões de Theodor Adorno sobre a impossibilidade de uma vida correta na falsa.

heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado.

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a ideia do governo homem/masculino sobre a mulher/ feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes três conceitos estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou todos os três conceitos (CAETANO, 2016, p. 10).

Nesse contexto difícil em que as forças conservadoras recrudesceram no Brasil, fomos impreterivelmente atingidos pela precarização social. Nesse sentido, buscamos espaços para denunciar a violência que sofremos, para reivindicar nossos direitos e para veicular nossos saberes. Se alguns espaços de educação formal – como a escola – nos marginalizam e nos invisibilizam com base em um discurso político neoconservador, é preciso lançar mão de outros espaços que podem reverberar nossas pedagogias. As artes, nesse sentido, podem ser vistas como um importante meio de circulação de saberes e experiências *queer*.

Os modos de produção das subjetividades são intensamente disputados por inúmeras apresentações sobre como se devem performar os marcadores sexuais. Entendemos que o videoclipe de Roberto Spencer funciona como um artefato cultural, ao relacionar, por meio de narrativa fílmica, a produção de discursos acerca do existir gay surdo em contexto urbano. Para tanto, o diretor recorreu à elaboração

de sentidos ao compor roteiros que deram conta de criar personagens capazes de produzir redes de identificação.

Refletir sobre corpos surdos que resistem aos argumentos normativos que se fundamentam em noções de uma natureza determinante faz-se necessário. Sobre isso, David Le Breton (2016, p.?) diz que, na educação midiática, “[...] o corpo é uma medida do mundo [...]”. Em outras palavras, refleti-lo ou significá-lo está situado nas interações constituídas nas economias políticas, culturais, sociais, estéticas e éticas do existir. “A condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos” (LE BRETON, 2016, p. 24). Com vistas a interrogar essas agudezas, torna-se necessário estabelecer interações entre os artefatos culturais midiáticos com os modos como produzimos olhares, leituras, interpretações de realidades. Wulf (2013, p. 40) nos adverte que o olhar [...] “oscila entre imagem, corpo e meio; ele não mora no corpo nem na imagem e desdobra-se entre eles; ele não pode se prender a qualquer coisa ou ser rapidamente detido, ele tem a escolha de como se relacionar aos meios”.

Butler, recorrendo a trabalhos de Susan Sontag, sobre fotografia, alerta-nos para o fato de que:

[...] não podemos compreender o campo da representatividade simplesmente examinando seus conteúdos explícitos, uma vez que ele é constituído fundamentalmente pelo que é deixado de fora, mantido fora do enquadramento dentro do qual as representações aparecem. Podemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível da operação. O que surge nessas condições é um espectador que supõe estar em uma relação visual imediata e incontestável com a realidade. [...] Existem maneiras de enquadrar que mostram o humano em sua fragilidade e precariedade, que nos permitem

defender o valor da dignidade da vida humana, reagir com indignação quando vidas são degradadas ou dilaceradas sem que se leve em conta seu valor enquanto vidas. E há enquadramentos que impedem a capacidade de resposta, nos quais essa atividade de impedimento é realizada pelo próprio enquadramento efetiva e repetidamente – sua própria ação negativa, por assim dizer, sobre o que não será explicitamente representado. A existência de enquadramentos alternativos que permitem outros tipos de conteúdo talvez comunicasse um sofrimento que poderia levar a uma alteração de nossa avaliação política das guerras em curso. [...] O enquadramento atua para estabelecer uma relação entre o fotógrafo, a câmera e a cena (BUTLER, 2016, p. 112, 118, 122).

Os gritos que trazemos como destaque no início da sessão, ainda que ausentes de capturas pelas máquinas fotográficas, foram vociferados por grupos de homens que passavam em seus carros pela Avenida Itamar Franco (antiga Avenida Independência) na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Gritos direcionados a um de nós, escritoras(es) do artigo, em uma de três ocasiões de assédio ao retornar de uma casa de shows no ano de 2018. O registro mantém-se em nossas memórias e nos faz recordar que, para mantermo-nos vivos, é necessário cuidado, a cidade segue linguagens cis-heteropatriarcais ouvintes. Seus territórios e tensionamentos são demarcados em diálogo com a conjuntura política, social, educacional e cultural com proximidade das eleições presidenciais daquele ano, em que o candidato de extrema direita vinha se mostrando cada vez mais próximo de uma vitória. Como era curta a distância de casa e uma noite agradável, a caminhada foi a escolha. A chegada em casa foi em segurança, mas mexida. Algo que nem sempre acontece enquanto LGBTQTI+, como retratado no videoclipe.

Em 1º de maio de 2021, Lindolfo Kosmaski, 25 anos, foi assassinado de forma brutal no município de São João do Triunfo, uma cidade do interior do Paraná com uma população de 13.704 habitantes.

Lindolfo era professor na rede estadual, mestrando na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e foi candidato a vereador do município no ano de 2020. Ativista LGBTQTTI+, também atuava no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST) e no Partido dos Trabalhadores (PT). Roberta Silva, uma mulher trans de 33 anos da cidade de Recife, morreu no dia 9 de julho de 2021. Anteriormente, ela havia sido incendiada por um adolescente, tendo 40% de seu corpo queimado vivo. Casos que não são recentes nem isolados no país que mais mata pessoas LGBTQTTI+ no mundo. Segundo a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 80 pessoas trans foram assassinadas no primeiro semestre de 2021. Entre elas(es), 78 travestis/mulheres trans e dois homens trans/transmaculines. O Grupo Gay da Bahia (GGB) destaca que, no ano de 2019⁹⁸, 329 LGBTQTTI+ foram vítimas de mortes violentas em nosso país. Entre essas, foram 297 homicídios (90,3%) e 32 (9,8%) suicídios.

Ações sistemáticas que levam à (re)produção de naturalizações de diferentes violências, estigmas assim como a desumanização desses corpos atravessados por diferentes marcadores. Dados que também nos levam a questionar acerca do que não vem sendo planejado e realizado pelo Estado e o que vem sendo feito, quais projetos vêm se estabelecendo. A quem é conferida a possibilidade de existir, de que forma, em quais condições? Dessa forma, realizam-se diferentes políticas para diferentes vidas. Enquadrar-se em uma norma, aquilo considerado como o “correto”, o “moral”, leva a um modelo de produção dessa vida, que deve servir ao máximo em termos de produtividade para a obtenção do “sucesso” (FOUCAULT, 1999). É uma política pensada comumente para e por cidadãos cisgêneros, heterossexuais, brancos, neoliberais, cristãos, “de bem”, sem deficiência, que ensinam que tais características dizem de uma suposta hierarquia, devendo ser, portanto, desejada, trabalhada para ser alcançada, assimilada.

98 Relatórios anuais de morte LGBTQTTI+. Disponível em: <https://grupogayda-bahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: jan. 2025.

Achille Mbembe (2003) defende que, no momento, vivemos uma necropolítica, que objetiva a aniquilação dos corpos. Ao desumanizar certos corpos, as instituições se eximem de suas responsabilidades, não cumprem princípios constitucionais, investindo em condições e ações para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade. Tiram possibilidades de forma cruel e violenta de diferentes pessoas, agindo para que nós, enquanto sujeitos, não possamos existir, mas, sim, servir.

Vidas precarizadas por um cis-tema que busca fabricar algumas(alguns) como passíveis de luto ou não, de acesso a leis, políticas públicas, justiça (BUTLER, 2016) e jogadas(os) ao risco de sair para a rua e não saber qual será o seu destino, uma vez que a cada esquina é possível encontrar aquela(e) agressora (agressor). Roney Polato, Anderson Ferrari e Lara Cassim (2021), ao analisarem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – na área de Ciências da Natureza –, relacionam o veto às discussões sobre gênero e sexualidade com ações de grupos conservadores, em setores empresariais e/ou políticos. A(os) pesquisadora(es) propõem que pensemos as possibilidades de brechas em meio a esse contexto de disputas e negociações em que o saber conservador cristão defende a Biologia como resultado de uma ‘natureza’, portanto incontestável. É importante destacar que uma análise construcionista não busca negar a Biologia, mas reconhecer que ela está “vinculada às condições sociais e históricas de produção e emergência dos conhecimentos” (POLATO *et al.*, 2021, p. 392)

Pensar sobre o direito de existir implica pensar sobre quem desejamos ser, o que desejamos e quais as nossas possibilidades frente a uma sociedade, suas construções sócio-histórico-culturais e relações de saber-poder que agem sobre o engendramento e manutenção de sua população e a que(m) ela serve. Deve-se investir no constante debate e (re)construção de políticas públicas que oportunizem acesso, permanência, segurança e processos pedagógicos sobre aquilo que está posto como o “natural”, aquilo que aprendemos a não questionar devido a supostas hierarquias. (Re)produções e investimentos

que levam a silenciamentos, invisibilizações, à perpetuação de estigmas e a tantas outras violências que buscam desumanizar tantas(os).

Dessa forma, nos questionamos acerca de quais processos vêm sendo pensados, desenvolvidos e para quem. Letícia Nascimento (2021) defende a importância em compreendermos as opressões a partir de uma perspectiva de análise interseccional. A pesquisadora relaciona as violências direcionadas às mulheres e à população LGBTTI+, em meio às suas especificidades, “experiências marcadas pela colonialidade de gênero, que, a partir de padrões cis-heteronormativos, impõem uma lógica binária de gênero” (NASCIMENTO, 2021, p. 159).

No mês de junho de 2021, mês em que é celebrado o Orgulho LGBTTI+, um aluno de 11 anos, de uma escola estadual de Campinas, sugeriu que a escola fizesse alguma atividade para discussão da diversidade. “Oi, gente, então que tal a gente fazer um trabalho sobre o mês do lgbtetc... eu acho uma boa ideia”, dizia a mensagem de texto enviada no grupo da escola. A indicação do aluno foi recebida de forma hostil, se desdobrando em uma cascata de mensagens contrárias à proposição. “Boa noite, sou mãe de aluno e essa mensagem acima é um absurdo”, dizia uma delas. “Quem é vc por favor? Retire seu comentário, por favor. Muito obrigada. Diretora.”, foi outra resposta enviada.

Vivências surdas LGBTTI+

*Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar sem temer
Eles não vão vencer
Baby, nada há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Baby, escute, é a nossa canção
E flutua, flutua*

As comunidades surdas brasileiras (e de outros países do mundo) vêm se constituindo enquanto movimentos sociais que reivindicam seu direito de existir como pessoas surdas, vivenciando elementos culturais surdos e se comunicando e se expressando a partir das línguas de sinais – no Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, que tem reconhecimento oficial desde 2002, com a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua utilizada na comunicação das pessoas surdas em nosso país.

Lenna Júnior (2010) argumenta que as pessoas com deficiência (PCDs), de modo geral, foram constituindo mais fortemente seus movimentos sobretudo na década de 1980, no período de redemocratização, que foi um momento de emergência de reivindicações de vários grupos tidos como “minoritários”. No entanto, os PCDs não são um grupo homogêneo, ao contrário, tem demandas tão diversas quanto são as marcas biológico-culturais e discursivas da deficiência em seus corpos. Nesse sentido, as necessidades de direitos, políticas públicas e reconhecimento social também assumem características diferentes.

Grande parte dos(as) surdos(as) brasileiros(as), para além da alcunha de PCDs, compreendem-se enquanto pertencentes a uma comunidade cultural, pautando a existência de uma cultura surda e uma identidade surda. Essa concepção pode ser problematizada, ao nosso ver, dado o risco de recair em uma visão essencialista do sujeito surdo ou de entender a cultura surda como algo único e universal, sem considerar os vários marcadores sociais que integram a experiência surda para além da própria surdez. Nesse sentido é que Lunardi e Machado (2007) problematizam a noção de uma pureza cultural surda, que faz parte de algumas das estratégias discursivas vigentes na atualidade, funcionando na subjetivação e normalização dos(as) surdos(as).

Parte dos Estudos Surdos e da militância surda vem pautando uma relação de oposição entre o entendimento da “surdez-cultura” e da “surdez-deficiência”. Embora haja, de fato, dispersões entre essas duas discursividades, Vieira (2019) argumenta que as demandas políticas e sociais por direitos lançam mão de ambas. Assim, as concepções da pessoa surda como PCD e como minoria linguístico-cultural não seriam excludentes, mas funcionam juntas na medida em que ambas fazem parte do discurso que estabelece o sujeito surdo como sendo um cidadão de direitos.

Tendo outros atravessamentos em suas experiências, as pessoas surdas também se articulam em movimentos sociais específicos para lutar por seus direitos. Exemplo disso é o feminismo surdo. Em 2016, ocorreu o 1º Encontro Feminismo e Empoderamento Surdo, no Rio de Janeiro, cuja finalidade era debater questões de gênero e as demandas das mulheres surdas, como aponta o Portal EBC⁹⁹. As feministas surdas brasileiras também se engajam nas redes sociais, como é o caso do *Instagram @feminismosurdo*¹⁰⁰ cujas postagens são voltadas às experiências da mulher surda. Do mesmo modo, vem se constituindo um movimento surdo LGBTTI+ que também promove projetos, como foi o caso do *Diversilibras*, que teve duas edições de eventos com palestras voltadas para as pessoas surdas LGBTTI+, em 2017 e 2018. Alguns sujeitos vêm tendo reconhecimento dentro das comunidades surdas brasileiras, como é o caso do *gay surdo* e *youtuber*, cujo canal¹⁰¹ conta com mais de 48 mil inscritos.

99 PORTAL EBC. Movimento feminista surdo realiza encontro no Rio para debater questões de gênero. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidania/2016/11/movimento-feminista-surdo-realiza-encontro-no-rio-para-debater-questoes-de-genero>. Acesso em: jan. 2025.

100 Disponível em: <https://www.instagram.com/feminismosurdo/>. Acesso em: jan. 2025.

101 Disponível em: <https://www.youtube.com/c/leoviturino/featured>. Acesso em: jan. 2025.

Pesquisas acadêmicas também vêm sendo feitas, no sentido de refletir acerca das experiências das pessoas surdas LGBTTI+. Silva, Campelo e Novena (2012) olham para o Grupo LGBT Surdos de Pernambuco, realizando grupos focais com seus membros(as), a fim de pensá-lo como espaço educacional. Os encontros possibilitaram a denúncia de situações de preconceito dentro e fora do espaço familiar, e da incidência de discursos religiosos e/ou biologizantes que inserem esses sujeitos na categoria da anormalidade, tanto devido à surdez quanto devido à homossexualidade. Assim, para Silva *et al.* (2012):

A homossexualidade no contexto dos surdos, de acordo com o nosso processo investigativo, deve ser encarada como uma identidade sexual, não podendo ser vista como uma deficiência como mencionam discursos negativos a homossexualidade e segregacionistas que se remetem à surdez que corroboram com o conceito de “deficiência em dobro”. Para tanto, a importância da família como instância de educação não-formal, tem papel fundamental na formação do sujeito surdo LGBT, seja para sua afirmação enquanto surdo seja para sua afirmação enquanto homossexual. (SILVA *et al.*, 2021, p. 13).

Abreu (2015), a partir de entrevistas que tratavam das memórias e narrativas dos sujeitos da pesquisa, analisou “as dinâmicas da sexualidade e do afeto de surdos homossexuais – que, por estarem marcados culturalmente com duas características consideradas desvantajosas, vivem situações de exclusões e violências” (ABREU, 2015, p. 137).

Esse autor aponta como o fato de a língua oral ser inacessível para os gays surdos dificulta as trocas e a manutenção de vínculos afetivos com homens ouvintes, sendo necessário fazer uso de tecnologias que favoreçam a comunicação. Abreu (2015) também argumenta como o uso da Libras “é um fator agregador para as relações afetivas entre surdos, reverberando na preferência dos sujeitos por relações com seus pares linguísticos” (ABREU, 2015, p. 148).

Os excertos que dão início a essa seção são parte da canção *Flutua*, interpretada por Johnny Hooker e Liniker. Como já dito, o clipe, lançado em 2017, intercala cenas em que o e a artista se apresentam cantando e com um curta no qual um casal gay surdo é vítima de homofobia. Logo no início do clipe, quando Johnny Hooker canta “O que vão dizer de nós? Seus pais, Deus e coisas tais”, um dos homens sinaliza, por meio da Libras, esse trecho da canção para seu parceiro, que está deitado na cama de sua casa, com ferimentos no rosto.

A forma como chegou a nós o videoclipe foi diversa, mas, independente disso, a narrativa conduzida pelo olhar de Ricardo Spencer nos feriu. A sequência de imagens nos levou a pensar o corpo como o *locus* que conduz o desafio de existir em meio às normas de inteligibilidade de gênero. *Flutua*, ao mostrar o desejo de se construir por meio do amor, supera os medos e as angústias de uma vida que se faz infame na arte de existir. A vida exigiu das personagens coragem e insistência. No trajeto de existência dos rapazes gays e surdos, a dor foi a sensação que marcou o rito de passagem para a certeza do amor. Spencer, ao cinematografar o cotidiano afetivo de LGBTTI+ surdos, trouxe com *Flutua* a visibilidade de vidas que ousam viver seus amores.

Anuncia-se, assim, logo no início, a relevância da construção de uma comunidade surda LGBTTI+ (com a presença de surdos(as) e ouvintes fluentes em língua de sinais) para que um homem gay surdo possa construir seus vínculos afetivos, de amizade e de amor, a partir de uma comunicação que se efetiva sem as barreiras do ouvintismo¹⁰² e das línguas orais-auditivas. A cena na qual o casal dança junto de outros indivíduos explicita como, apesar de a música (por sua qualidade auditiva) não ser frequentemente referida como parte das culturas surdas, há outras formas de os(as) surdos(as)

102 Conceito dos Estudos Surdos que se refere às normas vigentes na sociedade que estabelecem como “normais” a existência ouvinte e a comunicação oral e auditiva, compreendendo o surdo pelo viés da anormalidade, como um sujeito passível de correção.

experimentarem a dança, a partir de sua experiência visual e através das vibrações do som.

Quando o grupo de amigos(as) sai junto do que parece ser uma casa noturna, as pessoas se despedem umas das outras e se separam, inclusive o casal – após trocar um beijo, cada um segue um caminho diferente em meio a uma avenida relativamente movimentada. O clipe retira o áudio durante esse beijo, proporcionando que se sinta esse momento a partir de um ponto de vista surdo: o que se vê são homens surdos que se beijam, os olhos fechados, nenhum som, apenas as sensações de tocar e sentir um ao outro.

Quando o casal se separa, um deles caminha na direção da câmera, ficando em primeiro plano, enquanto o outro se torna cada vez mais distante para o(a) espectador(a) do clipe. O homem ao fundo, então, é atacado e espancado por outros dois sujeitos que aparecem na cena. O silêncio, que antes incitava à compreensão da experiência surda do afeto, passa a ser opressor. Surdo, o rapaz caminha calmamente sem olhar para trás, sem poder ajudar seu namorado. Os veículos que passam também não param, não auxiliam, não intervêm.

Denuncia-se, nesse instante, algo que não é apenas silêncio, mas silenciamento. Não é apenas a homofobia que incide com violência sobre esse homem gay agredido, mas também o imperativo social do ouvintismo e do capacitismo, que tornam o sujeito vulnerável e fazem da experiência do gay surdo duplamente precarizada. A sociedade, com sua base comunicacional fundamentada no ouvir e no falar, deixa de produzir meios de defesa para os sujeitos surdos, cujos elementos culturais atrelam sua comunicação à visão e à sinalização.

Essa escrita coletiva, que se arrisca em processos de indignação, toma as dissidências interseccionadas como interlocutoras de crítica à normalidade. Em diálogos com Butler (2016), redobramos os sentidos de nossos deslizes e enquadramentos a partir de *Flutua*. Afirmar isso é escrever sobre as marcas que nos subjetivam e narram sobre os significados em torno da humanidade. Reconhecer as múltiplas linguagens da violência, que, nos usos de diferentes imagens, circulam

entre nós e nos auxiliam em nossas políticas cotidianas de indignação, como nos chama a atenção a filósofa estadunidense:

[...] a fotografia [estática ou em movimento] não pode restituir a integridade ao copo que registra. O rastro visual não equivale, certamente, à plena restituição da humanidade da vítima, por mais que isso seja obviamente desejável. A fotografia exibida e colocada em circulação, torna-se a condição pública mediante a qual nos indignamos e construímos nossas visões políticas para incorporar e articular a indignação (BUTLER, 2015, p. 120).

A cena do clipe nos recorda de outros acontecimentos semelhantes. Uma autora deste artigo, em sua experiência lecionando em uma escola de surdos, realizou uma palestra sobre violência de gênero. Na ocasião, alunas surdas do Ensino Fundamental apontaram que, em situações de assédio, encontraram-se sem possibilidades de defesa, devido à baixa acessibilidade nas formas legais de denúncia e à pouca qualidade da comunicação até mesmo no interior das famílias, visto que, muitas vezes, nem mesmo os pais e mães tornam-se fluentes em língua de sinais.

O clipe auxilia na denúncia desse quadro de precariedade social no qual vivem os(as) surdos(as), sobretudo os(as) surdos(as) não brancos(as), não heterossexuais, não homens e pobres. Não apenas o conteúdo imagético corrobora para isso, mas a própria canção, cuja letra reivindica o direito de amar e a necessidade de combater o preconceito, a violência e, de forma mais específica, a LGBTTI+fobia: “Eles não vão vencer, Baby, nada há de ser em vão”, diz a canção. De fato, na medida em que o casal permanece junto ao fim do clipe, fortalece-se a noção de que nenhuma violência é capaz de impedir a existência e a resistência do sujeito LGBTTI+.

Podemos inferir que a canção e as cenas do videoclipe agem pedagogicamente sobre os sujeitos, investindo na (re)construção de subjetividades, saberes, relações, culturas e sociedade. A produção se

coloca frente a uma realidade que ainda é invisibilizada e/ou distorcida, enquanto debate diante de muitos contextos. Quais relações são estabelecidas com aquilo que nos é apresentado e ensinado como fora da norma? Quais são as possibilidades de (re)existência e (re)invenção frente a violências sistemáticas e reiterativas?

Acreditamos nas potências das artes – em meio às suas múltiplas, plásticas e contingentes expressões –, na possibilidade de nos (re)pensarmos, (re)construirmos saberes, relações e culturas, assim como ampliar vozes, comumente silenciadas por discursos e práticas, sejam elas institucionalizadas ou não. Leal (2020) defende que estudamos a partir de diferentes movimentos e que o saber deve ser avaliado “a partir dos usos que ele apresenta para a vida, para o enviver” (LEAL, 2020, p. 67). Sendo assim, nos implicamos cotidianamente – de forma consciente ou não – em processos pedagógicos, sejam eles através da escuta de música, ouvindo histórias de colegas, amigas(os) e/ou familiares, assistindo a filmes, séries, entre outras. Para a pesquisadora, que se debruça sobre os saberes preto e trans, há, em tais conhecimentos, uma dimensão bélica e terapêutica que possibilita a cura ao se a(r)mar.

