

ORGANIZADO POR IGOR VELOSO, ROSANGELA HILÁRIO,
TIAGO DIONISIO E TOM (CLEVERTON) REIKDAL

**DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO
EM DIVERSOS CAMPOS DE LUTAS:
O SENTIDO DO DIREITO À EXISTÊNCIA**

ORGANIZADO POR IGOR VELOSO, ROSANGELA HILÁRIO,
TIAGO DIONISIO E TOM (CLEVERTON) REIKDAL

DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO EM DIVERSOS CAMPOS DE LUTAS: O SENTIDO DO DIREITO À EXISTÊNCIA

ISBN

978-65-86431-06-3



PORTO VELHO - RO
2021

Chanceler da Faculdade Católica de Rondônia

Dom Roque Paloschi

Produção Editorial

Editora Universitária da Católica de Rondônia

Categoria

Direitos Humanos

Conselho Editorial

Presidente

Fabio Rychecki Hecktheuer

Editor-Chefe

Pedro Abib Hecktheuer

Membros

Renato Fernandes Caetano

Representante do Curso de Filosofia

Sâmia Laíse M. Benevides

Representante do Curso de Psicologia

Cléverton Reikdal

Representante do Curso de Direito

Miguel Neneve

Representante da Pós-Graduação e Pesquisa

Paulo Márcio Cruz

Convidado Externo (PPGCJ/UNIVALI)

Denise Schmitt Siqueira Garcia

Convidada Externa (PPGCJ/UNIVALI)

Alfredo Alejandro Gugliano

Convidado Externo (PPGCPol/UFRGS)

Expediente

Organizadores

Igor Veloso Ribeiro

Rosângela Aparecida Hilário

Tiago Dionísio da Silva

Tom (Cleverton) Reikdal

Revisão de Texto

Amanda do Nascimento dos Santos Almeida

Edson Santos da Silva Júnior

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

Rodrigo Monteiro dos Santos.

Sandro Aragão Rocha

Designer Gráfico

Breno Villar

Fotógrafo/Imagens

Igor Veloso Ribeiro

Créditos

A feitura deste e-book foi possível por causa da articulação acadêmica, cuja finalidade é, entre muitas outras, a propagação do conhecimento científico. Afiliados a uma rede que congrega pesquisadores com interesses temáticos voltados para os gêneros e as sexualidades, os organizadores puderam realizar a seleção de textos, bem como pensar sua revisão. Merecem destaque no papel da organização deste volume o incansável trabalho de Igor Veloso, procurador estadual vinculado à Procuradoria do Estado de Rondônia (PGE-RO); de Rosângela Hilário (professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR); de Tiago Dionísio (doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGEduc/UFRRJ – e professor na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ); e de Tom (Cleverton) Reikdal (professor e bolsista da Faculdade Católica de Rondônia – FCR). É também importante dar créditos às pessoas autoras, que criaram e escreveram com qualidade seus textos, e às pessoas que fizeram as revisões textuais.

Projeto de Fomento

Obra viabilizada por meio de bolsa de pesquisa da Faculdade Católica de Rondônia; pela participação de pesquisadores integrantes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI; e pelo preparo técnico e editorial da Editora Universitária da Faculdade Católica de Rondônia – EduCar.

Endereço EdUCAR

Rua Gonçalves Dias, 290, Centro - CEP: 76801-132 – Porto Velho - RO – Brasil - Telefone: (69) 3211 4513.

ISBN

978-65-86431-06-3

Bibliotecária responsável: Julia Cristina A. Meinhardt Queiroz CRB11ª 1027

D613 Dissidências sexuais e de gênero em diversos campos de lutas: o sentido do Direito à existência. -- 1. Ed. - Porto Velho - RO : EDUCAR, 2021. 249 p.

1. Direitos Humanos. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Igor Veloso. II. Rosângela Hilário. III. Tiago Dionísio. IV. Cléverton Reikdal. V. Título.

Esta obra surge como um ato de coragem e resistência em meio ao quadro descrito sucintamente. Trata-se de uma obra necessária e de fundamental relevância para o campo dos estudos de gênero no Brasil e de profunda contribuição para diversos campos das ciências humanas e sociais.

Ivan Amaro¹

¹ Procientista FAPERJ/UERJ. Professor Associado da UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF, Duque de Caxias-RJ. Professor do PPGECC (Mestrado) em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NUDES).

“Não tive espelhos na minha infância e adolescência que me ajudassem a construir uma autoimagem positiva de mim mesma. Tinha a incômoda sensação de que eu era única no mundo. Não me reconhecia em ninguém com quem eu convivia e, quando algum modelo de corpo ou de conduta me era apresentado como espelho, havia a intenção deliberada de reforçar em mim a certeza do quanto eu estava em desacordo com o mundo.”