A exaustão de imagens que circulam conosco nos obriga a interrogar o que estamos fazendo com aquilo que registram de e sobre nós. Não nos encontramos imunes à imagem; com indignação, gritamos ao extermínio de vidas pela polícia do regime cis-heteropatriarcal ouvinte. As imagens que foram mobilizadas no clipe funcionaram como máquinas de denúncia de corpos que lhes foi tirada a vida. Fazendo problema aos usos da fotografia e sua circulação, Judith Butler (2016) pondera:

Se a fotografia não apenas retrata, como constrói e amplia o acontecimento – pode se dizer que a fotografia reitera e dá continuidade ao acontecimento – então, estritamente falando, ela não é posterior ao acontecimento, mas sim, se torna crucial para sua produção, sua legibilidade, sua ilegibilidade e seu próprio estatuto

como realidade. Talvez a câmara promova uma crueldade festiva: “Ah, que bom, a câmara está aqui: vamos começar com a tortura para que a fotografia possa captar e celebrar nosso ato!” Nesse caso, a fotografia já está em ação, incitando, enquadrando e orquestrando o ato, ao mesmo tempo que capta o ato no movimento de sua consumação (BUTLER, 2015, p. 126).

No Brasil, nos últimos anos, ficamos sabendo de atos violentos por meio de notícias maximizadas na imprensa, redes sociais virtuais e relatórios governamentais e do terceiro setor. Eles anunciam os dados subnotificados das vidas que foram deixadas à morte. Por meio de fofocas miúdas, faz-se saber pelos computadores e celulares; sentados nas poltronas de nossas casas, ficamos sabendo da morte.

Tais considerações nos levam a refletir que não há neutralidade na produção de saberes. Vivemos em uma constante arena de disputas e negociações em que diferentes regimes de verdade se estabelecem, buscando legitimação e produção de determinados modos de ser e estar em sociedade. Mesmo que se considere a hegemonia dos saberes e experiências ouvintistas e heteronormativas em nosso contexto sócio-histórico, não se elimina, de forma alguma, a possibilidade de experiências outras ou de constituição de saberes outros que se disseminam na música, no cinema, nos videoclipes, na mídia e em várias instâncias, buscando brechas e espaços nos quais podem reverberar.

Mergulhados no sangue e aumentando o volume e a velocidade dos acontecimentos, interessaram-nos os gestos que formaram as alianças que, de alguma forma, direcionaram as intencionalidades no videoclipe *Flutua*, dirigido por Ricardo Spencer. Não buscamos recorrer às imagens que instauraram o ato violento para torná-lo credível. Nas reflexões contidas neste artigo, buscamos nos permitir praticantes culturais, reconhecendo que nos deslocamos entre as marcas de enquadramentos dos sujeitos de vários tipos. Diante de nossas implicações políticas com o direito à vida, temos por desafio andarilhar em percursos abertos às pedagogias culturais visuais.

Com elas, aprenderemos que a arte é um passo na corda-bamba que nos exige equilíbrio, criação e resistência para nos mantermos vivos.

Considerações finais

A discussão que fizemos neste artigo intencionou pensar o clipe da música *Flutua*, interpretada por Johnny Hooker e Liniker, na medida em que a canção e o conteúdo visual do vídeo permitem problematizar as situações de violência sofridas pela população LGBTTI+ e a dupla marginalidade vivenciada pelas pessoas surdas *queer*. O videoclipe em questão se faz pedagógico, não no sentido tradicional de uma instituição educacional formal, mas no sentido de veicular discursos acerca de saberes outros, saberes que resistem aos violentos imperativos do ouvintismo e da heteronormatividade na sociedade em que vivemos. Da invenção estética à vida, até a afirmação da existência, o corpo constitui-se na subversão da norma. A ousadia de romper os limites afirma, em *Flutua*, corajosos gestos de resistências às determinações cis-heteropatriarcais ouvintes. O caráter formativo que se produz com as imagens nos leva a constatar sua conexão com a condição de vida. Se nossas condições são educadas para sentir o normalizado, nossas sensibilidades se inscrevem em meio a diferentes desejos. Entre as possíveis leituras de *Flutua*, refletimos os deslocamentos que criticam as verdades sobre a existência possível. Elas interceptam as ruas das cidades, exigindo suas presenças e forjando a corajosa possibilidade de luta em favor da expansão do existir em vida com amor.

Referências

ABREU, F. S. D. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas**: um estudo das narrativas de surdos homossexuais.

2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BRASIL. [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002]. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BUTLER, J. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? **CADERNOS DE ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA**, [s. l.], n. 33, p. 213-229, 2012.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CAETANO, M. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- DANTAS, T. **“Pop”**. [S. l.]: Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/artes/pop.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LEAL, A. Me curo y me armo, estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber preto y trans. In: **Pandemia Crítica**, São Paulo, n. 52, p. 65-77, 2020.
- LENNA JUNIOR, M. C. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- LUNARDI, M. L.; MACHADO, F. C. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, [s. l.], n. 30, p. 1-5, 2007.
- MBEMBE, A. Necropolitics. **Public Culture**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003.
- NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- OLIVEIRA, M. **Entenda o que foi o Glam Rock**. [S. l.]: Mondo Moda, 2010. Disponível em: <https://mondomoda.com.br/2020/04/20/glam-rock/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

- POLATO, R.; FERRARI, A.; CASSIM, L. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **REn-Bio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBIO**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 390-409, 2021.
- SILVA, J. G. S.; CAMPELO, L. B. B.; NOVENA, N. P. Desejos e afetividades que não querem calar: o grupo LGBT surdos de Pernambuco. *In: ANAIS DO QUARTO EPEPE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO*, 4., 2012, Recife. **Anais...** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012.
- VIEIRA, A. G. S. **Modos de subjetivação em funcionamento nos discursos curriculares de Escolas de Surdos**: o cidadão de direitos, o indivíduo não incapacitado e o sujeito-aluno. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- WULF, C. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

“Iemanxum”: vozes, lugar de corpo e experiência de aprendizado antirracista em um museu universitário afro-brasileiro

Tiago Duque¹⁰³

*“O sentido é um diálogo –
sempre parcialmente compreendido,
sempre uma troca desigual”*

Stuart Hall

103 É professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Campo Grande) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEDU-FAED) e do Campus do Pantanal (PPGE-CPAN). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista de Produtividade do CNPq.

Durante a mediação de uma das estagiárias do setor educativo do Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com alunos de uma escola, em que era apresentada uma das obras da exposição de longa duração, um adolescente resolve atender a seu pedido e escolhe um dos painéis que representam orixás expostos em uma das salas, para que ela dedicasse mais tempo nas informações. Com o dedo levantado em direção a ele, disse em voz alta: “Iemanxum”. Parte das pessoas riram descontraídas com o “erro” do aluno. Ele não apenas tinha dito um nome de orixá que não existe, como apontara para um painel que não era nem o de Iemanjá, nem o de Oxum, orixás que ele misturou ao anunciar/nomear algo novo. A educadora logo agradeceu a participação dele e apresentou parte das características e do significado do orixá representado no painel escolhido.

Essa cena ocorreu em uma das atividades que pude acompanhar durante a minha licença capacitação de 90 dias, desenvolvida no MAFRO, de setembro a novembro de 2023. A sala do museu onde isso aconteceu é a que contém 27 painéis de orixás em madeiras e outros materiais, produzidos com diferentes técnicas, representando atributos e animais litúrgicos relacionados a eles. O autor é Carybé (1911-1997), argentino que morou em Salvador, que, como outros artistas de diferentes origens, pode ser considerado artista afro-brasileiro, mesmo não sendo afrodescendente. Nesse sentido, como tal, sua produção artística não pode ser abordada de forma a negligenciar os elementos “extra-artísticos” que permitem ir além da materialidade e da visualidade da obra – linha, forma, cor etc. (SANTOS, 2022). É a partir dessa compreensão que a experiência narrada no parágrafo anterior fundamenta aqui as reflexões.

A partir da citada licença capacitação, este capítulo tem o objetivo de refletir sobre parte do aprendizado que tive no MAFRO. Quando me refiro à parte do aprendizado, é reconhecendo que, mesmo com grande esforço de sistematização, seria impossível conseguir relatar tudo o que essa capacitação me proporcionou de aprendizados.

Como o adolescente curioso e participativo de uma das várias visitas mediadas que pude acompanhar, aprendi muito. Essa experiência tem relação direta com a “correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Nesse sentido, relato aqui a experiência a partir da compreensão de que ela é o que nos passa e o que nos acontece, sabendo que: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 20).

As reflexões que seguirão partem da compreensão de que “as exposições museais possuem uma produtividade pedagógica na formação dos sujeitos e das suas identidades” (ZUBARAN; MACHADO, 2014, p. 19), podendo, com isso, “contribuir tanto para a reprodução de velhas tradições hierárquicas como para a construção de representações alternativas sobre o ‘outro’” (ZUBARAN; MACHADO, 2014, p. 19). Organizei-as em três partes. Na primeira, apresento o MAFRO a partir do meu “lugar de corpo” e da constatação de que há muitas vozes que pude escutar durante a licença capacitação, mesmo que nem sempre elas tenham sido, a mim, inteligíveis. Posteriormente, trago as cenas com outras pessoas que visitaram o museu, e não apenas o adolescente já citado, enquanto eu acompanhava o trabalho das estagiárias do setor educativo. Faço a narrativa de cenas com essas pessoas pensando e problematizando experiências currículo-pedagógicas que nomeio aqui de “Iemanxum”.

Sobre currículo, pedagogia e vozes de/em um museu afro-brasileiro

Freitas e Oliveira (2020) nos ensinam a despertarmos para a potência informacional dos objetos de um museu, permitindo torná-los protagonistas, locutores de suas próprias histórias, sempre com a ajuda de um conjunto de referências que passam pela História, Antropologia, Museologia, Sociologia e Literatura. Segundo elas, os objetos

de um museu têm muito a dizer, se formos capazes de deixá-los falar. Nesse sentido, são tantas falas com as quais convivi em 90 dias que ressoam como uma multidão afro. Por exemplo, o conjunto de talhas de Manoel do Bonfim, representando diferentes saídas de santo; as xilogravuras de Hélio de Oliveira com temáticas afro; ferramentas confeccionadas para Ogun; escultura de Exu produzida por Agnaldo Silva da Costa ou, ainda, o Conjunto de Ifá da República Popular do Benin e a máscara de Burquina Fasso.

Aqui, mesmo reconhecendo que eles têm voz e sabendo que poderia fazê-los ou deixá-los falar neste texto, atentar-me-ei para as possibilidades currículo-pedagógicas que o próprio museu, com eles e o seu público, tem. Faço essa escolha sabendo, contudo, que muito do que aqui relatarei tem a ver com as vozes deles que pude ouvir, ainda que, muitas vezes, de forma pouco compreensível. Não se escuta necessariamente bem de imediato o que se pode ouvir em um museu; faltam a nós informações prévias sobre os objetos e parte do conjunto de referências anunciado no parágrafo anterior, além do fato de termos de voltar a uma exposição sempre para ouvir melhor e ouvir coisas novas dos mesmos objetos.

Eu visitei o MAFRO como turista há quase 20 anos, quando estive em Salvador pela primeira vez. Na memória, a sala de Carybé é o que eu mais lembrava. Quando revisitei os painéis do artista argentino no local, logo no primeiro dia da licença capacitação em 2023, lembrei que eles já tinham falado comigo antes. Ao mesmo tempo, ouvi outras peças, as da primeira sala, da exposição *Artes do crer*, que expõe parte do acervo de Cultura Material Religiosa Afro-Brasileira, com arte sacra de origem e inspiração africana produzida na Bahia. Segundo informações no *site* do museu, “deuses, ancestrais de homens e mulheres negros de ontem e de hoje, ao se fazerem presentes nas festas sagradas e no cotidiano afro-brasileiro, reforçam a continuidade temporal e espacial com o continente africano”; além disso, “colaboram com a reinvenção de Áfricas e identidades negras, nas diásporas” (MAFRO, 2023, n.p.).

Na segunda sala, a escuta envolveu objetos da exposição *Máfricas: as Áfricas do MAFRO*, que conta com peças (cópias) oriundas do Museu Real da África Central, de Tervuren (Bélgica), e com peças recolhidas por Pierre Farumbi Verger entre os anos de 1975 e 1976, na África Ocidental. Todas elas compõem o acervo do MAFRO. No site do museu, consta que foram comprados ao todo 254 objetos por Verger (MAFRO, 2019). Essa compra se deu a partir de encomendas feitas diretamente a escultores e ferreiros. Explica-se ainda que “o critério de escolha era que tivessem um valor mais didático do que artístico e estivessem, de alguma forma, inseridas nas tradições a serem representadas no museu” (MAFRO, 2019). Em relação às peças doadas pelo referido museu belga, são 12 e caracterizam-se como a primeira coleção do MAFRO, doadas originalmente ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, em 1962. “Elas retratam seis etnias, sendo cinco de povos da República Democrática do Congo (RDC): Bena-Lulua, Yombe, Luba, Kuba, Dengese e uma de Angola, a Quioco” (GAMA, 2018).

No período em que estive vinculado ao MAFRO, a exposição temporária era *Vidas em Cordel*, uma parceria com o Museu da Pessoa, que homenageia a arte de ouvir e contar histórias. Esse museu foi criado em 1991 e é um espaço virtual colaborativo de histórias de vida, aberto à colaboração de toda pessoa. Em relação a essa exposição em específico, sabemos que, inegavelmente, os cordéis falam muito. Segundo o site do Museu da Pessoa, 13 narrativas presentes no acervo virtual foram “cordelizadas” e são apresentadas na exposição híbrida que esteve no MAFRO como obras literárias de trajetórias ao mesmo tempo épicas e cotidianas (Museu da Pessoa, 2023). “A proposta é que ela inspire o público a valorizar suas próprias trajetórias, a reconhecer a beleza da diferença e a celebrar a cultura popular brasileira” (Museu da Pessoa, 2023).

O MAFRO fica no histórico prédio da Faculdade de Medicina. Ele comemorou 50 anos em 2024. Segundo informações no site da faculdade, o prédio confunde-se com a própria memória da medicina

na Bahia, com a construção do Hospital Militar erguido sobre a estrutura do Colégio dos Jesuítas, após a expulsão dos religiosos em 1759. “Em 18 de fevereiro de 1808, D. João, príncipe regente de Portugal, criou na Bahia a primeira Escola de Cirurgia do Brasil. Em 1832, a instituição foi elevada à categoria de Faculdade de Medicina da Bahia” (Faculdade de Medicina da Bahia, 200-).

Há de se considerar certo cenário museológico e epistêmico da Faculdade de Medicina (CUNHA, 2022) de fins do século XIX, para compreender o significado simbólico de um museu afro ocupar esse prédio. Coleções médicas e etnográficas eram usadas para o auxílio de práticas de ensino no Brasil e na Europa, não necessariamente abertas ao público. Hoje, sabemos que parte dos objetos reunidos no século XIX e início do XX para esses fins tinha ligação direta com processos de perseguição e violências contra comunidades afro-religiosas. Portanto, antes dos objetos museológicos que se pode ver e ouvir hoje no MAFRO, havia outros no prédio da Faculdade de Medicina, falando ou gritando outras coisas, mas sem perder o sentido e a conexão com o que se escuta hoje.

Ainda que peças atuais expostas no MAFRO não tenham origens nessas práticas do passado, o fato de ele estar em um prédio da Faculdade de Medicina – que institucionalmente já teve, via serviços de medicina legal, relações com o Departamento de Polícia Técnica da Secretaria de Segurança do Estado da Bahia (CUNHA, 2022), o braço violento do Estado contra a população negra – é bastante relevante para pensarmos o quanto o currículo e a pedagogia cultural deste museu precisam ir muito além do seu acervo em si. Afinal, “conduzir e conectar corpos e vidas é efeito das artimanhas de um currículo, é efeito da pedagogia que lhe é específica, efeito de suas vontades de sujeito” (MAKNAMARA, 2020, p. 61-62).

Ao me referir a currículo e pedagogia aqui, estou atento aos processos de aprendizados para além do contexto e do cotidiano escolar (SILVA, 2001; Andrade; Costa, 2017). Contudo, sabemos que essas pedagogias e currículos, como os das escolas, também “produzem

valores e saberes; regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituem certas relações de poder” (SABAT, 2001, p. 9). Por isso, as vozes do e no MAFRO dizem muito. Ele é um “lugar pedagógico” – onde o poder se organiza e se exercita (STEINBERG, 1997). Sendo assim, mesmo com regulação e ordenamento enquanto “lugar pedagógico”, sabemos que museus– como outros espaços assim caracterizados – podem ser vistos como possibilitadores de experiências de escapes de todos os tipos, de percursos inusitados que merecem ser encontrados e analisados (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018).

Nesse sentido, valorizo a avaliação do seu atual coordenador, prof. dr. Marcelo da Cunha, ao afirmar que “para além da compreensão de coleções, acervos e instituições”, os museus “podem nos ajudar a revisar narrativas patrimoniais cristalizadas sobre corpos, memórias e suas biografias, contribuindo para desconstruir equívocos e preconceitos, propondo novos discursos e práticas” (CUNHA, 2020, p. 926). Isso penso ser possível porque os códigos, cruciais para o sentido da representação, “não existem na natureza, mas são o resultado de convenções sociais” (HALL, 2016, p. 54). Portanto, são passíveis de resignificação.

É nesse clima reflexivo que o enunciado “Iemanxum” me tocou, aconteceu em mim (e não apenas comigo). No entanto, há outras vozes que chegam ao museu; nesse caso, complexificando escutas no seu contexto histórico-institucional não apenas do passado, mas também da contemporaneidade: no mesmo prédio do MAFRO, em frente à sua porta de entrada, está em funcionamento nos dias de hoje o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) Gregório de Matos.

O CAPS AD é a única unidade de saúde especializada em atender os dependentes de álcool e drogas, dentro das diretrizes determinadas pelo Ministério da Saúde, que tem por base o tratamento do paciente em liberdade, buscando sua reinserção social (Aliança de Redução de Danos Fátima Cavalcanti, 2015). Assim, escutam-se vozes

de pessoas vulneráveis que frequentam ou vivem hoje nas proximidades do Terreiro de Jesus, largo onde está a Faculdade de Medicina no centro histórico de Salvador. As vozes dos pacientes que fazem usos prejudiciais de álcool e drogas, muitas vezes em tom alto, misturam-se ainda com o som dos blocos afros que, comumente nos fins de tarde, passam em cortejo pelo referido largo, indo no sentido do Pelourinho.

Também pude ouvir pregação evangélica de pastores com caixas de som nos fins da manhã, bandas de percussão (fanfarras) e procissão católica. Guias turísticos falando com a ajuda de aparelhos sonorizadores para chamar a atenção dos turistas que os acompanham também são ouvidos com frequência na região do museu, entrando esses sons/ruídos nas salas aqui já apresentadas.

Essas vozes não estão soltas e descontextualizadas em relação a diferentes corpos, evidentemente, sejam pouco ou muito vulneráveis, músicos ou religiosos, estrangeiros ou soteropolitanos, trabalhadores do turismo ou turistas, estudantes ou professores, estagiários ou objetos museológicos, ou, inclusive, do próprio prédio histórico, que presenciou a promoção de teorias e intervenções racistas. Mas, entre esses corpos todos, há o meu “lugar de corpo”, que, como negro, mas não retinto, produz este texto.

Ao me referir a esse lugar, mais do que um suposto “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), chamo a atenção para o fato de que a materialidade (social) do corpo é produzida contextualmente e, pelos marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, geração, religiosidade etc., me permite analisar a própria produção localizada das diferenças. O “lugar de corpo” não se trata de algo essencializador, biologizante, de que temos controle ou que se refere a algo com o qual podemos simplesmente nos autodefinir (DUQUE, 2020).

Em Salvador, não sendo preto, fui lido como “não branco” por novos amigos que fiz em contexto institucional da Universidade Federal da Bahia. Ao mesmo tempo, em contextos outros da cidade, fui considerado negro, mas “não negro black”, quando tentei

– propositalmente para testar a minha heteroclassificação em termos de raça/cor – isenção no pagamento da entrada para homens negros em uma festa que prometia “muita pegação” entre homens (COUTINHO, 2023). Já discuti esse meu “lugar de corpo” em outros textos (DUQUE, 2022b). Por exemplo, em uma ocasião em que eu passei por não bicha efeminada (DUQUE, 2022a) ou em outra que eu fui identificado como indígena, por morar em Mato Grosso do Sul e não ser branco.

Essas possibilidades de heteroclassificação dizem muito sobre o meu descontrole em relação ao olhar do outro sobre mim, inclusive durante as visitas mediadas pelas estagiárias do setor educativo com os visitantes do MAFRO. Assim, esse lugar situa o meu próprio modo de ser corpo e olhar sobre o meu próprio aprendizado em contextos de racialização, ou, no que também se refere ao MAFRO, em contexto afro. Por isso, utilizo meu “lugar de corpo” na escuta no/do MAFRO e, conseqüentemente, para as reflexões currículo-pedagógicas que nomeio e desenvolvo reflexivamente a seguir como “Iemanxum”.

“Iemanxum” – experiências de aprendizados antirracistas

Certo dia, quando cheguei ao museu, cruzei com várias pessoas na entrada do prédio. Estava acompanhado do coordenador que me chamou a atenção para o que acabara de falar um casal de turistas não negros: “Olhe, um museu afro. Vamos entrar, deve ter coisas da escravidão”. As imagens possíveis de serem imaginadas de um museu afro passam por construções que compõem as nossas referências em contexto de racialização. Afinal, “as memórias coloniais operaram na construção aterrorizante sobre a diferença” (TEIXEIRA, 2021, p. 27). Por isso, não se trata de individualizar as experiências sem que se reconheçam processos histórico-culturais mais amplos.

Esse contexto se caracteriza por um “momento em que os indivíduos deixam de se reconhecer mutuamente como reciprocamente humanos para ver a si e ao outro através da lente distorcida do colonialismo” (SILVÉRIO, 2023, p. 299). Algo típico de sociedades construídas a partir do trabalho de pessoas escravizadas, como o Brasil. A expectativa do referido casal em relação ao que encontrar no MAFRO diz respeito a aspectos currículo-pedagógicos há muito tempo vigentes em nossa realidade histórico-cultural. Por isso a importância de epistemologias insurgentes como práticas críticas a certas representações apegadas às “condições masculinas, brancas, heterossexuais, fundamentalistas religiosas e privilegiadas, que compõem a noção de reconhecimento” (TEIXEIRA, 2021, p. 31).

Nesse sentido, no site do MAFRO, lê-se sobre o seu objetivo: “fazer um trabalho de preservação, valorização e divulgação das culturas africanas e afro-brasileira” (MAFRO, 200-). Mas, além disso, ele “pretende ser um espaço de identidade e memória da população afrodescendente e contribuir para a construção de uma educação que incentive as relações étnico-raciais positivas” (MAFRO, 200-). Assim, não se trata de negar a escravidão, mas ir além dela, considerando todos os desafios implicados nesse processo, inclusive a busca por valorização daquilo que é afro-brasileiro, sem necessariamente apelarmos a referências coloniais. Um exemplo disso foi quando um influenciador digital, em uma postagem no Instagram, buscou valorizar os painéis de Carybé associando-os à imagem da Mona Lisa do Louvre, em Paris.

Portanto, ao me referir a “Iemanxum”, aponto a necessidade de essa experiência educativa de reconhecimento ir sempre além da escravidão, mas também de pensarmos em novas possibilidades de relações imagéticas valorativas em nossos processos educativos, que não apenas as das nações colonizadoras. “Iemanxum” parece-me uma possibilidade provocativamente decolonial de enfrentar a colonialidade com toda a sua herança subjetiva/sensível e material que nos persegue desde o pós-colonialismo. Dito de outro modo, “Iemanxum”

permite pensarmos e colocarmos em prática ressignificações de memórias coloniais, de modo a tencionar aspectos da colonialidade (QUIJANO, 2005), que persistem em contextos afro-brasileiros.

Para tornar essa experiência possível em termos “Iemanxum” aqui apresentados, destaco que a força do que tem sido chamado de conhecimento decolonial “não emerge de uma ideia de pureza, como se existissem sujeitos e experiências não tocadas pela modernidade/decolonialidade” (BERNARDINO-COSTA, 2023, p. 102). Ao contrário disso, “é na fronteira do encontro entre modernidade/colonialidade e formas outras de vida e existência que se produz conhecimentos a partir da diferença colonial e a partir da fronteira” (BERNARDINO-COSTA, 2023, p. 102). Em termos currículo-pedagógicos, portanto, ela não seria só de ou apenas para algumas e alguns intelectuais ou profissionais da educação, mas de e para aquelas e aqueles dispostos a reconhecer novas e/ou outras epistemologias, ao mesmo tempo que se identificam antigos conhecimentos coloniais.

Isso parece ganhar outros aspectos de complexidade quando me lembro de, ao estar sentado no chão do museu com várias crianças atentas à explicação da estagiária do setor educativo sobre as peças africanas, escutar a seguinte exclamação de uma delas: “Nossa, e aquele bicho feio ali?”. Olhei para onde ela direcionou o olhar enquanto escutava a educadora explicar para nós, em uma linguagem acessível, a necessidade de ressignificarmos os sentidos do belo em relação à arte. Sem expor uma crítica direta à surpresa estética da criança que visitava o museu pela primeira vez com a escola, ponderou sobre diversidade cultural e outros modos de se reconhecer enquanto bonito, coisas que não estamos habituados a valorizar.

Assim sendo, para refletir sobre uma experiência educativa “Iemanxum”, não estou interessado na “coerência entre signo e significado, ou seja, entre acervo e a sua significação apresentada na exposição, pois outros significados vão ser atribuídos a partir da experiência das pessoas” (DINIZ *et al.*, 2020, p. 2). E é exatamente isso que abre para possibilidades currículo-pedagógicas “Iemanxum” de

anunciar/nomear aprendizados novos. Atentar-se à experiência – nesse caso específico dessa criança, da estética em relação ao feio – parece fundamental para processos de ressignificação.

Essa cena me afetou por ser o “bicho feio”, para mim, uma das peças mais belas da sala, diferentemente da percepção da criança mencionada. Refere-se à cópia autorizada de uma estátua comemorativa da Etnia Ndengese, da República Democrática do Congo. Segundo as informações apresentadas na descrição da peça na sala do museu, “esculturas desse gênero eram colocadas no túmulo dos chefes ou nas casas dos antigos anciãos, representando figuras de ancestrais reais”. A própria descrição segue destacando as suas características: “Rica em detalhes, possui tronco e braços ornamentados com modelos de escarificações”.

Aqui, pensar um corpo que é lido como feio liga-me a sentidos mais amplos do que precisamos ressignificar. Afinal, segundo Cunha, as questões que envolvem silenciamentos e discursos negativos sobre a cultura afro-brasileira estão sintetizadas nas visões construídas sobre o corpo: “é esse corpo que foi estigmatizado em discursos museológicos e, em certo sentido, ainda continua a ser” (CUNHA, 2020, p. 918). Um exemplo sociocultural para além das instituições museológicas, mas que as situa em diferentes momentos históricos, são os “modelos de beleza negra” no Brasil: “beleza castigada” no período escravocrata (séc. XVIII e XIX); “beleza moral” (séc. XX), com estereótipos oferecidos no modelo anterior, como a “mulata”; e “beleza multiplicada” (séc. XXI), caracterizada pelos discursos afirmativos da imagem negra (BRAGA, 2015).

Portanto, enquanto uma experiência antirracista, “Iemanxum” não pode deixar de ressignificar o corpo, que está, por sua vez, diretamente conectado a uma certa “pedagogia da circularidade” (FERREIRA, 2021), que produz um processo de aprendizagem que acontece sempre, sobre tudo e a todo o tempo, de forma orgânica e personalizada, que não se dá sem e nem fora do corpo. “O corpo é a via de entrada que reitera a noção de aprendizado que está além da

dimensão intelectual” (FERREIRA, 2021, p. 92). Este corpo, por sua vez, precisa ser compreendido em termos de marcadores sociais das diferenças que estão para além da raça em si, mas em articulação com gênero, sexualidade, geração, religiosidade etc.

Nesse sentido, não apenas a educadora chamou a atenção para outras formas de encarar o belo junto às crianças, como também deixou que elas se dividissem em pequenos grupos, fotografassem as peças e buscassem interagir com estas, a partir de fragmentos imagéticos de diferentes obras do acervo na referida sala, utilizando folhas de papel entregues a elas. Essa atividade possibilitou às crianças rever as peças e, ao mesmo tempo, se interessar por elas. No fim, foi pedido que apontassem as de que mais gostaram. Durante a atividade, um corre-corre se instalou na sala de exposição do museu; uma movimentação de corpos infantis brancos, negros, de meninas e meninos, em meio a tantos outros corpos representados e materializados nas peças da exposição.

Os marcadores sociais, portanto, precisam ser considerados nos corpos e nas representações, sejam aquelas mais próximas ou mais distantes do que ainda persiste da época colonial. Mas, além disso, também se faz necessário refletir sobre eles a partir das próprias experiências de quem visitou o museu no período em que eu pude desenvolver o estágio. Isso, a partir do seguinte relato, me permite compreender certo “agenciamento interseccional” (HENNING, 2015) em ação. Isto é, possibilidades relativas à capacidade de agir, mediadas cultural e socialmente (PISCITELLI, 2008): ações tomadas a partir de marcadores sociais que se dão em respostas a contextos de desigualdades (HENNING, 2015).

Por exemplo, uma mulher timidamente, com o tom da voz baixo, resolve explicar sobre uma das peças a outra que lhe acompanhava, demonstrando conhecimento e *expertise* no que dizia por ser membro de religião de matriz africana. A discrição acompanhava olhares inseguros em relação à proximidade com um outro colega que as acompanhava, sendo todos professores de uma escola privada. Ela

não queria demonstrar que conhecia as informações sobre parte do acervo do museu ao colega, nitidamente temendo que ele escutasse o que dizia. Ao mesmo tempo, tanto o meu “lugar de corpo” como o da educadora do museu não a incomodavam da mesma forma; nós não éramos uma ameaça ou não a deixávamos insegura com o que sabia e anunciava em termos de conteúdo curricular.

Em uma outra situação, um casal composto por um homem e uma mulher, depois que o seu guia turístico saiu com todos os demais turistas de uma das salas, puxou a educadora do MAFRO para pedir informações sobre terreiros na cidade de Salvador, visto que queriam visitar algum. O mesmo tom e olhares relativamente preocupados com os outros acompanhava o pedido de informação sob segredo. Essas atitudes podem ser compreendidas como “agenciamentos interseccionais” possíveis de serem feitos em contextos em que o marcador religiosidade, por exemplo, indica desigualdade em termos de reconhecimento e valor, por ter de ser tratado quase sob segredo. Ao mesmo tempo, indicam que, sob o aspecto da confiabilidade na equipe do museu, experiências “Iemanxuns” têm sido gestadas.

Sabemos que “O Museu, em seu caráter institucional, não tem obrigação de ser um espaço pedagógico, formal, como a escola” (DINIZ *et al.*, 2020, p. 7). Ao mesmo tempo, “dentro de seu papel social, ele poderá ser um espaço de vivências pedagógicas, sendo um dispositivo que dialogue com os conhecimentos e operações de outras instância do saber” (DINIZ *et al.*, 2020, p. 7). Entendo que experiências educativas “Iemanxuns” devam considerar essa possibilidade, e, pelo que pude perceber, isso faz todo o sentido devido a toda a perseguição que determinados conhecimentos afro ainda sofrem, justificando o cuidado e, ao mesmo tempo, o segredo que determinadas pessoas que visitam o MAFRO buscam manter.

Mais do que apontar para as experiências de preconceito que determinados conhecimentos carregam, processos educativos “Iemanxum” ajuda-nos a pensar o quanto pode haver modos outros de driblá-los quando em uma visita a um museu afro, colocando-os em

circulação (como o caso da amiga acrescentando informações à colega a partir da fala da educadora do museu) ou buscando ainda mais experiências e acessos a espaços afro (como no caso do casal interessado em informações sobre espaços sagrados de matriz africana).

A última cena que trago para a reflexão indica o quanto os marcadores sociais das diferenças (HIRANO; ACUÑA; MACHADO, 2019) devem compor os processos educativos “Iemanxuns”. Um dos guias com um grupo pequeno de turistas resolveu tecer comentários sobre as peças. Entre uma informação acertada e outra, errou ao fazer comentários preconceituosos sobre os usos de instrumentos de religiões de matriz africana por diferentes mulheres, inclusive transexuais. Resolveu falar pelos instrumentos e não deixar que eles falassem por si. Na ocasião, o museu precisou interpelar o coordenador responsável pela atividade do guia para que determinadas posturas preconceituosas pudessem ser sempre identificadas, responsabilizadas e, posteriormente, corrigidas.

Nesse sentido, experiências “Iemanxuns” devem dizer também sobre as tensões a serem consideradas em relação a raça, gênero, sexualidade e demais marcadores sociais que fazem a diferença, que sempre estarão presentes no currículo e na pedagogia cultural, seja de um museu ou de outras instituições sociais. Por isso, seja qual for a prática antirracista que esteja em pauta – não apenas o que aqui tenho caracterizado como “Iemanxum” –, a interseccionalidade deve ser um pressuposto de enfrentamento ao racismo, porque é na articulação de diferentes marcadores que ele é produzido e mantido socialmente. Nessa perspectiva, “o antirracismo brasileiro tem sido não apenas um potente instrumento de luta contra as limitações da cidadania da população negra no Brasil, como também um meio de reforçar a democracia no país” (NEVES, 2023, p. 42).

Ainda quando o assunto são marcadores sociais, é importante considerar que a diferença, inclusive a de raça, não é sempre um marcador de hierarquia e opressão: “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e

opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Modos de uso dos objetivos de um museu fora dele, especialmente na contemporaneidade, e não apenas no passado, parecem algo fundamental a ser considerado nos processos educativos, não para reproduzir preconceitos, mas para considerá-los nos processos de ressignificação de corpos, saberes, sentidos e das próprias peças museológicas. Mulheres candomblecistas, especialmente transexuais, ou mesmo travestis, têm contribuído para esses processos de ressignificação.

Considerações finais

Neste texto, busquei refletir sobre parte da experiência de licença capacitação desenvolvida por mim no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir do acompanhamento de visitas mediadas pelas estagiárias do setor educativo do museu, reuni cenas para pensar experiências currículo-pedagógicas, nomeadas aqui de “Iemanxuns”, com as seguintes posturas antirracistas até o momento levantadas: ir além da escravidão; utilizar imagens valorativas fora dos referenciais colonizadores; reconhecer o corpo como via de entrada do aprendizado; considerar saberes outros – inclusive os de espaços sagrados de religiões de matriz africana; visibilizar o fato de que diferentes marcadores sociais tencionam a produção das diferenças raciais; e, por fim, lembrar os usos contemporâneos de certos objetos museológicos fora dos museus.

Referências

ALIANÇA DE REDUÇÃO DE DANOS FÁTIMA CAVALCANTI. CAPS AD. [S. l.]: Aliança RDFC, 2015. Disponível em: <https://aliancardfc.wordpress.com/capsad/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

- ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-18, 2017.
- BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade. *In*: RIOS, F.; SANTOS, M. A. dos; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 99-104.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRAGA, A. **História da beleza negra no Brasil**: discursos, corpos e práticas. São Carlos: Edufscar, 2015.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- COUTINHO, G. **Festa Kilomba recebe ator pornô carioca Yuri Obéron**. Salvador: Dois Terços, 13 nov. 2023. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CUNHA, M. N. B. da. O museu como lugar de resistência: memória e representação de comunidades africanas e afrodiaspóricas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 14, p. 917-926, 2020.
- CUNHA, M. N. B. da. Primeiras notícias sobre a coleção Afro-Religiosa do Museu Antropológico Estácio de Lima. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 33-63, 2022.
- DINIZ, P. R.; VILELA, R. S. C.; ALVES, Z. G.; PACHECO, R. de A. O museu como espaço de experiência histórica através de ações educativas. **Mneme – Revista de Humanidades**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 1-14, 2020.
- DUQUE, T. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. *In*: NOGUEIRA, G.; MBANDI, N.; TRÓI, M. de (org.). **Lugar de fala**: conexões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 71-77.
- DUQUE, T. Lugar de corpo e diferenças no Pantanal. *In*: DROZDOWSKA-BROERING, I.; MARKENDORF, M.; OLIVEIRA, G.

- Q. de O. (org.). **Memórias do corpo**: apagamentos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2022a. v. 1, p. 219-239.
- DUQUE, T. Um pouco além do sistema: reflexões queer a partir do Pantanal de MS. **Revista Rascunhos Culturais**, Campo Grande, v. 12, p. 39-62, 2022b.
- FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA. **Memorial da Medicina Brasileira (MMB)**. Salvador: FAMEB/UFBA, [200-]. Disponível em: <http://www.fameb.ufba.br/memorial/apresentacao>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- FERREIRA, T. **Pedagogia da circularidade**: ensinagens de Terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREITAS, J. M. F.; OLIVEIRA, L. dos R. Memórias de um tamborete de baiana: as muitas vozes em um objeto de museu. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 14, p. 541-564, 2020.
- GAMA, L. **MAFRO reabre setor África com exposição de peças do seu acervo**. Salvador: Agenda Arte e Cultura – UFBA, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.agendartecultura.com.br/noticias/mafro-reabre-setor-africa-exposicao-pecas-acervo/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.
- HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

- MUSEU AFRO-BRASILEIRO. **Artes do Crer**. Salvador: MAFRO/UFBA, 2023. Disponível em: <https://mafro.ffch.ufba.br/pt-br/artes-do-crer>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MUSEU AFRO-BRASILEIRO. **Máfricas: as Áfricas do Maфро**. Salvador: MAFRO/UFBA, 2019. Disponível em: <https://mafro.ffch.ufba.br/pt-br/exposicoes-longa-duracao/mafricas-africanas-do-maфро>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MUSEU AFRO-BRASILEIRO. **Objetivo/Missão**. Salvador: MAFRO/UFBA, [200-]. Disponível em: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br/objetivomissao>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MUSEU DA PESSOA. **Vidas em Cordel**. [S. l.]: Museu da Pessoa, 2023. Disponível em: <https://memo.museudapessoa.org/vidas-em-cordel/sobre/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- NEVES, P. Antirracismo. In: RIOS, F.; SANTOS, M. A. dos; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 38-42.
- PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. Currículos, gêneros e sexualidade para fazer a diferença (Apresentação). In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (org.). **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 13-19.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-21, 2001.

- SANTOS, M. S. dos. O afro nas artes visuais: conceituação e abordagem em livros escolares de Arte, História e Cultura afro-brasileira e Indígena. **Modos: Revista da Arte**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 51-81, 2022.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVÉRIO, V. R. Racialização. *In*: RIOS, F.; SANTOS, M. A. dos; RATTS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 296-300.
- STEINBERG, S. R. Kindercultura: construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 98-145.
- TEIXEIRA, T. **Decolonizar valores**: ética e diferença. Salvador: Devires, 2021.
- ZUBARAN, M. A.; MACHADO, L. M. R. Que memórias e histórias negras se ensinam nos museus? Do esquecimento ao reconhecimento. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 30, p. 13-35, 2014.

Práticas decoloniais na pós-graduação: fazendo discussões sobre a educação brasileira a partir das narrativas das autoras negras

*Mariana dos Reis*¹⁰⁴ • *Denize Sepulveda*¹⁰⁵

104 Doutora em Educação pelo Proped/Uerj. Pertence atualmente ao Grupo Gesdi (Grupo de pesquisa e estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos). Cursa o Pós-Doutorado em Educação na Faculdade de Formação de Professores/FFP- UERJ. Professora da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) no Instituto Benjamin Constant. Integra o Conselho Editoria\l da Revista Científica Benjamin Constant da presente instituição.

105 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ/EDU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu/UERJ/FFP). Professora Associada da Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos.

O Valongo não era nada bem-visto. Ficava um tanto fora da cidade, que tinha uma costa com muitas enseadas e ilhotas repletas de trapiches e escritórios. A enorme Pedrado Sal nos separava do resto. (...) Quase toda casa aqui era também um depósito de gente... gente para a venda. As pessoas de bem fugiam deste lugar, mas para muitas eram esses negócios “sujos” que fingiam não ver que pagavam seu rapé, finos tecidos, aulas de música, livros raros e carruagens. O cemitério dos Pretos Novos foi transferido da Santa Rita para um ponto bem acima da rua da hospedaria Vale Longo. Em alguns momentos tínhamos que fechar as janelas, pois o cheiro ficava opressivo (...).
Eliana Alves Cruz¹⁰⁶

Este capítulo objetiva narrar nossa experiência enquanto professoras ministrando aulas na disciplina de Educação Brasileira, na Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A experiência que passamos a contar também é o desdobramento da prática de estágio do processo de formação de Pós-Doutoramento em Educação de Mariana dos Reis, a primeira autora deste texto, sob supervisão de Denize Sepulveda, a segunda autora desta escritura.

Nossa parceria ministrando esta disciplina surgiu a partir da nossa inquietação mediante a recorrência das práticas docentes e formulação de ementas bibliográficas estruturadas sob o modelo colonialista de matriz europeia, padronizado e meritocrático, com o qual se formam pesquisadoras e pesquisadores na maioria das Pós-Graduações no Brasil. Dessa forma, nós propusemos tecer a disciplina

106 Cruz, Eliana Alves. O crime do Cais do Valongo. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

de Educação Brasileira com um embasamento decolonial¹⁰⁷, organizando uma ementa que rompesse com a lógica dos cânones eurocêntricos e masculinos, característicos desse campo de estudo.

Conforme Renaldim (2021, p. 173-174), em latim, a palavra cânone pode ser definida como:

[...] uma regra, padrão, referência modelar, paradigma ou princípio geral que por sua vez, vem a inferir em regras específicas de determinados campos de estudo. Neste sentido, a origem da palavra canonização, corresponde a um processo sistêmico que se insere num conjunto de modelos a serem seguidos em determinados campos (RENALDIM, 2021, p. 173-174).

Em contrapartida a essa lógica de construção de saberes baseados nos estudos do Norte Global e na métrica acadêmica legitimada como universal, nós, as autoras deste texto, coadunamos no segundo semestre do ano de 2022 com a perspectiva decolonial na mediação do conhecimento da disciplina, junto do processo de formação de pesquisadoras mestrandas e doutorandas.

Dessa forma, é importante frisar que nossas leituras na disciplina, bem como as seleções dos textos que foram discutidos e serviram de embasamento para as nossas práticas pedagógicas tecidas em sala de aula, tiveram como base fundamental o referencial teórico norteador

107 Baseamo-nos no pensamento de Mariano (2024, p. 2), que cita a aposta de Ballestrin (2013) ao afirmar que “a decolonialidade apresenta uma importante função, que é a de fornecer novos olhares para os velhos problemas sociais. Assim, trata-se de mais uma possibilidade, entre tantas outras, de criar inflexões e tensionamentos para pensar as possibilidades de rupturas com o modelo hegemônico de formação docente. Nesse sentido, advoga-se não haver um único currículo ou modelo de formação, mas intenta-se apresentar bases para reconhecer, sob a égide da pluriversalidade (DUSSEL, 2016), que a formação para a justiça social precisa, necessariamente, reconhecer a existência de múltiplos modos de organizações curriculares”.

de pesquisadoras e pesquisadores no campo da decolonialidade, com destaque para a obra de teóricas negras. Para compreender a vertente decolonial, usamos uma categoria importante desse estudo que define a “Colonialidade do Poder”, sobre a qual Anibal Quijano ressalta:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial-moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 227).

Dessa forma, as categorias “Colonialidade do Poder” e “Decolonialidade” foram importantes para compreendermos a importância dos elementos “gênero”, “raça” e “classe”, a partir de escolhas de referenciais teóricos e para a culminância de uma proposta de avaliação consonantes com esse campo teórico.

A disciplina teve a participação de alunas e alunos do Programa de Pós-Graduação. Importante salientar que a maior parte das estudantes e dos estudantes exerciam a profissão docente em redes públicas de educação. Participaram de algumas aulas, convidadas que eram autoras de alguns textos estudados na disciplina. A nossa comunicação semanal com a turma era realizada através de um grupo de WhatsApp, para que pudessemos nos comunicar caso houvesse mudança no cronograma ou alteração no calendário, uma vez que 2022 foi ano eleitoral e bastante tumultuado, afetando por vezes o calendário letivo.

Metade dos textos das disciplinas foram propostos pela primeira autora deste texto, a pedido da professora supervisora Denize Sepulveda, que solicitou que fossem selecionados textos de autoras negras. Assim, como já dito, as indicações dos textos ou produções da pós-doutoranda Mariana Reis foram todos referentes a intelectuais negras que contribuem significativamente nos estudos da educação.