Megg Rayara Gomes De Oliveira

PREFÁCIO

SOBRE AFIRMAR O DIREITO DE EXISTIR

Thiago Ranniery¹

Existir. O verbo pode soar um tanto classudo e até peremptório. No meio da crise na qual estamos lançados, talvez “existir” seja, contudo, um verbo necessário de ser gritado cotidianamente e aos quatro ventos. Alguns, não sem razão, poderiam dizer que afirmar e escrever sobre vida, a existência e a dissidências sexuais são atos que até estão na moda e na ordem do dia na literatura acadêmica, ao menos naquela voltada para enfrentar a máquina violenta de devastação colonial. Essa proliferação tem, entretanto, lá seus motivos, pois se trata mesmo de insistir na vida, na vida encarnada dos corpos, dos gêneros e das sexualidades em seus múltiplos cruzamentos e atravessamentos quando um vampirismo diário suga com toda a força o pulso proliferante da existência. E, se é bem verdade que muitas formulações sobre dissidências sexuais poderiam começar com um olhar, quase sempre, nostálgico, quando os tempos eram supostamente diferentes, quando se podia vagar pelo vale do arco-íris celebratório do neoliberalismo da inclusão, quando os direitos à existência ainda não tinham começado a escorrer pelo ralo do reservatório neoconservador, este livro resiste à tentação fácil de seguir nesta direção. Certamente, seus/as autores/as, como muitos/as companheiros/as da nossa geração estão surpresos com o quanto de vida foi perdida e com a rapidez com que se abraçou o mito de um mundo tão amplamente limpo de todas as conexões mundanas e impuras com a sexualidade e o gênero.

No entanto, os capítulos não vêm apenas lamentar perdas, mas também experimentam encontrar potência com e através das vidas das dissidências sexuais ao rastreá-las em seus vários caminhos, nas ruas, nas escolas, nos currículos, no cinema e nas imagens, nas palavras e nas coisas. Que não se espere, assim, que a existência seja, nas páginas que se seguem, declarada como uma propriedade das dissidências sexuais, uma matéria pronta para ser possuída ou reclamada, descoberta ou redescoberta. Por outra

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Jovem Cientista Nosso Estado da FAPERJ. Coordena o Laboratório Núcleo de Estudos de Currículo (LaNEC) da mesma universidade, no qual é líder pesquisador do Bafo! - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ética e Diferença (CNPq/UFRJ).

via, é como se fossemos convocados a contornar as traiçoeiras lógicas binárias que colocam as dissidências sexuais sempre em oposição ao civilizado, ao moderno e, sobretudo, ao real e àquilo que não existe ou não deveria existir. Embora ligadas à sexualidade e ao gênero, as dissidências trazidas à cena nas pesquisas desse livro têm uma vida coextensiva às outras plataformas que nos são caras – a estética, a política, a teoria, a justiça, a cultura e o desejo. Nossas noções de dissidência podem bem derivar, em grande parte, de certo voluntarismo e de algum romantismo que lhe é tributário. Apesar das rigorosas formulações sobre a produção colonial das oposições, nós ainda subscrevemos suas distinções, deixando suas heranças imperiais intocadas e contribuindo novamente para o romance bem-aventurado de chegar a alguma terra mística prometida e imaculada.

Todavia, este livro adverte contra os investimentos em existências que estariam distantes e longes – elas estão logo em volta de nós! - em um futuro a ser restaurado ou que, em um dia, será entregue por meio de alguma promessa – quase sempre, o nome dessa promessa é a educação. Ao invés disso, os capítulos tocam – ou, me tocam particularmente – porque o ato performativo de reclamar direito à existência das dissidências sexuais aparece como um terreno aberto para formulações alternativas de conhecer e viver que resistem aos impulsos ordenados da cisheteronormatividade e da máquina colonial. Os diferentes territórios percorridos pelos quatorze capítulos que compõe esta obra servem de mapa para uma estrada sinuosa de tempos e espaços aberrantes e potentes; um mapa que olha para como as nossas práticas descartam as pistas e os rastros de vida e, no mesmo movimento, aparecem como campo de formulação para novos e criativos modos de ser e estar no mundo. Existir, aprendemos nesses textos, não é caminhar em direção a um lugar para onde finalmente se pode ir, um espaço que se pode visitar e viver em paz. A vida é um agenciamento de desejo que não pode simplesmente deixar as normas para trás, perdidas e intocáveis. Quando as dissidências sexuais reclamam o direito de existir, esse ato descreve experiências de tempo e espaço entrelaçados, passado e presente, emaranhados que produzem marcas existenciais, perturbam enquadramentos e nos acenam, aqui e agora, para um futuro que sabemos que nunca virá.

A leitura deste livro seduz precisamente por não fornecer uma genealogia convencional das experiências das dissidências sexuais, mas, ao invés disso, por construir, através dos múltiplos sentidos de afirmação da vida delas, um léxico no qual o direito à existência é o princípio central. Não há, nem tem motivos para haver, uma linha

argumentativa amarrando ferozmente todos os capítulos ao longo de percurso, muito menos, desejo oferecer, neste prefácio, uma explicação para as pesquisas dos/as companheiros/as que se entrelaçam e se ecoam umas nas outras. De fato, os organizadores tiram proveito da proposta de sequência dos capítulos para oferecer um experimento de organização no qual a existência das dissidências sexuais mantém uma tensão epistemológica produtiva. Isto é, as definições de gênero e sexualidade se chocam através dos domínios de raça, etnia, classe e colonialismo e, facilmente, nos fazem entrar em um espaço-tempo tanto de murmúrios indeléveis quanto de sonhos silenciosos. Somos convidados/as a viajar da perplexidade corriqueira com o novo ao caos criativo que esses modos de vida promovem, a passar da ordem da separação e do disciplinamento à errância e da insuflada forma moderna do indivíduo à paisagem informe da existência. Estaremos, doravante, no terreno da vida, mas jamais pertencendo inteiramente a ela.