É importante destacar que a criação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ se constituiu em 1973, na cidade de São Gonçalo, em alternativa ao campus principal do Maracanã no Rio de Janeiro, objetivando romper com a dicotomia bacharelado/licenciatura nas formações gerais de professores, além de contribuir com o processo de interiorização da universidade pública.

Tavares, Araujo e Alvarenga (2023, p. 12) ressaltam em seus estudos que, ao longo dessas cinco décadas de existência da instituição, a formação inicial de professores vem sendo amplamente praticada e discutida pelo corpo docente da FFP. Assim, afirmam: “O que nos (co)move é o desafio de pensar práticas formativas que transgridem fronteiras epistêmicas e que possam produzir diálogos em diferentes concepções e campos disciplinares”. Concordamos com as autoras e podemos afirmar que a disciplina Educação Brasileira por nós ministrada transgrediu fronteiras epistêmicas e produziu diálogos outros, que até aquele momento não eram feitos:

Não é possível pensar a transformação política sem questionar/interrogar os modos como ela se legitima e consolida, ou seja, pela reflexão em torno da organização epistemológica que lhe dá sustentação. É tarefa político-intelectual importante, portanto, compreender e interrogar os modos hegemônicos de conceber e produzir conhecimentos. O dinamismo inerente às dúvidas, que remetem sempre às nossas questões e às múltiplas possibilidades/necessidades de reflexão epistemológica, torna a tarefa interminável e “crescente” (quanto mais formulamos, mais precisamos formular) (OLIVEIRA, 2023, p. 47 e 48).

Assim, urge destacar que a tessitura de práticas docentes dialógicas e subversivas, em contraposição ao modelo canônico vigente na forma de se formar, é urgente numa instituição que se propõe historicamente a construir um currículo que transgrida fronteiras e a matriz colonizadora que adentra o pensamento de alunas e alunos. Para isso, é necessário descolonizar também as práticas das professoras e professores que formam as futuras educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores.

Descolonizando pensamentos e práticas acadêmicas: os caminhos da disciplina de educação brasileira

“Escrever”, como ressalta Conceição Evaristo (2019), é propor uma escrita de nós mesmas, denunciando, assim, as “histórias de ninar gente grande” que invisibilizam vozes silenciadas pelo *status quo* colonialista, ainda arraigado em muitos cursos de Pós-Graduação no Brasil. A tradição acadêmica é muitas vezes imposta e não questionada epistemologicamente, uma vez que a referência do saber produzido é a tessitura do conhecimento desenvolvido pelo “Ocidente”, mais especificamente pelo Norte Global. Tal conhecimento se cristalizou nas práticas docentes de muitas professoras e professores universitários e se constituiu como modelo universal, tornando-se uma epistemologia que na maioria das vezes não é questionada.

Assim, saberes, práticas e tradições orais advindos das populações originárias são desconsiderados. A “voz” acadêmica legitimada geralmente é oriunda de um corpo masculino, branco e cristão, e a forma de avaliação corroborada nas disciplinas de muitos programas de Pós-Graduação assume um caráter meramente conteudista, pedagógico e meritocrático:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo¹⁰⁸. Chamam a gente de ignorante, dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretoguês. (GONZALEZ, 2019, p. 252).

As aulas, as avaliações orais e os seminários coletivos em grupo se traduzem muitas vezes em territórios competitivos das pós-graduandas e pós-graduandos ou espaços para elocubrações de trabalhos intelectuais referenciados como cânones. Cria-se, assim, um espaço desigual e perverso com estudantes oriundos da classe trabalhadora, a maioria deles compostos por pessoas negras. Muitas delas sentem-se deslocadas em um espaço acadêmico seletivo e elitizado, destinado a estudantes, na maioria branca, que tiveram o privilégio de obter bolsas de pesquisa, sem necessitar de ingressar no mercado de trabalho na fase da graduação, e, por isso, conseguiram “enriquecer” seus currículos podendo participar de congressos, apresentando trabalhos e publicando artigos em revistas bem avaliadas ou como capítulos de livros. Tais estudantes, desde a fase da graduação, conseguiram entender a lógica epistêmica ocidental da academia e se beneficiam por isso, em relação a muitas alunas e alunos da classe trabalhadora.

108 Até o corretor ortográfico do Word referenda a narrativa de Gonzales (2019), pois ao escrevermos a palavra Framengo ele a aponta como tendo sido escrita errada, pois tem como parâmetro a língua do colonizador português. E não leva em conta que num idioma africano a letra l inexistente, como muito bem ponderou a autora na citação acima. O corretor ortográfico do Word também desconhece o pretoguês.

Compreendo que há um lugar determinado, mas não traduzido objetivamente na letra de lei, para que pessoas negras estejam, para que a comunidade negra se estabeleça e, por outro lado, lugares de privilégio e branquitude onde, supõem-se, imaginariamente pessoas negras não deviam estar. Tem o acesso “permitido” na letra da lei, porém, proibido nos costumes e imaginário estabelecido. Assim se estabelecem sem palavras, mas com ações e endosso dos meios de comunicação, os Campos da Maioria Minorizada¹⁰⁹ – Territórios Negros. (SANTOS, p. 2020, 57-58).

Por isso, organizamos o processo formativo da disciplina, considerando a construção de um conhecimento decolonial, desprovido de métricas acadêmicas cristalizadas. Todos os nossos encontros foram organizados em formatos de rodas de conversa sem necessariamente as mediações pedagógicas das professoras sobreporem as formulações acadêmicas e relatos de experiência em sala de aula das estudantes e dos estudantes que frequentavam a disciplina por nós ministrada. Para a avaliação final da disciplina, solicitamos atividades que fugissem do modelo da epistemologia dominante, ou seja, não pedimos nem artigos, textos ou apresentações de seminários. Tivemos a intencionalidade de romper com o paradigma positivista de se desenvolver os procedimentos avaliativos na pós-graduação. Contudo, antes de narrarmos como foi tecido o processo de avaliação, vamos contar como foram as tessituras das aulas.

109 Segundo Santos (2020, p. 22 – 23): penso a Maioria Minorizada como um signo de representação unificador do discurso e proposta de emancipação negra. Compreendo como Maioria Minorizada o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência.

Alinhavos de costuras de aulas outras

Em nossa *primeira aula*, apresentamos à turma a ementa da disciplina alinhavada por nós duas, indagando aos alunos sobre outras possíveis sugestões de autoras/autores que contemplassem a temática da Educação Brasileira interseccionando¹¹⁰ com os estudos de gênero, raça e classe na perspectiva decolonial. Nessa mesma aula, assistimos ao vídeo *O perigo de uma história única*, da autora Chimamanda Adiche, e enviamos o texto da autora, como o mesmo título, pelo WhatsApp da turma para que todas as alunas e alunos tivessem acesso. Adiche (2019) aborda a temática das armadilhas de termos uma única visão sobre aspectos das histórias e dos cotidianos vividos, construindo estereótipos ou fixando papéis sociais que essencializam uma determinada análise ou ponto de vista. Desse modo, correlacionamos na sala de aula situações em que introjetamos no nosso comportamento, em alguma circunstância da vida, opiniões ou ideias arraigadas de pré-julgamentos mediante uma lógica eurocêntrica. Adiche (2019), ao explicar o pensamento central desta obra, ressalta que as suas vivências quando criança a mobilizaram a escrever o livro. A autora enfatiza que a maior parte das literaturas a que tinha acesso eram de origem britânica, gerando, assim, referências

110 O termo interseccionalidade ganhou espaço a partir de uma palestra realizada por Kimberle Crenshaw, na cidade Durban, na África do Sul, em 2001, cujo objetivo foi introduzir assuntos há muito debatidos nos movimentos sociais dos feminismos negros nos Estados Unidos, na América Latina e no Caribe. A noção de interseccionalidade é pensada como uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, articulando raça, gênero, classe, sexualidades e outros marcadores de desigualdades e hierarquias sociais. No Brasil, ao lado de tantas outras mulheres negras, como Beatriz Nascimento e Luiza Bairros, Lélia Gonzalez foi uma das pioneiras nas discussões sobre a interseccionalidade, ou seja, sobre a centralidade das relações entre gênero, classe e raça na configuração social, cultural e histórica do país. (SEPULVEDA; SCHUELLER; BAEZ, 2021, p. 710).

estrangeiras que distorciam a identificação com a cultura nigeriana. Ao descobrir mais tarde os livros africanos, ela modificou seu pensamento, observando que meninas com “cor de chocolate” e cabelos negros poderiam existir na literatura.

Já na *segunda aula*, abordamos dois textos que contextualizam a importância de uma perspectiva pedagógica decolonial na nossa sala de aula, sempre tendo como foco narrar como se processou a Educação no Brasil. Os textos *História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang* (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010) e *Amansar o giz* (XAKRIABÁ, 2020) se completaram e possibilitou que nossas alunas e alunos pudessem romper com a lógica das imposições de valores tradicionais e conservadores, auxiliando-os a elaborar um currículo voltado para as relações cosmológicas (natureza/sociedade) e consonante com a história dos povos originários.

Na *terceira aula*, marcamos com a turma uma visita ao território da Pequena África, zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, que fica localizada no Centro da cidade. Utilizamos como base do conteúdo da aula o romance, fruto de uma pesquisa histórica, *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Cruz Alves (2022). A sinopse do livro baseia-se num romance policial, mas que se constitui como pano de fundo; o protagonismo da história está nos cotidianos das negras e negros escravizados no início do século XIX, tendo como territórios de ambientação escritos que trazem à tona discursos silenciados por uma história oficial de uma suposta submissão e acomodação dos negros escravizados em terras brasileiras. A primeira autora deste texto, Mariana Reis, produziu um vídeo em forma de resenha para que nossas alunas e alunos se ambientassem com os elementos relevantes percorridos no romance de Eliane Cruz e para auxiliar nas correlações históricas que seriam realizadas durante o percurso da aula:

O crime do Cais do Valongo viaja a uma África de diversidade étnica e cultural ainda desconhecida no Brasil. Embarca na brutalidade dos navios negreiros. Fruto de pesquisa histórica cuidadosa,

que inclui reprodução de notícias e classificados de jornais da época, passeia por cenários de um passado carioca intencionalmente soterrado. Alimenta-se das tradições religiosas que aproximam Orum e Aiyê (céu e terra, na língua do colonizador), mortos e vivos, ancestrais e descendentes. Enquanto saboreia o enredo ficcional que parte do assassinato de Bernardo Lourenço Viana, rico comerciante branco, nos arredores do Valongo, o leitor aprende sobre as condições de vida que forjam o Rio de Janeiro. E cujas cicatrizes ainda sangram (OLIVEIRA, 2022)¹¹¹.

Devido às condições climáticas impróprias no dia da ida ao território da Pequena África, nós readaptamos a aula, visitando duas exposições em museus que contemplassem a temática étnico-racial. No primeiro momento, visitamos a exposição *Um defeito de cor*, no Museu de Arte do Rio de Janeiro, localizado na Praça Mauá. As quase 400 obras da exposição interpretavam o livro da escritora Ana Maria Gonçalves, contando a saga de uma mulher africana chamada Kehinde, que, no Brasil, precisou lutar por sua liberdade e reconstruir sua vida. Ficamos muito impactados com a profundidade das representações artísticas ao expor as feridas profundas do trauma de um Brasil escravagista, mas também possibilitou positivar simbologias e representações da cultura afro-brasileira de maneira muito pungente. Ao fim, visitamos as exposições do Muhcab (Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira), localizado próximo ao bairro da Saúde. O acervo do museu inclui em suas obras diversos momentos da sua história, sua criação como Escola José Bonifácio, até o momento em que se transformou em Centro Cultural, contando com pinturas dos artistas Heitor dos Prazeres, Manezinho de Araujo e Nelson Sargento.

Acreditamos enquanto pesquisadoras nas coincidências acadêmicas como facilitadoras para a tessitura de um currículo decolonial

111 Esse texto foi escrito pela jornalista Flávia Oliveira e se encontra disponível na contracapa do livro *O Crime do Cais do Valongo*.

outro com base na “Pedagogia das Encruzilhadas”. Desse modo, ressaltamos que nossa turma se deparou naquele mesmo dia com um grande evento de comemoração dos 30 anos da ONG Criola (uma das organizações históricas de mulheres negras mais importantes do Brasil) no Mucahb. Estavam presentes nessa comemoração representações negras femininas, como Conceição Evaristo, Anielle Franco, Jurema Werneck, Lucia Xavier e Renata Souza. Também ocorreu no local uma roda de samba de mulheres vibrantes (estava presente o grupo Moça Prosa), e comidas baianas mobilizaram o coletivo da nossa turma a interagir de maneira muito contagiante na celebração.

Buscando investir em outras formas de construção de conhecimento na Pós-Graduação, no *quarto encontro* tivemos como centralidade da temática da aula o podcast *Mano a Mano*, sob direção do cantor dos Racionais MC, Mano Brown. Esse programa entrevista quinzenalmente importantes figuras públicas da política brasileira, do movimento negro e do cenário cultural. A entrevista escolhida pela turma foi o podcast acima mencionado, que teve a participação da intelectual negra Sueli Carneiro, uma das maiores representações do movimento negro brasileiro. No programa, a ativista e intelectual enfatizou temáticas importantes para compreender a formação da identidade da população brasileira e as bases estruturais do racismo cotidiano. Destacou no bojo das principais discussões, ao longo da entrevista com Mano Brown, a constituição das famílias negras, a luta pelas cotas, o debate do colorismo, o embranquecimento do futebol brasileiro, o falseamento do discurso do empreendedorismo negro e a inventividade do povo negro em meio ao neoliberalismo contemporâneo. Esses principais elementos de análise enfatizados por Sueli Carneiro foram debatidos em sala, em forma de roda de conversa com os alunos, correlacionando-os com os referenciais da disciplina. Todavia, é importante mencionar que, em uma perspectiva colonizadora de currículo, pode-se questionar se trabalhar com podcast é relevante para ser considerado como recurso pedagógico? Como trabalhamos

com a perspectiva decolonial, respondemos que sim, pois trabalhamos com um currículo outro.

Quando se fala em currículos outros, cumpre explicitar que isso não é o mesmo que falar em outro currículo. O que pode parecer mero jogo de palavras mostra-se como algo muito mais complexo e multifacetado: currículos outros não significam, por exemplo, mera desconstrução das estruturas curriculares vigentes; ao contrário disso, enseja-se construir frestas, reconhecer espaços de fronteiras para que desenhos curriculares outros (feitos, portanto, com base em pressupostos distintos) sejam possíveis. O que se advoga, portanto, é que as duas principais dimensões do currículo se imiscuem, são intercambiáveis e capazes de abrir fissuras uma na outra. Em outras palavras, procura-se apresentar alguns princípios que ensejam o reconhecimento de que a prática curricular tem potencial de alterar a política curricular, bem como o seu contrário. É nessa perspectiva que as políticas e as práticas curriculares colaboram para que a perspectiva, a experiência, os modos de vida e o conhecimento dos grupos oprimidos deixem de ser ausência-presença e se tornem presença efetiva (MARIANO, 2024, p. 6).

Na *quinta aula*, debatemos a temática da trajetória da escritora Julia Lopes de Almeida, que ocorreu no fim do século XIX até o início do século XX, e sua postura transgressora enquanto figura pública num cenário aprisionante e machista para as mulheres na sociedade daquela época. Júlia, em seus escritos, colocava em destaque personagens femininos considerados subversivos à lógica patriarcal da época, chocando leitores mais conservadores ou até mesmo mulheres comuns no imaginário social. No entanto, às vezes tecia comentários ressaltando a importância de características de uma mulher no matrimônio ou estigmatizando personagens da classe popular, “escorregando” nos preconceitos e estigmas da época diante de sua

condição burguesa. É importante destacar que a autora, em várias de suas obras, destacou a questão educacional dando ênfase à educação feminina. As interlocuções desses debates foram realizadas através dos textos: *A voz e a luta pelas mulheres em Julia Lopes Almeida*, de autoria de Eurídice Hespanhol e Denize Sepulveda, e *Memórias de Marta, Cruel Amor, A Silveirinha*, da própria Júlia Lopes de Almeida. A mediadora da discussão foi Eurídice Hespanhol, ex-orientanda de mestrado da segunda autora deste texto.

No sétimo encontro, debatemos primeiramente o texto *A mulher “advogada” na luta pelos direitos das mulheres* (SCHUELER; RIZINNI, 2021). O artigo evidencia a atuação da advogada Myrthes de Campos (consagrada como “mulher advogada” e que teve sua atuação profissional em pautas históricas, como direito ao divórcio e condições igualitárias no casamento). Como pano de fundo para a centralidade das discussões inerentes ao texto, levantamos a questão da necessidade da masculinização de figuras públicas femininas da época para atingir reconhecimento social e estigmatização da imprensa diante da aparência ou estado civil delas. Já o texto *Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher* (Rio de Janeiro, 1906) (RIZINNI; SCHUELER, 2018), parte da análise da expansão, da formação e da participação das mulheres nos espaços de escolarização feminina na cidade do Rio de Janeiro, nas últimas décadas do século XIX, e da investigação de um plebiscito sobre a questão da formação em 1906. Embora tenhamos chegado à conclusão, no debate em sala de aula, da existência de um padrão de educação voltado para meninas e mulheres alicerçado nos moldes patriarcais, a possibilidade de inserção no magistério proporcionava àquelas mulheres mobilidade social e subversão a padrões fixados de dependência financeira das mulheres na época. Para esse encontro, contamos com a participação de uma das autoras do texto, a professora e historiadora Dra. Alessandra Schueler.

Na oitava aula, analisamos a trajetória de militância de Elisa Scheid, professora primária e militante do movimento operário,

debatendo o artigo *Elisa Scheid e a educação dos operários na cidade do Rio de Janeiro (1890-1905)* (RIZZINI; GOMES; SCHUELER, 2020). A personagem exerceu uma grande representatividade em termos de liderança política da época, construindo sociabilidades desde a sua área profissional do magistério até a convivência no sindicato. Embora Elisa tivesse limitações em defesas referentes a direitos sócio-reprodutivos da luta feminista, ela foi figura incansável na defesa dos direitos da mulher trabalhadora da educação. Neste dia, a turma, juntamente com a mediação qualificada da professora doutoranda Camila Gomes (pesquisadora de Elisa Scheid), reconheceu Elisa como uma liderança feminina importante para seu tempo histórico, ocupando espaços públicos cerceados às mulheres na época.

Na *nona aula*, iniciaram-se as aulas com as produções biográficas que a professora Denize Sepulveda solicitou à primeira autora deste texto, Mariana Reis, de biografias para a ementa. O encontro foi realizado remotamente, a pedidos da turma diante dos ânimos que inflavam no território de São Gonçalo¹¹², às vésperas da eleição presidencial do ano de 2022. Iniciamos a aula, repassando informes de como estávamos observando a situação eleitoral na semana que antecedia esse pleito. Havia um misto de esperança e resignação em meio à possível mudança do governo federal, mas também receio às manifestações de ódio nas ruas pelo lado da extrema direita.

Logo após os informes, iniciamos a discussão da metade da aula abordando o texto *Educação, identidade negra e formação dos professores/as: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo*, de autoria da professora Nilma Lino Gomes. A produção aborda relações de representações do corpo negro e cabelo crespo construídas no ambiente escolar, partindo de uma análise de depoimentos de mulheres e homens negros entrevistados em Belo Horizonte, em uma pesquisa etnográfica.

112 São Gonçalo é um município do Estado do Rio de Janeiro onde fica localizada a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lamentavelmente, o ambiente escolar não é lembrado pelos participantes como memórias positivas da construção da identidade negra. Tais elementos do artigo levantaram questões muito importantes na aula para nós, mulheres negras, que passamos pelo angustiante processo de transição capilar. Todas as pessoas negras da turma (professora¹¹³, alunas e alunos) relembramos também as dolorosas brincadeiras racistas, “lista dos(das) mais feio(as)” ou preterimento dos afetos nas relações de sociabilidades entre alunos e professores.

Na outra parte da aula, debatemos também o texto da Nilma Lino Gomes, intitulado *O combate ao racismo e a descolonização de práticas educativas e acadêmicas* (2021). Em nossa avaliação, o texto se configurou num grande aprendizado acerca das lutas do debate étnico-racial na educação, ao se propor um currículo decolonial e sua construção alicerçada nas lutas do movimento negro. Gomes resalta a importância da descolonização de pensamentos e práticas colonizadoras desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A autora ainda dialoga com o contexto político antidemocrático desde 2018 no país e questiona até que ponto as lutas antirracistas foram consideradas relevantes para o imaginário social, uma vez que as pessoas se mostram indignadas com o racismo estrutural, porém imobilizadas. Este foi o momento de debatermos não só as práticas descolonizadoras em sala de aula enquanto professoras críticas defensoras da escola pública, mas também de realizarmos apontamentos da importância do chamado “movimento negro educador” na luta para a formulação da Lei 10.639.

Na *décima primeira aula*, abordamos dois textos de suma relevância para as pesquisas voltadas para a temática do pensamento intelectual brasileiro das mulheres negras e suas lutas no cenário político brasileiro, convocando os textos das intelectuais negras Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro para nosso debate em sala. O texto de Gonzalez,

113 A autora principal deste texto é uma mulher negra, a outra autora é educadora antirracista e aliada dos movimentos sociais das mulheres negras.

A categoria político-cultural de amefricanidade (1988), elucida inicialmente as contradições do movimento feminista da época, invisibilizando, assim, as reivindicações das mulheres negras e indígenas. Evidencia também o preconceito das mulheres brancas nesses movimentos, ao considerarem mulheres negras como “infantis” ou desprovidas de discurso político, negando suas humanidades. Gonzalez (1988) igualmente explica a construção da “psicologia do colonizado” nas relações brasileiras, ao consideramos o eurocentrismo como centro do suposto saber, invisibilizando dimensões sociais e raciais da latina americanidade. A autora chama a atenção para a sofisticação na reprodução do racismo brasileiro, diante da propagação de valores eurocêntricos por aparatos ideológicos. Ao fim, evoca a necessidade da construção de um feminismo latino-americano de caráter popular, considerando as questões da discriminação racial e social de mulheres afro-americanas e ameríndias. Sinalizamos na turma a “atualidade” do texto da autora, bem como a profundidade de suas formulações no feminismo negro e seu pouco reconhecimento nos espaços acadêmicos brasileiros, dada a sua importância no campo da pesquisa.

Na segunda parte da aula, o texto de Carneiro (2020) se conectou diretamente com o texto de Gonzalez, ao propor o “enegrecimento” do feminismo, pautando esses movimentos através de agendas consonantes com o peso da questão racial, no debate referente à violência à mulher negra. “Enegrecer” o movimento feminista brasileiro significa compreender o conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população do país que não é branca. Carneiro (2020) também aponta a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, mantendo as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras.

Diante desses elementos do texto, ensejamos na sala de aula um debate sobre a constituição do movimento feminista no Brasil, centrado nas autoras e lideranças da Europa e, ao mesmo tempo, produzindo apagamentos das singularidades da maior parte da população feminina brasileira. Ressaltamos, além dos elementos destacados pela autora, a capacidade de inventividade da mulher negra nos espaços de mercado de trabalho, sustentando inúmeros membros da família. Portanto, a inserção da mulher negra no mercado de trabalho se origina séculos antes à pauta de reivindicação do movimento feminista em relação à inclusão da mulher branca nas relações produtivas. Destacamos, ainda, a fixação das relações de subalternização das mulheres negras no imaginário social da população, materializando essas relações até mesmo em instâncias de poder como o parlamento, quando essas mulheres são eleitas.

Na *décima segunda aula*, escolhemos abordar as questões inerentes ao “Neoliberalismo na educação” e as tendências de “precarização do trabalho docente”, frente o advento de novos códigos e agentes educacionais operando nessa lógica de precarização. A turma correlacionou os fenômenos da “plataformização” da educação e as relações de uberização da profissão docente, mediante as vivências da pandemia frente a um trabalho docente remoto alienante, exaustivo e muitas vezes acrítico. A polivalência do papel do professor, tendo que dominar compulsoriamente os códigos da tecnologia, cedeu lugar na maior parte das vezes a uma construção da educação reflexiva e dialógica, características essenciais para uma mediação pedagógica transformadora.

No *décimo terceiro encontro*, organizamos uma roda de conversa em sala de aula e debatemos o contexto atual da Educação Brasileira, o desmonte da ciência, a perseguição à liberdade de ensinar, a intervenção dos militares na educação, a falta de investimento e cortes desse campo no governo Bolsonaro. Para debater essa temática, convidamos o deputado estadual “professor Josemar” e a líder sindical Samantha, da rede estadual de Nova Iguaçu, a compor a roda. Foi

um momento muito intenso e acalorado, em que os estudantes, juntamente com as professoras e os debatedores, puderam dialogar não só sobre o aprofundamento da precarização da carreira docente e o esvaziamento da ciência pelo governo Bolsonaro, mas também em relação aos novos rumos da educação no governo Lula (já que ao fim da disciplina ele havia sido eleito recentemente). Embora tenhamos enfatizado naquele momento um certo alívio com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas urnas, já sinalizávamos e lamentávamos o aceno inicial do governo de transição de Lula da Silva aos novos agentes da educação e sua interferência na educação pública diante de uma reunião organizada por Fernando Haddad.

As duas últimas aulas foram reservadas para as apresentações das avaliações dos estudantes. Não seguimos um padrão ou norma de avaliação de cunho tradicional, somente solicitamos as alunas e aos alunos que elas e eles fossem coerentes com o processo decolonial em que a disciplina foi tecida. Portanto, os processos e instrumentos para avaliação também deveriam seguir práticas decoloniais.

Avaliando de maneira transgressora: possibilidades para uma prática docente decolonial na Pós-Graduação

Quando planejamos a disciplina de Educação Brasileira para a turma que estava cursando o mestrado e o doutorado no PPGedu (UERJ/FFP), nos baseamos em um currículo decolonial, portanto, as avaliações deveriam ser tecidas da mesma maneira. Cada estudante poderia tecer seus processos avaliativos outros, desde que coerentes com uma perspectiva curricular decolonial da História da Educação, e foi assim que tivemos o fechamento da disciplina, de maneiras extremamente críticas e com práticas decoloniais.

Citaremos algumas dessas experiências: uma das alunas era formada em gastronomia e apresentou como avaliação uma mesa de

culinária dos povos originários; outro estudante era dançarino e fez uma performance de dança em que uma mulher negra era assediada sexualmente; outra estudante fez um pequeno documentário sobre a mulher na educação brasileira. Foi feito também podcast sobre a perspectiva histórica do racismo na educação, um acervo digital sobre mulheres negras, um livro digital sobre a infância no Brasil. Igualmente, foi tecida uma página digital sobre as consequências do neoliberalismo para a educação brasileira. Foi feito um levantamento digital sobre as tessituras de práticas de mulheres de povos originários na educação brasileira. Também foram feitas entrevistas gravadas ou filmadas sobre um dos temas tratados na disciplina.

Longe de tratar-se de um empreendimento que objetiva arrolar todos os conceitos estruturantes da perspectiva decolonial, o intento é mostrar, também, que organizar estudos, práticas e reflexões com base na decolonialidade pode e dever ser um exercício de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2018). Desse modo, o filósofo provoca e alude a que a ruptura com o eurocentrismo, a quebra com um modo universalista de fazer ciência, se faz por meio de um exercício que não tem a prerrogativa de apresentar todas as definições conceituais estanques e nem por isso se torna menos rigoroso e/ou científico. Assim, ao reconhecer a importância de praticar desobediência epistêmica, coloca-se o panorama traçado anteriormente não como um emaranhado de termos e conceitos, mas como uma proposta de inflexão, de ampliação de olhares, a construção teórica, política e prática de uma forma outra de ver. Essa forma outra de ver reconhece que a tentativa não é de falar do mesmo lugar sob a égide de outra perspectiva, o que seria, nos dizeres de Mignolo (2007), outro olhar; aqui, procura-se colaborar com o olhar construído sobre espaços outros, espaços historicamente ignorados pela ferida colonial (MARIANO, 2024, p. 5-6).

Concordamos com a citação acima e inferimos que a tessitura de nossas práticas com a disciplina Educação Brasileira foi uma desobediência epistêmica, que também nos ajudou a melhor compreender como atuar com currículos outros numa perspectiva decolonial.

Breves considerações

Podemos argumentar que nossa proposta com a disciplina de Educação Brasileira foi alcançada e exitosa. Temos muitos anos de sala de aula como professoras e afirmamos que essa foi uma das práticas curriculares outras mais significativas que tecemos! Pudemos alinhar, costurar e tecer uma outra prática curricular decolonial com a disciplina de Educação Brasileira, com mais sentidos e significados.

Que venham disciplinas e práticas curriculares decoloniais outras que sejam críticas, significativas e que desinvisibilizem histórias que estavam invisibilizadas por currículos e pelas feridas coloniais.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 10, n. 2 (60), 2010.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Neabi**, [s. l.], v. 1, 2020.
- EVARISTO, C. A escrita e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões

- sobre a obra de Conceição Evaristo. [S. l.]: Mina Comunicação e Arte, 2019.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 189-206, jan./jun. 2003.
- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, 2021.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento Feminista Brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- MARIANO, A. L. S. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, 2024.
- OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisando com os cotidianos**: uma trajetória em processo. Petrópolis: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. [S. l.]: CLACSO, 2025, p. 107-130.
- REINALDIM, I. Cãnone(s), globalização e historiografia da arte. **Ars**, São Paulo, v. 19, n. 43, 2021.
- RIZZINI, I.; GOMES, C. E. D.; SCHUELER, A. F. M. de. Elisa Scheid: uma professora nos movimentos de trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil (Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, 1890 a 1910). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020.
- RIZZINI, I.; SCHUELER, A. F. M. de. Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (Rio de

- Janeiro, 1906). **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 110-128, jan./abr. 2018.
- SANTOS, R. **Maioria Minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.
- SCHUELER, A. F. M. de; RIZZINI, I. M. de C. (1875-1965): a “mulher advogado” na luta pelos direitos das mulheres. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 9, 2021.
- SEPULVEDA, D.; SCHUELER, A.; BAEZ, J. Dossiê História das Mulheres e Educação: perspectivas de pesquisa e formação de professores. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2021.
- TAVARES, M. T.; ARAUJO, M. S. Os 50 anos da Faculdade de formação de professores da UERJ: Ressonâncias do Programa Vozes da Educação no Ensino, na Pesquisa e na Extensão do Leste Fluminense. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 5, p. 3-22, 2023.
- XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

Gerontophilia: o (des) governo das idades em uma cena diferente

*Arthur Daibert Machado Tavares*¹¹⁴ • *Fernando Altair Pocahy*¹¹⁵

Na trama das idades

Quais seriam as margens de diferenciação – devir – (im)possíveis quando se produzem relações de gênero, raça e sexualidade na intersecção com as idades? E quais expressões e imagens dissidentes dessas intersecções são passíveis de representação e reivindicação? É possível agenciar linhas de fuga em face das operações biopolíticas da sexualidade, do gênero e da raça que cercam a experiência vibrátil entre a

114 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do grupo Geni – estudos de gênero e sexualidade. Bolsista CAPES. arthurdaibert@gmail.com.

115 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do grupo Geni – estudos de gênero e sexualidade. fernando.pocahy@gmail.com.

velhice e a juventude? Partindo dessas perguntas, sem pretensão de esgotar suas possíveis cenas de debate, nossa proposta é provocar a emergência de afetos outros em torno das relações de gênero, raça, sexualidade e idade, em produções ético-estético-políticas e epistemológicas *diferentes* – ou seja, *em movimento de fazer diferir*, em circulação e produção de subjetividades não obedientes.

Colocando em questão algumas das formas contemporâneas do governo das idades e da produção da diferença, este ensaio parte de um filme de Bruce LaBruce: *Gerontophilia* (2013) – obra insurgente e cena diferente sobre a/na trama das paixões intergeracionais e homoeróticas. Para tanto, nosso arranjo ético-epistemológico e metodológico recorre a uma aposta nas cartogenealogias do presente, enquanto:

(...) possibilidade de traçar as linhas que constituem o regime de materialidade de um enunciado, redefinindo as suas possibilidades de (re)inscrição e legitimidade nos jogos de poder-saber (FOUCAULT, 1979/1999b) e aquilo que nos coloca em uma posição de dobra, uma inflexão ética – o dentro-fora de nós mesmos na relação com o mundo – in mundo. (POCAHY, 2020, p. 15)

Nesse sentido, ao mesmo tempo que acompanhamos nossa afecção enquanto espectadores, habitantes de uma película (POCAHY, 2020), tomamos e somos tomados por *Gerontophilia*, filme lançado em 2013, como um meio para pensar o presente. Os pressupostos dessa problematização, então, encontram-se em aproximação com abordagens discursivo-desconstrucionistas que se movimentam pelo cinema e pelos estudos de gênero, raça e sexualidade, mas com atenção especialmente voltada ao marcador etário. Trata-se de pensar deque maneira nos constituímos enquanto sujeitos (jovens, velhos, crianças, heterossexuais, homossexuais) ou recusamos determinadas posições – ou teríamos condições e meios para tal.

Nossa aposta é não tanto contar sua narrativa “completa” ou seguir qualquer linearidade, o que de todo modo não seria possível no espaço deste texto, mas trazer alguns lances que nos mobilizam em face dos imperativos do governo das idades. Não se trata propriamente de analisar o filme ou transformá-lo em mero objeto de estudo, o que poderia acabar por sobre codificá-lo com a teoria, abafando a experiência. Nossa proposta é, antes, buscar seus efeitos em nós – com sua fotografia, seu som, seus planos – e as problematizações que podemos produzir nesse encontro com uma cena diferente:

A questão que movimenta o desejo de experimentar o encontro cartográfico e genealógico é acompanhar fluxos de produção de modos de sentidos e novas semióticas do desejo, ali onde algo nos permite localizar as práticas e operações que informam como os sujeitos são constituídos (como são governados e como governam a si mesmos) considerando-se os jogos de verdade que produzem significações para o corpo e o gênero, a sexualidade, a raça e a idade. (POCAHY, 2020, p. 16)

A velhice é um tema poucas vezes levantado em discussões de gênero, raça e sexualidade – as pesquisas sobre isso são bastante recentes, acompanhando as perspectivas feministas no Brasil desde idos dos anos 1980 e as perspectivas das dissidências sexuais somente a partir da primeira década dos anos 2000 (POCAHY, 2019). Mesmo que exista o reconhecimento de que a expectativa de vida de travestis, pessoas trans e pessoas negras, especialmente as mais pobres (MENEZES, 2019), é consideravelmente menor do que a do restante da população no Brasil, que é também o reconhecimento da necessidade de lutar por uma redistribuição mais justa do direito à longevidade (GULLETTE; TATO, 2010), raramente imaginamos coletivamente que velhices queremos viver (ou poderemos viver – especialmente considerando-se os efeitos do racismo e da cis-heteronormatividade), se é que queremos, ou pensamos em como vivem hoje as pessoas mais

velhas. Isso é algo que costuma ser posto como um problema individual, às vezes familiar, de todo modo privatizado (DEBERT, 2013), que raramente é tratado como uma urgência política ou com interesse epistemológico e estético.

Partindo dessa lacuna, nossa análise foi estimulada a partir do título do filme, *Gerontophilia*, de onde irradiam as cenas e as problematizações. Uma breve história da emergência desse termo, em sua relação com a patologização das dissidências sexuais, nos permite acompanhar as condições e possibilidades para algo em torno dos processos de regulação das idades. Gerontophilia, etimologicamente, é a amizade ou o amor pelo mais velho, mas já levanta, de saída, uma pergunta sobre a produção da inimizade e do ódio entre as gerações (GULLETTE; TATO, 2010; SKLIAR, 2007). Isso porque se trata também de um termo advindo das ciências médicas e psicológicas, cunhado em 1901 por Richard von Krafft-Ebing (JANSSEN, 2014). Autor do livro *Psychopathia Sexualis*, o psiquiatra classificou uma grande variedade de casos a partir de diversas condutas eróticas, tornando-se um dos grandes nomes da patologização das práticas dissidentes da hegemonia da heterossexualidade reprodutiva, a única considerada verdadeiramente saudável e natural, baseada no paradigma da diferença sexual (PRECIADO, 2020; DORLIN, 2021).

No começo do século XX, a gerontophilia, definida por Krafft-Ebing como um fetichismo de idade, era amplamente considerada pelos médicos como uma complicação da homossexualidade, também definida enquanto doença (JANSSEN, 2015), podendo suas causas serem tanto degenerativas ou hereditárias quanto acontecimentos impressionantes na infância. Depois de décadas com a elaboração teórica sobre o assunto relativamente estacionada, logo após a publicação – em 1980 – do DSM III, esse termo foi retomado por John Money, psicólogo e sexólogo conhecido por ter criado o conceito médico de gênero em suas pesquisas com bebês intersexuais, que descreveu a gerontophilia como uma parafilia em que

um jovem adulto é dependente da atividade sexual, fantasiada ou real, com um parceiro muito mais velho para se excitar e alcançar o orgasmo (MONEY, 1981).

Desde o título do filme, então, o diretor já nos coloca em conexão crítica com os discursos médicos e psicológicos sobre as dissidências sexuais. Por isso, além de convocar a gerontophilia, o título é também uma provocação em direção à nossa gerontofobia, ao desprezo da modernidade pelas pessoas mais velhas, que foi propagado pelo colonialismo e pelo capitalismo, e que nem sempre foi assim, nem é assim em todos os lugares, incidindo diferentemente em termos de gênero, sexualidade, raça, classe e capacidade, a depender sempre do contexto e com focos de resistência a serem considerados. Neste trabalho, lançamos alguns elementos para pensar o desgoverno das idades em relação com a sexualidade e as fugas apaixonadas em meio às práticas de institucionalização da velhice, apontando para a invenção de contra condutas capazes de deslocar nossos códigos visuais e incitar uma nova sensibilidade na trama das relações intergeracionais e homoeróticas.

Uma cena diferente

Inicialmente, consideramos importante destacar a evocação da gerontofobia na modernidade ocidental, partindo de alguns momentos do filme que ilustram a produção das diferenças etárias e da guerra entre as gerações. No decorrer da narrativa, vamos notando alguns dos rastros deixados pela patologização das relações intergeracionais e homoeróticas, como nos momentos em que essas práticas são vigiadas, punidas e medicalizadas, tratadas com nojo, pavor desprezo, tomadas como algo de errado, como loucura e como segredo. Há uma cena, por exemplo, em que vemos a reação de ojeriza de duas meninas quando Lake, trabalhando como salva-vidas em uma piscina, socorre um homem idoso com uma respiração boca a boca. Quando

Marie, mãe de Lake, descobre o envolvimento do filho com Melvyn, ela fala: “Você e aquele velho... não é correto”.

Assim como gênero, sexualidade, raça e classe, consideramos a idade como uma categoria política que organiza a vida, fixa possibilidades e tem sua própria história (POCAHY, 2012). A história da velhice na modernidade ocidental se mistura à história das tecnologias disciplinares e biopolíticas. A partir das técnicas de poder centradas na individualização do corpo, através da distribuição do espaço e da organização do olhar, visando a uma otimização das forças e uma racionalização das hierarquias, mas também daquelas massificantes, centradas na regulamentação da espécie, que operam uma estatização dos processos vitais, a velhice é criada, no século XIX, como uma fase da vida à parte, designando uma população, um objeto de saber e um alvo de controle. Em pleno momento de industrialização, com acidentes, enfermidades e anomalias, a velhice se torna um problema análogo a uma incapacidade. Partindo do pressuposto de uma fragilidade física, deixada, portanto, de fora do circuito das atividades produtivas, vão sendo criados para ela mecanismos não somente de seguridade e poupança, mas também de assistência (FOUCAULT, 2010), como as instituições de longa permanência para pessoas idosas.

Esses estabelecimentos são herdeiros dos grandes hospitais gerais, tendo passado por um processo de especialização similar ao dos hospícios, das prisões e de outras instituições de reclusão. A prática de asilamento dos velhos é assim legitimada por um conjunto de instituições e discursos, fazendo com que esses espaços se tornem um local privilegiado para a produção das imagens da velhice, ao conferir um lugar geográfico e simbólico para essa população: “A velhice iniciaria o século XX intimamente ligada às instituições; e, desde então, a experiência de envelhecer se ligaria – mesmo que apenas como temor – à iminência do asilamento” (GROISMAN, 2015, p. 189).

Nesse sentido, o filme nos mostra algumas imagens-em-movimento de exclusão e de violência em direção aos corpos velhos, especialmente aqueles confinados em instituições de longa permanência

como *Coup de Coeur*, onde eles são contidos por amarras mecânicas e químicas quando quebram as regras estabelecidas. Na história da cultura ocidental, a velhice foi geralmente encarada com pessimismo e hostilidade, estigmatizada como um mal, uma imperfeição, uma decrepitude, um momento de perda e privação, um peso para si e para os outros (MINOIS, 1989; TÓTORA, 2013). Especialmente com a instauração moderna, a partir do darwinismo, de uma temporalidade evolutiva, e com a transposição da sua lógica das espécies ao desenvolvimento dos indivíduos, se a adulez passa a ser positivamente considerada como ápice do movimento ascendente do curso da vida, a velhice passa a ocupar o lugar da sua dimensão descendente, tomada negativamente como uma involução ou uma degeneração que só poderia estar conjugada à doença e à morte (BIRMAN, 2016).

No âmbito dessa temporalidade evolutiva, a lógica desenvolvimentista da maturação entende a passagem da adolescência para a adulez como o fim da dependência infantojuvenil, que seria conquistado através da assunção de responsabilidades, como o casamento heterossexual, a criação dos filhos e o sustento da família, podendo ser caracterizada, portanto, também como uma temporalidade reprodutiva – de modo que Lake está se descarrilhando do percurso idealizado. Nessa teleologia heteronormativa do percurso vital, uma vida longa é o futuro desejável (HENNING, 2016).

Apesar de reconhecermos a importância de pensar a longevidade igualitária como um direito humano (GULLETTE; TATO, 2010), quando uma vida longa se torna um imperativo, opera-se uma desvalorização ou mesmo uma patologização dos modos de vida alternativos, que divergem das assertivas relacionadas à longevidade, das prescrições de uma vida saudável, mas também do estabelecimento dos elementos da conjugalidade e da parentalidade heterossexuais como finalidades, como aquilo que dá ordem, sentido e propósito ao percurso de uma vida (HENNING, 2016). Há um momento em que Melvyn diz já ter sido casado uma vez, “se você pode acreditar nisso”. Quando Lake pergunta se foi com uma mulher, ele responde: “Naquela

época era a única opção, estávamos nos anos 70. Mesmo no mundo do teatro, se você não estava casado depois dos 40 anos, tinha algo de errado com você”. Até mesmo tiveram um filho, mas depois de dois anos se divorciaram: “A partir daí, eu fui um solteiro convicto”.

A realização de determinados alvos se torna, assim, algo de obrigatório e inescapável para alcançar uma ideia de plenitude existencial, instalando uma vida “normal” como receita de felicidade a partir de determinados códigos de comportamento. O velho que escapa dessa modalidade – heteronormativa – de governo de si e autovigilância, a partir da inteligibilidade medicalizada da “terceira idade”, é então culpabilizado pela própria decadência e pelo próprio descuido (SANTOS; LAGO, 2016; HENNING, 2016), ou mesmo pelo próprio abandono. A perda de habilidades (cognitivas, físicas, emocionais) consideradas necessárias para um exercício pleno da cidadania e do direito à cidade é, desse modo, atribuída às transgressões do indivíduo contra sua própria vida, fazendo com que a questão social do envelhecimento seja privatizada, transformada em um problema pessoal ou familiar (DEBERT, 2013). Com efeito, a certa altura, descobrimos que Melvyn fora internado nessa instituição de longa permanência por seu filho, que pagava por sua estadia naquele espaço, mas que há anos já não mantinha qualquer contato com ele – Melvyn não havia sido nem mesmo apresentado aos seus netos devido à vergonha do filho, que nunca gostou da ideia de ter uma bicha velha [*old queen*] feito ele como pai.

Na figuração hegemônica da velhice na cultura ocidental, o único papel permitido e aceito para as pessoas velhas, condenadas ao dualismo de serem veneradas ou odiadas, é de uma sensatez sem debilidades, sem direito ao mínimo erro, devido a uma experiência supostamente acumulada ao longo da vida. O menor desejo carnal é assim interdito, com o risco de cair numa dimensão de repugnância (MINOIS, 1989), como na fala da mãe de Lake sobre a relação entre ele e Melvyn. A consideração de que a sabedoria – com sua carga de acúmulo de conhecimentos, de capacidade para julgamentos corretos

e reflexões ponderadas, baseada na razão como controle das emoções – seria um ganho trazido pela passagem do tempo acaba, portanto, por dificultar a luta contra a discriminação das pessoas mais velhas.

A raiva e a fúria aparecem, nesse contexto, barradas do campo da velhice, em nome de um distanciamento neutro e imparcial, fazendo com que a indignação contra os preconceitos sofridos seja vista não em sua potência política, mas como uma irritabilidade própria ao avanço da idade, passível de medicalização (DEBERT, 2013). Por isso, as descrições psicopatológicas da velhice (BIRMAN, 2016) variam da melancolia – pelos sentimentos de ressentimento, esvaziamento e ira – à paranoia – se enxergando como vítima do mundo – e à mania – como se estivesse ainda “agindo como jovem” – como formas de explicação individualizante do que são, antes, os efeitos de uma depreciação social sistemática. Essa é uma das leituras possíveis das várias cenas em que a inconformidade de Melvyn com sua institucionalização, sua recusa da posição de paciente, é reiteradamente medicalizada – Lake o encontra em diversos momentos dopado com o uso excessivo de remédios, empurrados à força pela equipe do estabelecimento.

Há uma cena, por exemplo, em que Melvyn está andando por uma loja enquanto Lake conversa com a atendente no caixa. A atendente diz: “Que velhinho fofo. Meu próprio avô é mau como uma cobra. Meus pais colocaram ele em alguma casa de aposentadoria, *Sunny Valley* ou algo assim. Mas eu não os culpo, no caso dele o abuso ao idoso seria totalmente justificado”. Cenas como essa, entretanto, são apresentadas em *Gerontophilia* de modo a nos fazer desnaturalizar o que se passa e nos fazer pensar o quanto reproduzimos no cotidiano essas relações de abjeção e de tutela, que dizem tanto da nossa valorização da juventude quanto do nosso medo de envelhecer. Mas o título do filme não é “gerontofobia”. O título nos coloca numa posição específica: gerontophilia é a amizade e o amor pelo mais velho. E ainda o desejo.

Abre-se a cortina que separa os leitos do quarto 257. O gesto é de Lake, um rapaz branco, cabelos pretos, 18 anos, que começou a

trabalhar há pouco tempo nessa instituição de longa permanência. Descortina uma cena em um centro de cuidados para pessoas idosas. Está de pé e veste um uniforme azul. No peito, do lado esquerdo, estão bordadas as palavras *Coup de Coeur*, nome do estabelecimento canadense. Em seu pescoço, brilha a corrente fina de um crucifixo dourado. “Quem é você?” – pergunta uma voz meio rouca, vinda do paciente deitado à sua frente, um senhor negro de cabelos brancos. Da cama hospitalar, também uniformizado, mas com um anel de pedra azul e outro de pedra vermelha, Melvyn olha para cima, as sobrancelhas franzidas interrogando o funcionário. “Eu sou o Lake. Me pediram para te dar... Para te ajudar a se limpar” – ele responde, com um sorriso gentil, antes de trazer a mesinha móvel que carrega a bacia, cheia de água, e algumas toalhas. Melvyn sustenta o olhar desconfiado, mas colabora quando o rapaz começa a despi-lo, tirando a camisa, botão por botão, e depois a calça. A cama ajustável range enquanto Lake gira a manivela para deixá-la plana.

Ele coloca uma esponja na mão direita, presa por um elástico. Com cuidado, começa a passá-la nos braços do paciente, que fecha os olhos para se entregar ao banho, naquela espécie de inércia das atitudes cotidianas, relaxando aos poucos. A esponja acaricia a mão esquerda de Melvyn. Uma música começa a soar. O ritmo lembra a batida de um coração. É então que alguma coisa passa a acontecer. A câmera se aproxima e fica mais lenta, mostrando os lábios de Lake entreabertos, a luz suave entrando pela janela, o movimento repetitivo do corpo, para frente e para trás, o rosto de Melvyn, quase concentrado, a esponja afagando o corpo, a clavícula, o pescoço, o peito, alguns pelos brancos, veias visíveis, finas, verdes e roxas, em plano fechado. Na medida em que é tocada pela leve fricção, a pele vai ficando coberta de uma espuma clara. Lake o segura com delicadeza, o antebraço enrugando sob os dedos firmes, enquanto ao fundo, junto à batida, começamos a ouvir uma respiração. Como escrever essa respiração? Não está ofegante. É um sopro de fruição. Agora é Lake quem fecha os olhos, prazerosamente, pendendo a cabeça para

trás. Assistimos sua boca se abrindo, os dentes frontais separados, sua língua se movimentando de maneira quase imperceptível. A esponja vai ficando desfocada, as mãos se misturando com a luminosidade. Um último suspiro. A música aumenta. Um acorde de piano. A tela toda em branco.

A primeira metade do filme se passa dentro dessa instituição de longa permanência, um centro de cuidados para pessoas idosas, que o próprio chefe chama pejorativamente de “rancho das rugas”, mas que oficialmente se chama *Coup de Coeur*. Essas palavras – em francês – podem ser traduzidas literalmente por “golpe de coração”, o que pode nos remeter à morte, mas é uma expressão para “queda”, no sentido de uma afeição forte e repentina, como em: “Eu tenho uma queda por ele”. Então, *Coup de Coeur* é o nome de uma instituição de violência que produz uma espécie de “noite dos mortos vivos”, como Lake define, é um “hospital de terror”. Mas *Coup de Coeur* é também um outro nome para a paixão. Agencia-se aqui uma heterotopia – um espaço outro no interior de um lugar para o qual não se estaria destinado o prazer, a expansão, a potência de vida, o erotismo. A cena narrada nos movimenta nesta direção: o quarto como heterotopia, ao menos por um instante, uma cena diferente – produzindo diferença.

Em linhas gerais, *Gerontophilia* acompanha um momento da vida de Lake, um jovem que parece um pouco sem rumo (ideia bastante partilhada nas concepções normativas ou descontextualizadas da juventude). Ele não tem qualquer perspectiva de conseguir pagar uma faculdade e trabalha como salva-vidas num clube de natação, o que também não é o que ele gostaria de fazer da vida. Ao mesmo tempo que vai notando uma atração pelos corpos velhos, seja na rua ou na piscina, que ele exercita a princípio num caderno, através de desenhos que ele faz, sua mãe anuncia que ofereceram para ela um emprego nessa instituição de longa permanência para pessoas idosas, e que talvez ela consiga uma vaga para Lake. Ele se interessa e logo começa a trabalhar lá. Já nos primeiros dias, chamam a atenção dele por não fazer as tarefas, dizendo que confraternizar com os

pacientes não é o trabalho dele. E, mesmo assim, Lake insiste nesse outro modo de se relacionar, e vai andando pelos corredores com um sorriso curioso no rosto, de quem está descobrindo um novo mundo, ao mesmo tempo arriscado e cheio de durezas, mas também de outras suavidades. Porque é lá que ele conhece Melvyn, um senhor de 81 anos, paciente da instituição. É lá que eles caem um pelo outro e se transformam em amigos e amantes. E é de lá que eles fogem juntos. Uma paixão (im)possível? Retornemos ao banho de esponja, que é justamente o momento em que eles se conhecem, é o primeiro encontro entre os dois.

Podemos dizer que *Gerontophilia* nos apresenta, nesta cena, de um modo poético, delicado e sensível, um deslocamento das técnicas de construção do realismo pornográfico (DORLIN, 2021): ao mesmo tempo que evoca essas estratégias audiovisuais, por exemplo, através dos planos fechados, da fragmentação do corpo e da respiração audível indicando prazer, não há qualquer enquadramento dos órgãos genitais, muito menos de alguma ejaculação. Ao contrário, assistimos em tela à apresentação de uma prática contrassexual (PRECIADO, 2014), que mostra outras verdades sobre o corpo, reelaborando suas condições materiais de possibilidade. O êxtase é ali um exercício de montagem, não só como parte de um filme, mas como agenciamento entre os corpos, o espaço e os objetos, que desestabiliza as noções tradicionais sobre sexo, natureza e artificialidade. Ao toque da esponja, toda a pele se transforma em superfície erótica.

Tais considerações nos permitem reconhecer a importância de elaborarmos saberes críticos sobre as diferenças corporais, que resistam aos processos de discriminação, exclusão e patologização dos sujeitos considerados incapacitados, numa crítica às normas corporais e sexuais e aos imperativos de produção e reprodução da espécie (PRECIADO, 2020). Isso implica “reconhecer que a pessoa idosa tem necessidades, incluídas as necessidades físicas, e permitir que as satisfaça, mais do que decretar que o idoso é um sábio e querer obrigá-lo que o seja” (MINOIS, 1989, p. 400, tradução nossa).

Por outro lado, confundir a velhice com a doença e com a morte é também a declaração prematura de uma morte social. Uma alternativa muito mais interessante seria a ênfase nas conexões, nas reciprocidades, nos vínculos e nas influências mútuas entre as gerações (GULLETTE; TATO, 2010), o que também nos leva à afirmação de uma potência política da velhice, de uma ética e uma estética que podem ser conduzidas à revelia das formas de tutela e gestão da vida (SANTOS; LAGO, 2016). Nessa proximidade com o risco e a intensidade, rumo à experiência de *algo forte demais* (TÓTORA, 2013), “uma nova cena é instaurada. O teatro do julgado grotesco, aquele do abominável, do precário e do desprezível, exhibe a sua beleza e uma sedução que enfraquecem a ficção normativa” (POCAHY, 2012, p. 365).

Des(a)fiando gerações

Apoiados nas considerações de Paul Preciado (2020) sobre a construção política do olhar, consideramos os filmes não como representações, mais ou menos fiéis ou verdadeiras, de uma sexualidade preexistente, mas como tecnologias produtivas, como dispositivos que inventam e difundem a sexualidade como imagem visível. As técnicas da fotografia e do cinema, surgidas em torno da mesma época que o conceito de gerontofilia, foram historicamente utilizadas como aparatos de inscrição e controle. Enquanto a família heterossexual branca era reproduzida e romantizada pelo cinema comercial e pela publicidade, no fim do século XIX e ao longo do século XX, a imagem do homossexual estava sendo criada como um protótipo da patologia pelas equipes fotográficas dos hospícios, e os corpos não brancos estavam sendo filmados de acordo com a linguagem da criminologia e da antropologia colonial. Essas técnicas traçaram e seguem traçando convenções políticas e regimes de visibilidade, hierarquias e códigos visuais que nos constroem enquanto sujeitos, ao mesmo tempo que designam os limites entre normal e abjeto.

Desde ao menos 1970, entretanto, as minorias políticas até então estigmatizadas por essas técnicas passaram a fabricar, elas mesmas, contra ficções visuais capazes de deslocar e modificar nosso imaginário coletivo, questionando os modos de enxergar os limites entre norma e desvio, saúde e patologia, representação pornográfica e não pornográfica (PRECIADO, 2020). O cinema se torna, a partir de então, não apenas uma contra conduta, mas um contra condutor, um modo de expandir os sentidos e alargar as margens de liberdade, de maneira que corpos, desejos e prazeres se transformam em planos de dilatação da experiência e canalizam novos fluxos de subjetivação (POCAHY, 2020). É nesse sentido que *Gerontophilia* pode deslocar nossos códigos visuais e incitar uma nova sensibilidade na trama das relações intergeracionais e homoeróticas, uma obra capaz de fazer diferir.

Referências

- BIRMAN, J. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1267-1282, 2016.
- DEBERT, G. G. Feminismo e velhice. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 15-38, maio/ago. 2013.
- DORLIN, E. **Sexo, gênero e sexualidades**: introdução à teoria feminista. São Paulo: Crocodilo; Ubu Editora, 2021.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GERONTOPHILIA. Direção: B. L. Bruce. Produção: N. Comeau; L. Farlinger; J. Jonas. Canadá: Filmoption International, 2013. 1 filme (91 min).

- GROISMAN, D. Duas abordagens aos asilos de velhos: da clínica Santa Genoveva à história da institucionalização da velhice. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 13, p. 161-190, 2015.
- GULLETTE, M. M.; TATO, A. M. Los estudios etarios como estudios culturales: más allá del slice-of-life. **Debate Feminista**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 79-111, out. 2010.
- HENNING, C. E. “Na minha época não tinha escapatória”: teleologias, temporalidades e heteronormatividade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 341-371, jan./abr. 2016.
- JANSSEN, D. “Gerontophilia”: a forensic archaism. **Sexual Offender Treatment**, Viena, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.sexual-offender-treatment.org/130.html>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- JANSSEN, D. ‘Chronophilia’: entries of erotic age preference into descriptive psychopathology. **Medical History**, Cambridge, v. 59, n. 4, p. 575-598, 2015.
- MENEZES, L. **Uma chance de envelhecer**: os desafios para garantir longevidade à população negra. Brasília: Portal Metrôpoles, 2018. Disponível em: <https://www.metrosoles.com/materias-especiais/populacao-negra-enfrenta-desafios-para-garantir-longevidade>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- MINOIS, G. **Historia de la vejez**: de la antigüedad al renacimiento. Madrid: Editorial NEREA, 1989.
- MONEY, J. Paraphilias: phyletic origins of erotosexual dysfunction. **International Journal of Mental Health**, [s. l.], v. 10, n. 2/3, p. 75-109, 1981.
- POCAHY, F. A. Entre vapores & vídeos pornôs: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, p. 357-376, 2012.
- POCAHY, F. A. Gênero, sexualidade e envelhecimento: miradas pós-críticas na educação em saúde. **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 28, n. 3, p. 87-111, set./dez. 2019. Disponível

- em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8642>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- POCAHY, F. A. Os filmes que habito: cartogenealogias do presente. **Athenea Digital**, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v20-2-pocahy>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- PRECIADO, P. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- PRECIADO, P. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- SANTOS, D. K.; LAGO, M. C. dos S. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, p. 133-144, 2016.
- SKLIAR, C. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. In: LARROSA, J. (ed.). **Entre nosotros**: sobre la convivencia entre generaciones. Barcelona: Fundació Viure i Conviure; Caixa Catalunya Obra Social, 2007. p. 66-83.
- TÓTORA, S. Genealogia da velhice. **Revista Ecológica**, [s. l.], v. 6, p. 4-21, 2013.

Corporeidade e educação na diversidade: repensando práticas pedagógicas no ensino básico

*Mateus Schimith Batista*¹¹⁶

Neste capítulo, problematizo a forma como é tratada a corporeidade no ambiente escolar, especialmente no ensino básico. Embora já sejam reconhecidas como um elemento central do processo de aprendizado, as questões que envolvem o corpo permanecem negligenciadas, em um contexto que privilegia a disciplinarização, enquanto se omitem discussões e práticas socioculturais sobre e com o corpo. Isso se torna mais evidente com os retrocessos nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

116 Mateus Schimith é pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo com supervisão do professor Dr. Alessandro Rodrigues.

O objetivo deste capítulo é investigar como a ausência da corporeidade nas práticas educativas torna ainda mais difícil a abordagem de questões que envolvam racialidade, gênero, sexualidade, deficiências e desigualdades socioeconômicas. A discussão dessas questões tem se tornado cada vez mais demandada na sociedade, ao passo que a abordagem do corpo perde espaço no ambiente escolar.

A metodologia é baseada em uma abordagem teórico-reflexiva, promovendo uma análise crítica de conceitos, teorias e práticas corporais no contexto escolar. Para tanto, recorro a autores(as) como Foucault (1975), Le Breton (2011), Judith Butler (2001) e Paulo Freire (2022), que nos ajudam a discutir dimensões históricas, sociais e culturais acerca do corpo na educação. Dessa forma, relacionando as teorias apresentadas por esses(as) autores(as) com as práticas educacionais, proponho reflexões sobre caminhos pedagógicos que coloquem a corporeidade no centro do processo de aprendizagem.

Entendo corporeidade como uma abordagem do corpo em sua dimensão psicofísica e somatossensorial, que transcende a compreensão mecânica da fisicalidade. Segundo Le Breton (2007, p. 7), “[...] do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de uma pessoa.” Ou seja, o corpo está na centralidade das nossas experiências, que podemos compreender como biológicas, psicológicas, culturais, sociais e por suas derivações.

A corporeidade se constitui, para além da estrutura, pela assimilação do “estar no mundo” como parte integradora e corporificada do ser humano. Burnier (2001, p. 55) entende essa corporeidade pela “[...] maneira como o corpo age e faz, como ele intervém no espaço e no tempo, o seu dinamismo, ou seja, por um processo de entendimento da totalidade material e imaterial do corpo”. Nesse mesmo sentido, Pitozzi (s/d, p. 2) entende que “[...] diferentemente do conceito de corpo, a noção de corporeidade busca ultrapassar a discussão clássica, inseparável do problema da relação entre corpo e alma,

valorizando o caráter fenomenológico do corpo.” Assim, para além de uma compreensão universal do corpo, ele entende a corporeidade como uma experiência singular (DE MARINIS, 2012).

Além disso, a noção de corporeidade nos convida a uma compreensão do corpo que extrapola o argumento biológico, para emergir a complexidade corporal oriunda do pertencimento social e cultural. Segundo Le Breton (2007), a corporeidade ainda reconhece a capacidade de adaptação do sujeito a integrar-se em outras sociedades, a ponto de entender que “[...] o corpo é objeto de uma construção social e cultural” (LE BRETON, 2007, p. 65).

Compreende-se, ainda, que o processo de desenvolvimento humano, tal como proposto por Freud (1996), acontece por meio da busca do indivíduo pelo prazer corporal, desde seu nascimento. É por meio dos sentidos psicofísicos que buscamos aprender, ainda que esse processo nos leve a desafios difíceis, determinando nossas atitudes e comportamentos. Esse pensamento na prática educacional, segundo Foucault (1999), foi se transformando à medida que a disciplinarização se tornou um modelo a ser aspirado nos diversos setores do poder social: conventos, exércitos e escolas:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999, p. 119).

De fato, essa condição de disciplinar o corpo pode ser compreendida como uma característica da modernidade, conforme denunciado por Foucault (1975). O objetivo de uma escola disciplinar, que tem o soldado como modelo, é manter a ordem e moldar indivíduos para

se adequarem a um modelo de sociedade em que servem, sem questionar, aos interesses de uma classe dominante:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Formase então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Quando retomo minhas lembranças sobre a minha experiência nas salas de aula como estudante, na década de 1990, consigo me recordar do incômodo que sentia pelos longos períodos sentado nas carteiras, em silêncio, observando o que a professora escrevia e palestrava. Por outro lado, lembro também que o contexto de estar em coletivo na escola me despertava muitos sentimentos que não conseguia sequer compreender. Nas dinâmicas de leitura em voz alta, por exemplo, o nervosismo tomava conta das minhas mãos, que tremiam. Esse tremor me acompanhou por muitos anos.

Na escola, não havia momento para pensar o que se passava com nossos corpos, com nossas emoções, muitas vezes confusas e paradoxais. A prática corporal era tratada de forma teórica e biológica, como treinamento esportivo, nas aulas de educação física, e as expressões artísticas eram geralmente restritas a atividades manuais.

O exercício de frequentar e vivenciar a escola me provocava inúmeras sensações, nas quais não encontrava espaço para entendê-las e elaborá-las. Nesse período, o maior aprendizado corporal para a vida adulta foi o de que precisava seguir o ritmo proposto pela escola,

cumprindo meus deveres, silenciando todos os sinais contrários que meu corpo manifestava.

Tudo isso se agravou ainda mais quando precisei lidar, também compulsoriamente, com a minha sexualidade dissidente do padrão normatizado, que se manifestava em marcadores corporais antes mesmo de compreender minha orientação sexual. Precisei lidar com essas informações, mediante constante violência psicológica e física, geralmente praticada em público, como uma celebração ao constrangimento ao meu corpo.

Depois dessa experiência de impossibilidade de escuta, de diálogo sobre a corporeidade, foram necessários muitos anos para compreender o que vivenciei, para encontrar estratégias de sobrevivência das quais não tive a oportunidade de aprender naquele ambiente escolar. Embora não possamos afirmar com certeza se esses efeitos foram causa ou consequência, é inegável que os anos escolares contribuíram para o desenvolvimento de uma postura curvada (hipercifose), além de episódios frequentes de ansiedade e asma, amplamente relacionados a comportamentos psicossomáticos relacionados a rotinas de violências (LOWEN, 1977).

Essas lembranças já têm mais de duas décadas, e podemos observar que poucas mudanças ocorreram em relação à corporeidade no ambiente escolar. Aliás, segundo Louro (1997), ainda que haja atualizações, novas condições, instrumentos e práticas incorporadas à educação, a escola continua mantendo sua marca disciplinar sobre as pessoas.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 1997, p. 64).

Com isso, Louro (1997) já alertava que essas dimensões atravessavam todas as estruturas escolares, nas quais também se encontravam os(as) professores(as) e coordenadores(as), o que torna sua transformação uma tarefa difícil. Para ela, essa transformação depende da capacidade de pôr em questão as nossas relações de poder das quais compartilhamos e com que nos entrelaçamos.

Essas últimas duas décadas foram marcadas pelo avanço tecnológico, pela presença massiva das redes sociais, potencializando as discussões acerca das políticas do corpo e de seus desdobramentos. Um dos elementos fundamentais relacionados a isso está na mudança dos paradigmas do corpo em relação à privacidade. A constante exposição – seja em plataformas digitais, seja por dispositivos de monitoramento – submete os corpos a uma vigilância contínua, intensificando pressões por conformidade a padrões estéticos e comportamentais.

Por meio da ampliação ao acesso à informação e da difusão das comunicações por redes sociais, aceleraram também as lutas por direitos humanos. Movimentos que celebram corpos diversos em termos de identificação étnico-racial, de gênero e sexualidade, de deficiências, desafiam normas tradicionais e reconfiguram o imaginário social sobre padrões de beleza. No entanto, essa visibilidade identitária também se torna terreno de disputa, com forças conservadoras buscando impor limites normativos e conter avanços em direitos humanos.

Entre os avanços dos direitos de gênero e orientação sexual, pode-se destacar o reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da legalidade do casamento homoafetivo (2013), do direito das pessoas trans em alterar seus nomes de registro civil, sem a necessidade de se submeter a cirurgias de redesignação sexual (2018) e da tipificação da homofobia e transfobia como crime de injúria racial (2019). Entre os avanços nos direitos da população negra, destacamos a aprovação e adoção de cotas étnico-raciais nas universidades e concursos públicos (2012) e da lei que outorga o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas (2008).

Por outro lado, retrocessos continuam a marcar a luta por direitos humanos, sobretudo coordenados por majorias de deputados estaduais e federais ligados a ideias conservadoras da extrema direita. Aliás, registra-se um aumento de violência (em alguns casos, pela própria polícia estatal) contra as mulheres, a população LGBTQIAPN+ e as comunidades negras, indígenas e ciganas. Entre as ameaças a direitos conquistados, há a proposta de emenda à Constituição que pretende restringir direitos sexuais e reprodutivos e que almeja proibir o casamento homoafetivo. Banheiros passaram a ser fiscalizados para regular quais deles pessoas transexuais podem usar. Nas artes, obras, artistas e espetáculos que abordam gênero e sexualidade são atacados(as) e censurados(as).

No campo da educação, o *Projeto Escola Sem Partido* (arquivado pelo Senado em 2019) provocou uma corrente de vigilância conservadora e religiosa, com o intuito de intimidar professores(as) a não abordar questões de gênero, sexualidade e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Nessa mesma linha, temas ligados à diversidade sexual e de gênero sofreram restrições na Reforma do Ensino Médio e termos como “gênero” e “sexualidade” foram vetados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE):

Quando discussões dessa natureza são omitidas na BNCC (BRASIL, 2018), fica evidente uma marginalização, ou mesmo falta de reconhecimento da importância de estudos e aprendizagens que envolvam o corpo, o gênero, a sexualidade, as identidades e todos os conflitos que tais demandas trazem sobre o sujeito em construção (SANTOS; RIGUE; FERREIRA, 2023, p. 9).

Nesse caso, por ser uma referência obrigatória, um documento oficial, normativo, que cria diretrizes para o ensino formal brasileiro, omitir essas questões do processo de aprendizado coloca essas pessoas em uma situação de vulnerabilidade (SANTOS; RIGUE; FERREIRA,

2023). Isso porque as situações, conflitos e tensionamentos estarão presentes nas relações, da mesma forma que estão presentes na sociedade. Não discutir essas questões termina por impor uma norma, a da sistemática violação da autoestima e da dignidade de crianças e jovens:

Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais [e de todas as pessoas LGBTQIA+] no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 68).

Em relação a essas omissões, é preciso contextualizar a crescente interferência de instituições religiosas conservadoras, cada vez mais presentes em cargos legislativos, manifestando-se a respeito do que pode ou não ser discutido na escola, em detrimento de especialistas na formação pedagógica. Tais perspectivas apontam para um projeto de sociedade que estamos construindo, nos aproximando dos extremismos que levam ao ataque às discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar (DA SILVA, 2024). Além disso, é preciso salientar que esse projeto não se restringe ao Brasil, mas atende a uma corrente global abraçada pela extrema direita:

Em comunidades conservadoras evangélicas e católicas ao redor do mundo, “gênero” é considerado o código para uma pauta política que busca não apenas destruir a família tradicional, mas também proibir qualquer referência à “mãe” e ao “pai”, em prol de um futuro sem gênero. Em contraposição a isso, nas recentes campanhas estadunidenses para manter o “gênero” longe da sala de aula, o termo é tratado como um código para a pedofilia ou para

uma forma de doutrinação que ensina criancinhas a se masturbarem ou se tornarem gays. O mesmo argumento foi apresentado no Brasil de Bolsonaro, sob a alegação de que o gênero põe em dúvida o caráter natural e normativo da heterossexualidade, e que, uma vez que a ordem heterossexual deixar de ser sólida, uma enxurrada de perversidades sexuais, incluindo zoofilia e pedofilia, tomará a face da terra (BUTLER, 2016, p. 14).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular apresenta um problema ainda mais latente, que torna a percepção da diversidade sexual e de gênero e outras questões em relação ao corpo algo a ser desviado. O projeto aprovado em 2017 propõe uma divisão dos componentes curriculares em grandes áreas de conhecimento, nas quais as atividades de artes e educação física (que geralmente possuem maior comprometimento com atividades corporais) passam a dividir espaço com o ensino da língua portuguesa e inglesa (nos anos finais do ensino fundamental). Na prática, observa-se uma diminuição de carga horária dos componentes curriculares de educação física e artes, e a manutenção da centralidade da língua portuguesa no ensino.

Embora haja inúmeros estudos que tensionam a necessidade de centralizar o corpo no processo educativo, fazendo participar ativamente da construção do ensino, essa situação demonstra a realidade de que os ensinos fundamental e médio estão cada vez mais distantes de uma consciência da corporeidade como eixo fundamental da prática pedagógica. Nesse cenário, torna-se ainda mais difícil pensar em um caminho de reflexão sobre corpos dissidentes, quando sequer falamos e pensamos a pluralidade dos sentidos corporais na sala de aula.

De modo generalizado, é entregue às artes e à educação física a atribuição de uma formação de consciência e expressão corporal, ao mesmo tempo que se diminui, constantemente, o tempo das aulas desses componentes, justamente por serem vistos como menos importantes. Por outro lado, as aulas de estudos de línguas, imersas em

uma perspectiva conteudista, não reconhecem as expressões corporais como meio de comunicação de nossas linguagens:

Nenhum sistema educativo, nenhuma pedagogia pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar do lado de fora dos muros escolares o corpo. Se a educação física e a educação artística fossem disciplinas centrais nos programas escolares, então, provavelmente, teríamos uma pedagogia a tratar do corpo sensível, corpo expressivo, corpo esportivo. Corpo! Sim, alma e espírito encarnados. É o corpo repleto de emoções, é o ser humano na sua plenitude. Este corpo repleto de significados é um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É a expressão mais evidente da complexidade organizacional. (GAYA, 2006, p. 252).

Nesse mesmo sentido, caminhamos para uma normatividade da padronização e para a homogeneidade de características socio-culturais, nas quais não reconhecemos nossas diferenças corporais, que fomentam uma regulação discriminatória a qual nos classifica a partir de nossas deficiências, identidades de gênero e sexuais, racialidade e poder aquisitivo.

Corporeidade como transformação pedagógica

Quando procuramos caminhos para repensar as práticas educativas ancoradas na disciplinarização do corpo, tal como denunciado por Foucault (1999), somos convidados a repensar as relações de poder para a transformação da escola em espaços de liberdade, onde os corpos possam expressar-se de forma singular e criativa. Assim, entendemos que pensar além da disciplinarização, ainda que não

possa ser superada completamente neste atual modelo de ensino, encontra-se em práticas que valorizem a autonomia e ludicidade dos(as) estudantes.

Nesse contexto, podemos identificar que existem exemplos de projetos educacionais sendo realizados que se mostram bem-sucedidos no processo educativo voltado para a corporeidade e na promoção de reflexões que favoreçam a compreensão das diferenças corporais. Essas práticas, ainda que pontuais, apontam para caminhos de transformação das práticas de ensino.

A Escola Municipal *Desembargador Amorim Lima*¹¹⁷, em São Paulo, busca trazer a corporeidade para mobilizar os(as) estudantes, por meio de práticas pedagógicas baseadas na educação integral e no movimento, promovendo oficinas de expressão corporal e artes integradas a outros componentes curriculares. Com isso, os(as) estudantes têm a oportunidade de construir ativamente as experiências corporais no processo de aprendizado.

Para isso, o novo formato de aulas privilegia os grupos de pesquisa no lugar das longas aulas expositivas. Em grande parte das aulas, os(as) estudantes estão fora da sala, envolvidos em algum experimento que tiveram a autonomia para escolher seus percursos de pesquisa e aprendizagem. As salas de aulas com separação por faixa etária foram transformadas em grandes salões, em que estudantes dividem espaço e colaboram com o processo de aprendizagem coletivo.

Esse projeto foi inspirado no modelo *Escola da Ponte*, em Portugal. A Escola da Ponte é uma instituição de referência na educação integral, com uma proposta pedagógica que coloca o aluno de forma ativa no processo de aprendizagem. Fundada em 1976, a escola adota uma metodologia baseada na autonomia, na cooperação e no respeito à individualidade de cada estudante, abolindo a separação de turmas

117 EL PAÍS. *Alunos do lado de fora*: como a escola Amorim Lima virou referência no país. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/08/politica/1465413699_392780.html. Acesso em: jan. de 2025.

por idades e disciplinas convencionais. Os alunos têm a liberdade de construir seus próprios planos de estudo em parceria com outros estudantes e com orientação de educadores que atuam como mediadores do conhecimento. O foco está no desenvolvimento integral, estimulando competências como a autogestão e o pensamento crítico.

Outro exemplo é o projeto *Ruas de Brincar*¹¹⁸, desenvolvido nas escolas municipais de Jundiaí-SP, que leva as crianças para brincar nas ruas no entorno do colégio. O projeto visa levar as crianças para ambientes fora da escola, ocupando as ruas para desenvolver tradicionais “brincadeira de rua”. Além de promover o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos(as) estudantes, permite a ocupação de espaços públicos e a socialização com a comunidade.

Em Salvador, os cursos de artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desenvolvem o Projeto *Arte no Currículo*¹¹⁹, em parceria com a prefeitura municipal. O projeto, que visa atingir 49 mil estudantes e professores(as), tem o objetivo de qualificar e potencializar a arte – teatro, dança, música e artes visuais – no currículo da educação básica da rede municipal, com ações que trabalham com as dimensões humanas e de sua convivência em coletivo. Esse projeto foi responsável pela realização da *Mostra de Artes e Cultura do Projeto Arte no Currículo*, levando mais de 900 estudantes a se apresentarem com 43 trabalhos selecionados (trato, música e dança) nos palcos do Teatro Gregório de Mattos, em Salvador (BA).

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), é oferecido a docentes o curso de formação continuada *Corpo e Educação*¹²⁰, com o objetivo de integrar a corporeidade em suas práticas pedagógicas, explorando

118 Urban95. *Guia Ruas de Brincar Jundiaí*. Disponível em: urban95.org.br. Acesso em: jan. 2025.

119 Universidade Federal da Bahia. *Arte no Currículo estimula criatividade na rede de ensino*. Disponível em: www.ufba.br. Acesso em: jan. 2025.

120 Universidade Federal do Ceará. *Educação Física na UFC*. Disponível em: pro-fissoes.ufc.br. Acesso em: jan. 2025.

técnicas como dança educativa, jogos teatrais e dinâmicas de grupo. Essa proposta formativa compreende as lacunas em relação à corporeidade na formação docente e oferece a possibilidade de reconhecer o corpo como mediador do processo de aprendizado.

Além disso, podemos destacar projetos que surgiram pelas próprias lideranças dos estudantes, familiares e sociedade civil organizada. No Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, estudantes participam de projetos como *Gênero e Educação*¹²¹, que inclui debates, oficinas de *storytelling* e exposições sobre experiências LGBTQIA+ e raciais. Em Porto Alegre, o programa *Mães pela Diversidade*¹²² realiza encontros regulares com pais, responsáveis e professores, discutindo a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

No que diz respeito a políticas antidiscriminatórias, a *Rede de Educação para a Diversidade*¹²³, implementada em Salvador, inclui um protocolo de combate à discriminação, com espaços de escuta, acolhimento e formação para educadores e estudantes. No caso do projeto *Juventude Negra: Movendo Estruturas*¹²⁴, na Escola Municipal Dona Antônia Lindalva de Moraes, em Milagres, Ceará, estudantes do ensino médio lideram atividades que promovem o orgulho racial e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, reforçando o protagonismo juvenil no enfrentamento das desigualdades.

Esses projetos demonstram que é possível transformar o ambiente educacional para que ele valorize a corporeidade e promova debates sobre nossas diferenças. Essas práticas são evidências

121 Cerdiera, Cristiane. *Fazendo Gênero no Colégio Pedro II*. Disponível em: www.eventos.dype.com.br. (link não funciona) Acesso em: jan. 2025.

122 Mães pela Diversidade. *Nossa História*. Disponível em: www.maespeladiversidade.org.br. Acesso em: jan. 2025.

123 Ministério da Educação. *Manual da Rede de Educação para a Diversidade*. Disponível em: www.gov.br/mec. Acesso em: jan. 2025.

124 Revista Educação. *5 projetos antirracistas de alunos que valorizam a cultura e a história negra*. Disponível em: www.revistaeducacao.com.br. Acesso em: jan. 2025.

de que, embora pareça ser um caminho árduo até reconhecermos as transformações corporais na escola, a educação inclusiva por meio do corpo já é uma realidade em diferentes propostas educacionais.

Considerações finais

Somos convidados a nos perguntar: qual estudante eu quero formar? E diante das possíveis respostas que podemos listar, é preciso perguntar ainda: que educador(a) eu preciso ser para formar esses(as) educandos(as)? Se eu quero formar uma pessoa autônoma, criativa, crítica, afetiva, tecnológica, eu preciso, antes, aprender a ser esse sujeito no mundo. Nesse sentido, podemos retomar Paulo Freire, que afirma que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 2022, p. 64).

A corporeidade no ambiente escolar nos convida a ressignificar práticas pedagógicas, reconhecendo o corpo como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. A sujeição da corporeidade a um elemento secundário na educação, atribuídas unicamente aos campos de artes e educação física nos ensinamentos fundamental e médio, limita a formação dos sujeitos em sua complexidade e reforça estruturas disciplinadoras que desconsideram a singularidade social e cultural das pessoas.

O corpo é o primeiro território de aprendizado, sendo por meio de sua corporeidade que o sujeito sente e constrói sentido sobre as experiências no mundo. Desse modo, suprimir a reflexão sobre corporeidade na escola, excluindo a ludicidade do processo formativo, perpetua um modelo que ignora a sua humanidade e reprime sua criatividade. Por outro lado, entender o corpo como indissociável ao processo formativo pode fomentar a construção de um aprendizado mais inclusivo e afetivo, levando em consideração as próprias

experiências dos(as) estudantes, como pôde ser visto nos diferentes projetos apresentados.

Fomentar práticas pedagógicas que levem em consideração a corporeidade como elemento essencial ao aprendizado, como as apresentadas neste trabalho, permite pensar em um desenvolvimento de estudantes e professores(as) para a formação de uma sociedade mais autoconsciente, que reconheça a complexidade das diferenças entre os corpos.

Concluimos que fomentar a consciência corporal e da própria corporeidade permite construir uma trajetória pedagógica que valorize a diversidade. Isso porque aprender a aceitar nossos corpos e reconhecer nossas diferenças pode ser um fator importante para respeitar os corpos de outras pessoas. Esse percurso, que nos afasta dos padrões normativos, permite criar espaços de valorização da pluralidade.

Referências

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BURNIER, S. A. **A corporeidade como locus de produção de sentidos sobre a experiência com a dança**. 2001. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 27. ed. Organização e tradução: R. Machado. São Paulo: Graal, 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, S. A teoria dos instintos. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 23, p. 161-164. (Trabalho original publicado em 1949).
- GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOWEN, A. **O corpo em terapia: a abordagem bioenergética**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1977.
- MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MARINIS, M. de. Corpo e corporeidade no teatro: da semiótica às neurociências: pequeno glossário interdisciplinar. **R. bras. est. pres.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-61, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//presenca>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- PITTOZZI, E. **Corpo/Corporeità**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://effetsdepresence.uqam.ca/upload/files/documentation/interferences_corps.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.
- SANTOS, W. B.; RIGUE, F. M.; FERREIRA, P. A. R. Base Nacional Comum Curricular: o que orienta sobre corpo, gênero e sexualidade? **Educação em Foco**, [s. l.], v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41204>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- SILVA, M. S. da. Políticas educacionais e colonialidade: discurso religioso cristão nos debates atuais sobre gênero e sexualidade na escola. **PLURA: revista de estudos de religião**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 296-318, 2024. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/2416>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Quando uma criança
dissidente, as não
recomendadas, as com jeito
e trejeitos aparecem diante
do desejo de norma, de quem
mesmo a polícia de gênero e
sexualidade se põe a falar?

*Alexsandro Rodrigues*¹²⁵

*“A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade*

125 Professor Adjunto IV do Centro de Educação/Ufes. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/Ufes. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades. NEPS/Ufes.

*Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado*¹²⁶

Do meio para o começo: ou seria esse mais um modo de seguir acriançando

Da academia que frequento à minha casa, passo por uma praça de extrema importância para a vida comunitária do bairro que resido. Resido em um bairro povoado por estudantes e professores da Universidade Federal do Espírito Santo. Até certo tempo, diziam que, nesse bairro, reinavam os modos de vida democráticos e afeitos a vidas acriançadas. Por essa praça, circulam histórias e gente de todos os jeitos e trejeitos. Por dentro das histórias, as pessoas vão se sabendo, tramando redes de afetos, políticas de amizades e de inimizades também. De vez em quando, faz-se saber de um adulto raivoso que agrediu alguém porque uma bola de futebol acertou uma criança pequena.

Nas praças de qualquer lugar, e nessa em específico, saber sobre o outro parece ser uma tarefa de grande importância. Estranhos não se demoram nessa praça. Uma polícia que ninguém sabe onde fica e que rosto tem não deixa a estranheza por ali se demorar.

Lembro-me de há bem pouco tempo (há menos de três anos) ter recebido um convite para participar de uma reunião com alguns moradores do bairro para pensar estratégias que pudessem impedir que pessoas em situação de rua por ali se demorassem. Acredito que esse convite tenha sido feito, sem nenhum constrangimento, uma vez que nesse país estava autorizado dizer que algumas vidas não valiam nada, não seriam lembradas, muito menos enlutadas.

Chegar numa praça e por ali ficar só se faz possível na justa medida em que sua presença se torna familiar. Se você chega tendo uma criança pequena por companhia e ou um cachorrinho, você terá

126 Caio Prado Júnior. “Não recomendado”. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caio-prado/nao-recomendado/>. Acesso em: 08/04/2024.

aumentada em dobro sua chance de acolhimento no reino encantado das crianças e de quem delas cuida. Garrar amizade em uma praça, principalmente nessa que vos digo, só se é possível na lógica de um tempo demorado.

Essa praça é esquadrinhada por nichos etários. Idosos tomando sol de um lado, religiosos em oração do outro, pessoas com cães noutra direção e as crianças menores no parquinho. Os jovens desse bairro parecem não curtir a vida nessa praça. Parece que crianças, idosos e cães não funcionam como atrator para a juventude.

Aparentemente, cabem muitos modos de vida numa praça!

É no parquinho da praça que crianças pequenas se encontram.

Criança sozinha não se cria por ali.

Sempre tem olhos e mãos de adultos cercando as crianças que por ali circulam.

De vez em quando, vemos e ficamos sabendo de “tiro, porrada e bomba” porque alguma coisa saiu do *script* permitido pelas políticas de convivência.

Nessa praça, o inesperado é motivo de atenção, de fofoca e de polícia.

Os adultos têm muito que dizer sobre as crianças na praça.

Desculpem-nos, não é bem isso, cometemos um engano!

Os adultos que se fazem vigias, praticando um modo de coabitação na praça, têm muito a dizer sobre as famílias das crianças que usam a praça.

Das crianças, nada têm a dizer!

Em andanças pela praça, num breve intervalo de tempo, fomos atravessados por dois acontecimentos que dizem de corpos-crianças de uma mesma família.

Etah, desculpem.

Mais uma vez nos enganamos.

Precisamos ficar atentos, pois as cenas, como acontecimentos com crianças que ganharam passagem nesse texto, aparentemente nada dizem sobre as crianças e sim de suas famílias.

Cena 1

Do alambrado que separa crianças de adultos, mas que permite visibilidade e controle, conversava com um amigo sobre o cotidiano do trabalho.

Eu do lado de fora, e ele por dentro.

De longe, à sombra de uma árvore, este amigo cuidava dos movimentos e interações de sua filha com outras crianças e adultos.

De repente, duas crianças correndo se aproximam do alambrado e gritam: “Oi, tio Alex”.

Da mesma forma que apareceram, desapareceram da nossa frente.

Queriam ser vistas. Só isso.

Aquelas crianças, gêmeas, desaparecendo de nosso campo de visão, deixaram rastros que permitiram fios de conversas que buscam moralizar as práticas familiares e o corpo alvo da norma.

E meu amigo, cuidando das palavras, discretamente pergunta!

Você conhece essas crianças?

Conheço, sim. Elas moram no mesmo prédio que eu.

E o que você tem a dizer sobre elas?

São crianças queridas, as conheço desde bebês!

Você não nota nada de estranho nelas?

Estranho como assim? As vejo todos os dias, brincando nas áreas comuns do prédio. A mim, parecem crianças felizes e bem afetivas.

Que estranho! Essas crianças tiveram problemas lá na escolinha. Estavam tocando nas partes íntimas dos coleguinhas. Principalmente a menina. Teve reunião e tudo na escola. Essas crianças, as duas, são hipersexualizadas, e a menina é muito mais. Fico de olho. Não quero minha filha muito junto. Os pais dessas crianças foram chamados na escola para uma conversa. Os pais lá da escolinha não querem que seus filhos e filhas convivam com essas crianças. Estão até ameaçando de retirar seus filhos da escola e fazer denúncias ao Conselho Tutelar. A mãe parece abobalhada.

Você sabe de alguma coisa desse tipo?

Sei de nada não, amigo.

Veja as roupas da menina... Roupa marcando o corpinho. A mãe na reunião de pais disse que a filha é muito desenvolvida e que tem até corpo de mocinha... Veja se pode um troço desse, dizer que a filha tem corpo de mocinha. Ela tem apenas cinco anos, deveria vestir roupas de crianças. Vê se minha filha veste roupa desse jeito! E complementa: “As más línguas aqui da praça dizem que a casa dessas crianças não é uma boa casa para crianças”.

Dizendo isso, é interrompido pelo choro da filha, que foi atingida por uma bola perdida.

E eu, que não podia demorar, aproveitei a deixa e o choro da criança e segui minha andança acolhendo as crianças não recomendadas.

...

Afirmar os modos de vida das crianças *não recomendadas à sociedade*, crianças em dissidências das normas de gênero e do dispositivo da sexualidade, as que não cabem no conforto das identidades já catalogadas – nas e pelas políticas de governo para as infâncias, como vidas que importam desde onde se encontram, tem sido um investimento apaixonado de pesquisa em uma vida arteira e inteira.

Sim, em uma vida inteira.

Antes de seguir fiando conversas com as crianças dissidentes e nossos modos de com elas nos encontrarmos e nos colocarmos em conversas, precisamos situar dois conceitos que nos são caros para fazer problemas ao sistema sexo/gênero normativo que a todo tempo busca encontrar o corpo-criança para fazer caber na norma.

Para a imagem sem forma e sem rosto que buscamos construir das crianças em dissidências, os conceitos “gênero” e “dispositivo” carregam importância política, uma vez que nos ajudam a desconfiar de saberes que contam histórias que (re)afirmam privilégios binários estruturados arbitrariamente.

Gostamos de seguir com Judith Butler (2003. p. 200), quando faz saber que “[...] gênero é uma identidade tenuemente construída

no tempo, instituído num espaço externo por meio de repetição estilizada de atos”. Com esse pensamento acriançado em gênero, vamos compreendendo que não há uma correspondência compulsória entre corpo, diferença sexual e gênero.

O gênero, como nos ensina Butler (2003), é um investimento cultural, em que marcadores de masculinidades e feminilidades podem grudar no corpo, fazendo com que o ato performativo pareça ser natural do corpo marcado pela diferença sexual.

Por essa via, afirmamos com a autora que sobre o corpo se inscrevem projetos civilizatórios na perspectiva compulsória de gênero desde o útero.

As tecnologias de gênero fazem comparecer arranjos sutis de tramas de poder e saber, que buscam convocar que o corpo responda a estas interpelações. Interpelados, há corpos que responderam as expectativas compulsórias de gênero por uma vida toda; outros, por um determinado tempo; e há alguns que farão outros usos com esses investimentos, mostrando a artificialidade e fragilidade dessas tecnologias binárias de gênero.

As crianças dissidentes são especialistas em fragilizar esse investimento. Não querem ser herdeiras. As crianças em dissidências são presenças, gestos e acontecimentos, que, aparecendo, fazem questão de nos dizer que não têm apreço pela herança que estruturam os projetos civilizatórios excludentes da modernidade. Como presença, são forças capazes de produzir borramentos nas expectativas de gênero desde o interior de suas casas.

Gênero, pela perspectiva desconstrucionista apontada por Judith Butler (2003), nos oferece uma chave de leitura crítica que pode ser potencializada ao estabelecer conexões com a ideia de dispositivo desenvolvido por Michel Foucault (2014).

Por dispositivo, podemos compreender com esse autor:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões

regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 2014, p. 45)

As crianças em dissidências, afetadas por forças diversas que as mobilizam a seguir estilizando modos de vida, porque resistem às práticas de saber e poder dos projetos civilizatórios, descobrem na materialidade de seus corpos os riscos que correm ao deixar vaziar gestos e processos de subjetivação considerados impróprios para o que se espera delas enquanto presenças no mundo.

As instituições, os ditos e não ditos estão intimamente comprometidos em nomear alguns corpos como não recomendados. Nomeados, funcionam como anomalias das quais devemos nos afastar e não desejar por companhia. O dito e não dito, que faz parte dessa trama, nada se assemelha com aquilo que estava escondido à espera de um salvador, que viesse desvelar e fazer aparecer o que nos oprime. Todos os elementos de um dispositivo estão à mostra, na arquitetura, nos textos, nos discursos, nas leis, nos enunciados científicos, no chicote de nossos familiares e no fio da navalha que nos corta. Com nossos corpos performando a meio caminho do gênero e negociando com um conjunto heterogêneo de ditos e não ditos sobre a sexualidade, sangramos.

Sangrando em vida, porque não podemos parar; seguimos deixando, em cada gota de sangue, rastros e pistas que ajudarão outras crianças a contradispositivar as histórias feitas com as tecnologias dominantes do sistema sexo/gênero.

Assim como as crianças dissidentes só existem em movimento, as tecnologias de gênero e os dispositivos da sexualidade também. Fora do movimento e da capacidade de atualizar, perdem suas forças, esvaziam. Não existe dispositivo da sexualidade e tecnologias de gênero fora da resistência e de relações de poder.

As crianças dissidentes atuam sobre os dispositivos de gênero e sexualidade. Logo, essas crianças, recusando a norma, poderiam ser pensadas como contradispositivos. Davis Moreira Alvim (2012 p. 05), sobre dispositivo, relações de poder e resistência, vai dizer que:

Os dispositivos são atravessados por linhas de resistência. Tais linhas são imanentes ao seu funcionamento, agem como uma réplica política, sempre múltiplas, acentradas, o que nos leva a pensar também que, sem elas, os próprios dispositivos se tornariam estáticos e, no limite, vazios. Vimos que o dispositivo é um vínculo que compreende e atrela as relações de poder; as resistências, por sua vez, podem funcionar como contradispositivos na medida em que, por meio de um movimento comum, não cessam de inverter, recusar, reorganizar e perverter o seu funcionamento (MOREIRA, 2121, p. 5).

Contradispositivos que gritam onde uma vida não pode acontecer

As crianças dissidentes, contradispositivando o funcionamento do dispositivo da sexualidade e de gênero, fazendo-se pesquisadoras desde onde se encontram, reconhecem de longe o que Luiz Antônio Baptista (2020) conceituará por amoladores de faca.

Os amoladores de faca, tramados com os fios da rede que Foucault (2014) conceituou por dispositivo, são aqueles e aquelas que afixam *o fio da navalha que esquarteja um corpo* dissidente e desfila com ele, já quase sem vida, num carrinho de pedreiro, como aconteceu com a travesti Dandara Santos, em 2017.

Os amoladores de faca fazem questão de produzir modos de ver, falar e julgar. Precisam atualizar a força de um dispositivo!

As pessoas envolvidas na execução de Dandara Santos, uma multidão, valendo-se do poder soberano e disciplinar, decidiram

que ela deveria ser castigada até a morte, pressupondo que, sendo ela uma vida dissidente do sistema sexo/gênero, seria a pessoa com o perfil ideal para cometer furtos no bairro onde vivia na cidade de Fortaleza¹²⁷.

Foucault (1980), para não nos deixar esquecer, chega para dizer que:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 1980, p. 149).

Em busca da ordem e da limpeza, com medo de contaminação, os juízes da vida cotidiana, objetivando disciplinarizar um corpo dissidente, justificam a ação violenta. O ato violento se deu em praça pública! A praça pública continua a convocar espetáculos. O julgamento de Dandara ocorreu a partir do comum da cis-heteronorma. Muitos foram os que nada fizeram. E, quando nada fazemos para impedir os atos violentos, permitimos.

Quem expõe espanca, dá pedrada e tiros em um corpo dissidente, escancarando toda sua vulnerabilidade e precariedade, não comete o ato violento sozinho.

127 Sobre este ato violento com Dandara Santos, pode se saber mais em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/vitrine/dandara-santos-o-brutal-assassinato-que-chocou-o-pais.phtml>. Acesso: 15/04/2024.

Na perspectiva da categoria amoladores de faca, guardiões dos dispositivos, ninguém afia e enfia uma faca sozinho num corpo disidente. Os amoladores de faca:

[...] possui alguns aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, padres, psicanalistas etc. (BAPTISTA, 2020, p. 112).

Eis aí um dispositivo circulando e atualizando-se! E nós, contradiositivando as forças do dispositivo da sexualidade e de gênero, contamos essa história.

Para que a vida de Dandara Santos não entre em esquecimento é que fazemos questão de trazer para esta conversa um fragmento da fala da ex-ministra Damares Alves (2019), do Ministério da “Mulher, Família e Direitos Humanos”, quando, em seu discurso de posse, fez questão de nos avisar, vidas em dissidências, que o *Brasil viveria uma nova era* e, amolando a faca com muitos outros, com tom ameaçador, complementa sua profecia nos informando que “*menino*¹²⁸ *veste azul e menina veste rosa*”.

E a ministra Damares Alves não estava sozinha! Sua fala dá passagem a muitos outros que compõem a trama do dispositivo com a qual a ex-ministra produz sentido partidário, político e religioso para sua vida. As narrativas dos amoladores de faca:

[...] têm em comum é a presença camuflada do ato genocida. São genocidas, porque retiram da vida o sentido de experimentação

128 Essa fala que provocou perplexidade no Brasil no dia 02 de janeiro de 2019 pode, a quem desejar, ser recuperada em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghml>. Acesso: 15/04/2024.

e criação coletiva. Retiram do ato de viver o caráter pleno de luta política e o da afirmação de modos singulares de existir. São genocidas porque entendem a ética como questão de polícia, do ressentimento e do medo. Não acreditam em modos de viver, porque professam o credo da vida como fardo ou dádiva. (BAPTISTA, 2020, p. 114).

Como presença no mundo, cara ex-ministra Damares Alves, resistindo a seu ódio e sua hipocrisia, e na condição de crianças dissidentes, precisamos te lembrar, porque amamos a vida, que vestiremos todas as cores do mundo e que não voltaremos para o armário.

Aliás, as crianças dissidentes muito pouco sabem sobre armários. Os armários fazem parte dos sistemas de opressão que vocês inventaram para o mundo dos adultos. Os armários não nos pertencem. A vida adulta é quem precisa haver com os armários e com os dispositivos que inventaram para si.

O perigo que ronda nossas vidas, na existência dos amoladores de faca, vem de longe, tem muitos nomes, rostos, temporalidades, entrecruzamentos e apelos. Damares Alves é apenas um efeito de poder. Nossas pesquisas com as crianças em dissidências não tomam esse acontecimento político-partidário-religioso e disciplinador como ponto de partida. Longe disso.

Desviando dos perigos que rondam nossas vidas, dos olhares que nos cortam, das palavras ofensivas, das piadas em famílias, dos risos de deboche dos mais velhos, das chineladas que nos açoitam, é que as crianças em dissidências, desejosas de uma vida a ser vivida com dignidade, são forjadas na arte de pesquisar. Para nós, compondo dissidências, pesquisar é uma questão de vida.

As crianças dissidentes, em movimentos de pesquisa, Tateando afetos, golpeando tempos e lugares, a começar pelo interior de nossas casas, tem nos ensinado a fazer pesquisas acriançadas e a desconfiar de nosso apego ao poder. Ensinam, porque, desde onde se encontram, aprendem a desconfiar da norma e da moral que as práticas

educativas podem ter sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. O corpo da criança, constituído em movimento pelas marcas de gênero e sexualidade, é objeto de atenção e de vigilância. Diante dessa vigilância ininterrupta, todos os detalhes importam.

Quem nunca?

E de longe seguimos ouvindo que não devemos rebolar, chorar, brincar de bonecas, brincar de casinha, de teatro e muito menos desenvolver amizade com nossos iguais. Sim, para esse projeto disciplinador, que não abre mão da materialidade do corpo e sua utilidade na população, a amizade pode representar perigo. E por que representa perigo?

Foucault (1981), em importante entrevista, intitulada *Da amizade como modo de vida*¹²⁹, faz problema sobre as relações afetivas entre iguais e vai dizer que o que incomoda as pessoas não necessariamente são as práticas sexuais, e, sim, o amor, o afeto, a amizade e a instauração de outros modos de vida:

Imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam; ao mesmo tempo, a dominam e perturbam. Olhe o exército: ali o amor entre homens é, incessantemente, convocado e honrado. Os códigos institucionais não podem validar estas relações das intensidades múltiplas, das cores variáveis, dos movimentos imperceptíveis, das formas que se modificam. Estas

129 *De l'amitié comme mode de vie*. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, n. 25, abril de 1981, p. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso: 15/04/2024.

relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito (FOUCAULT, 1981, p. 2).

Em tempos de individualismo exacerbado, por entre modos reiterados de competição e disputas, forçar que os afetos de intensidades múltiplas e de cores variadas se fragilizem entre amigos e virem outras coisas desde a infância, tem sido tarefa e investimento das práticas disciplinares das sociedades capitalistas sobre os processos de subjetivação.

Fragilizar a amizade, os nossos modos de amar e nos desejar tristes pode até ser uma questão de alto investimento para as políticas da cis-heteronormatividade; agora, fazer desaparecer a amizade já é outra questão.

As forças disciplinares podem muitas coisas, inclusive nos querer apáticos ao outro e à novidade no mundo, mas não podem tudo! Essas práticas disciplinares, contando histórias e marcando corpos, buscam impedir que a vida dissidente siga seus fluxos e contribua para instaurar via amizade outros modos de relações fora dos esquemas familiares tão bem conhecidos por todos nós.

As práticas disciplinares, atentas que estão aos processos de subjetivação das crianças, (re)inventam permanentemente mecanismos de sanções e gratificações para não nos deixar esquecer que o perigo ronda algumas vidas com mais intensidade do que outras.

Sobre uma vida, que afinal das contas não nos pertence, o que não falta são investimentos disciplinares. As crianças dissidentes, atrevidas que são, devorando o colonizador em seu desejo de norma, driblando o olhar que tudo busca ver e a mão do poder que tudo busca alcançar, afirmando um modo de vida na fronteira das lógicas binárias, seguem em movimentos instaurando curtos-circuitos nos códigos institucionais. Fazendo a maquinaria das instituições falhar, seguem atentas aos perigos que rondam seus corpos. Em movimento, seguem construindo amizades e novos modos de amar.

Brincando com as palavras, porque brincar é coisa séria para as crianças dissidentes, sobretudo com as certezas arrogantes que buscam qualificar uma vida em sistemas de poder binários, é que as crianças em dissidências, sendo um gesto, isto e aquilo, têm nos convocado, como exercício político, a seguir com elas contando histórias que contribuam para fazer aparecer a fragilidade do dispositivo da infância, da sexualidade e do gênero diante da complexidade de uma vida acriançada.

Contar histórias fabuladas de crianças que aparecem e desaparecem como um gesto diante de nossos modos de conhecer e compreender, uma vida que não pode ser outra, porque vivida em sua singularidade existencial, tem sido um modo possível para afirmar eticamente nosso compromisso com as crianças dissidentes.

Cristine Greiner (2023, p. 74), seguindo pistas deixadas por Giorgio Agabem, Audre Lorde, Tavia Nyong'o, Henri Bergson, Saidiya Hartman e Donna Haraway, faz saber que “a fabulação seria um modo de explicar histórias invisíveis, sempre encobertas por questões políticas e dispositivos de dominação”. E com ela perguntamos: encobertas para quem e porquê?

Com nossas vidas marcadas pelas tecnologias de gênero e o dispositivo da sexualidade, seguimos como podemos fabulando e fazendo histórias. Contar histórias fabuladas de crianças dissidentes, tecendo alianças com Ailton Krenack (2019), naquilo que ele nos convida para adiar o fim do mundo, é também o nosso modo político de fragilizar e recusar sobre nossos corpos os dispositivos de dominação do sistema sexo/gênero.

Na condição de crianças dissidentes, adiamos o fim do mundo todas as vezes que reaparecemos como experiências dignas de compartilhamento e visibilidade. Nossas histórias importam, não se esqueçam disso!

Como a praça pública tem sido o espaço que tem nos permitido encontrar com as crianças e saber de suas histórias, trazemos mais uma vez os gêmeos que por aqui já compareceram.

Cena 2

Outro dia, eis que novamente encontro as crianças que já apareceram e desapareceram desse texto. Nas cidades grandes, encontrar as crianças fora das instituições de sequestro é uma raridade. Em passos ritmados e apressados, lá vêm as crianças e sua mãe. Cumprimento cada um deles.

De repente, a mãe me faz prestar atenção ao que os irmãos tinham cada um em seus braços: uma boneca. Dessas caras, feitas com tecnologias que fazem com que as bonecas se pareçam com bebês. A menina segurava uma boneca branca e o menino uma boneca negra. Gostei de ver aquilo!

A mãe faz eu parar e diz para todo mundo que tinha ouvidos de ouvir: “Tio Alex, veja só a boneca que o fulaninho ganhou! Ele adora brincar de bonecas. Já disse para ele que está tudo bem. Explico para ele que, com esta brincadeira, ele poderá ser um adulto melhor! Não é isso mesmo, tio Alex?”

Respondi a mãe dizendo que a boneca era apenas um brinquedo e parabeneizei a criança e o mundo adulto por criar as condições para que ele possa brincar com o brinquedo que desejasse. Disse ao menino que também tinha uma boneca e, se ele desejasse brincar com minha boneca, era só chegar em meu apartamento e ou me chamar para ir à praça para brincar com ele.

A criança não veio. Se entreteve com as coisas de seu mundo. No outro dia, reencontro a família e pergunto à criança como foi brincar de boneca na praça. De pronto respondeu que não gostou, pois ninguém quis brincar com ele e ainda disseram que brincar de boneca é chato e que quem gosta de brincar de boneca são as meninas. Agora eu só vou brincar de boneca na minha casa. Na minha casa, minha irmã brinca comigo.

E a mãe, desconsolada diante da violência vivida por aquela criança, com olhos tristes e voz abafada, diz: “Viu como é difícil educar uma criança”.

Ouvindo aquilo, afirmei o convite à criança. “Fulano, brota lá em casa pra gente brincar de bonecas”. A criança ainda não veio, sigo esperando.

Os armários não nos cabem: para viver, precisamos aparecer

As crianças que, como rastros, comparecem em nós e em nossas pesquisas, aprenderam com Michel Foucault (1980) que a *visibilidade é uma armadilha*. Sabem, também, que, num mundo produtor de ausências, elas precisam aparecer para viver. Não sabem viver dentro da toca da norma. Aparecendo, expõem as violências que vivem e fragilizam seus agressores.

Correndo riscos, as crianças dissidentes, exigindo redes de cuidado e proteção, não querem ficar e/ou ter que retornar para os armários.

Os armários inventados pela norma do sistema sexo/gênero não cabe as crianças em dissidências. E elas fazem questão de avisar aos que nos desejam tristes, que não entrarão no armário, pois sabem que, dentro dos armários, seus movimentos tenderam a cessar – e, onde o movimento é interrompido, a vida se esvai.

As crianças em dissidências do sistema sexo-gênero, aparecendo entre nós como gestos, fazem denúncias a quem tem ouvidos de ouvir, que nem toda vida conta com proteção e cuidado dispensados a alguns corpos-crianças nas redes e políticas de proteção da infância. Crianças em dissidências, porque “não recomendados à sociedade”, constantemente são alvo de reiteradas violências.

Veja ou outra, ficamos sabendo de crianças que tiveram suas vidas interrompidas porque se negaram a entrar nos armários dos sistemas de poder da cis-heteronorma e não se endireitaram com os exercícios de retidão oferecidos pelas práticas disciplinares que buscam corrigir corpos, gênero e sexualidade.

Nesses exercícios de correção, conhecemos de longa data algumas personagens. O lobo mau, a bruxa, o velho do saco, os monstros, os ladrões, os sequestradores, as máquinas de correção, tudo isso, funcionando como tecnologias disciplinares, reiteradas de noite e de dia, através das histórias infantis contadas às crianças. Essas tecnologias rodam os quartos das crianças e delas não abrem mão.

Gayle Rubin (2017, p. 11) vai nos dizer de forma preliminar que o “sistema de sexo/gênero consiste em uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”.

Estamos compreendendo com Gayle Rubin (2017) que o sistema sexo-gênero, objetivando a manutenção de seus privilégios de gênero e sexualidade, toma por medida e referência as vidas que cabem na métrica das histórias heterocentradas que esse sistema regulatório gosta de inventar, contar e recontar. Recontando esse sistema, segue nomeando e valorando o quanto vale uma vida.

Com Judith Butler (2003, p. 154), ficamos sabendo que “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”.

Esse imperativo heterossexual, efeito de poder, por saber de sua fragilidade diante das vidas que não lhes pertencem, mantém-se vigilante.

Nesse jogo regulatório do sexo, em espanto, nos rastros do que ficou conhecido na história recente de nosso país, por “Movimento Escola Sem Partido”, ficamos sabendo da retirada de livros das redes de ensino que ameaçam a manutenção dessas normas regulatórias.

Os livros e suas histórias, desde os atos da inquisição, ameaçam as estruturas que organizam o sistema sexo/gênero cis-heterocentrado com suas perspectivas biológicas e de apelo às leis de Deus.

Ainda que saibamos com Foucault (1987) que, nas sociedades disciplinares, a visibilidade seja uma armadilha, e é, também aprendemos com Judith Butler (2018) que só passamos a existir, como vidas que importam desde onde nos encontramos, na medida em que nossas histórias são espalhadas como legítimas de serem contadas e ouvidas. Contar histórias não é o imperativo que vai salvar o mundo, muito menos que vai adiar o seu fim – precisamos, nessa rede de contação de histórias, de ouvidos dispostos a escutar e a tramar outros sentidos com elas.

E, para que isso aconteça, para que um corpo possa seguir em vida, precisamos das redes de apoio e de alianças políticas, que criem e sustentem as condições de sua existência e possibilidade de agir no mundo. Essa atenção não se dá apenas nas ideias, ela se dá na vida cotidiana e no agir de pessoas.

Atenta às condições que permitem uma vida dissidente agir, expandir e viver com dignidade, Judith Butler (2018) chama nossa atenção para a materialidade do corpo:

Não podemos falar sobre o corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio – ou falta de apoio. Desse modo, o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser dissociado das condições ambientais de infraestrutura da sua vida e da sua ação. Sua ação é sempre uma ação condicionada, que é sentido do caráter histórico do corpo, além disso, humanos e outras criaturas dependem do apoio da infraestrutura, de maneira que isso se expõe uma vulnerabilidade específica que temos quando as condições de infraestrutura começam a se decompor, ou quando nos encontramos radicalmente sem apoio em condições de precariedade (BUTLER, 2018, p. 72).

Em pesquisas acriançadas, estamos entendendo que as redes de apoio e as políticas que buscam sustentar modos de vida

dissidentes precisam comparecer em todas as situações por onde uma vida acontece.

Se nossos corpos, nossos gêneros e sexualidade não podem aparecer na literatura infantojuvenil, no cinema, nos desenhos animados, nos currículos escolares, no agir com o outro sem medo de aparecer, fica entendido que suas/nossas vidas valem menos, ou nada valem.

Para não concluir, apenas seguir aparecendo

As crianças em dissidências desde onde se encontram, intuindo, sabem das ameaças e violências diárias a que estão submetidas quando deixam vaziar signos que fazem borrar o sistema sexo-gênero. E, por saber de suas vulnerabilidades, é que, quando conseguem contar suas histórias, têm uma vida inteira por dizer.

Há vidas acriançadas que se expandem, produzindo um modo de viver, fora do centro, porque descobrem, ainda bem cedo, que, para viver e produzir uma vida bonita, é preciso estarem atentas aos indícios da norma que se reafirma nos dispositivos da sexualidade e de gênero.

As crianças que comparecem em nossas pesquisas são crianças que não abrem mão de afirmar suas vidas e de exigir que condições sejam criadas para que suas vidas possam acontecer. Vira e mexe, elas aparecem.

Referências

ALVIM, D. M. O que é um contradispositivo? **Caderno de Subjetividade**, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernosubjetividade/article/view/38493>. Acesso em: 16 abr. 2024.

- BAPTISTA, L. A. dos S. **Escritos urbanos**: ensaios sobre subjetividade e política. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: R. Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.
- GREINER, C. **Corpos crip**: instaurar estranhezas para existir. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RODRIGUES, A. *et al.* Crianças em pesquisas que se arriscam, riscam e dão passagem a abordagens metodológicas brincantes. *In*: LOUZADA, A. P. F.; RODRIGUES, A.; ZAMBONI, J. (org.). **Processos institucionais e a produção do pesquisar**. Vitória: EDUFES, 2023, p. 326-348. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>. Acesso em: 14 fev. 2025.