Logo, este livro tem um projeto político relacionado à produção de conhecimento e às pesquisas que suas páginas mobilizam e registram. Trata-se de um projeto de pensar a afirmação do direito à existência como uma ação e um fazer com efeitos performativos e, assim, porque aprendemos que dizer é fazer, os/as autores/as nos encorajam a enfrentar a vitalidade da política e das formações de poderes, gerando correntes vivas de resistência enquanto falamos, escrevemos e lemos. Ao/a leitor/a fica o convite para deixar a vida da leitura ser guiada, agora, por jovens gays, mulheres trans negras, indígenas queers, crianças e bichas pretas a fim de que, em sua companhia, possa questionar a distinção simplista entre “nós” e “eles”. Afirmar a existência das dissidências sexuais já é, pois, um ato de fazer a vida acontecer nas ruínas de um mundo que tenta, uma vez mais, acenar com o esquecimento de modos de existência monstruosos. Como afirmou Jack Halberstam (2020, p. xii), cada uma dessas figuras é, agora, “menos um anjo da história e mais um fantasma dançando em seu próprio funeral”². Essas figuras da dissidência sexual giram nossos modos de pensar até que comecem a parecer estranhos, algo como uma palavra qualquer que, quando repetida, pode se tornar um som distorcido e sem sentido. No espaço criado por esse estranhamento, o existir pode começar a se formar e finalmente ser afirmado em sua extensão.

A capacidade de detectar a presença de existências encarnadas – e de não de sujeito universais e abstratos – requer, enfim, que sejamos pegos e atravessados por elas. É preciso, pelo menos por um tempo, interrogar as suspeitas paranoicas e suspender as

² HALBERSTAM, Jack. *Wild Things: the disorder of desire*. Durham: Duke University Press, 2020.

fantasias redentoras que saturam nossa sensibilidade política e adotar uma postura ética e epistemológica mais aberta. Se pensarmos que sabemos, de partida, o que já existiria pronto e acabado em nossos territórios experienciais, quase certamente perderemos muito da força política da vida que inunda e transborda por todos os lados. Eis a generosa lição – eu me permito, com alguma licença, usar este termo sem apelar para uma resposta conclusiva – que este livro nos ensina e nos convoca a levar à cabo. Afirmar o direito à existência como a aposta política incontornável desses nossos tempos convulsionados.

APRESENTAÇÃO

Ivan Amaro¹

Vivemos tempos difíceis e complexos! Vivemos momentos de tristeza, de dor, de perdas e de certa desesperança... No entanto, como diz Fernando Pessoa, “navegar é preciso, viver não é preciso”. É neste território da incerteza que exercitarmos e fazemos ganhar vida o verbo “esperançar”, filosofia tão própria e pertinente da pedagogia freireana.

No momento em que escrevo esta apresentação, o país ultrapassa o absurdo número de 230.000 vidas que foram ceifadas por causa da Covid-19. Neste contexto, falar de tamanha tragédia, é inevitável, principalmente, porque muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas caso o governo brasileiro não assumisse uma postura negacionista, contra a ciência e sem clara definição de políticas rígidas de contenção do processo de disseminação do novo coronavírus. Ademais, a ausência de planejamento e organização de um Plano Nacional de Vacinação também é fator agravante do cenário genocida em nosso país, tendo em vista que a vacinação no país começou bem depois de muitos outros países da América Latina e ainda caminha a passos muito lentos, sem o devido acesso de toda a população.

A pandemia da Covid-19 impôs em todos nós um conjunto de reflexões que devem contribuir para repensarmos nossas formas de agir, pensar e socializar. Para além desta pandemia, outras estão presentes em nossos cotidianos há um bom tempo e temos lutado incessantemente para eliminá-las de nossos cotidianos: o machismo, a homofobia, a transfobia, a violência contra a mulher... A pandemia da Covid-19 aflorou um conjunto dessas violências. Segundo o site da Agência da ONU para Refugiados no Brasil (ACNUR), dados indicam que mulheres e meninas deslocadas em todo o mundo estão enfrentando aumento da violência de gênero durante a pandemia da Covid-19. O cenário de confinamento instituído como procedimento mais efetivo para barrar a disseminação da doença, paradoxalmente, colocou as mulheres numa situação de maior vulnerabilidade, tendo em vista que tiveram que passar mais tempo ao lado de seus

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

potenciais agressores: seus parceiros afetivos. De acordo com a ONU Mulheres, o confinamento acabou por gerar o que denominou como “Pandemia das Sombras”, em que a violência doméstica se intensificou e que a dificuldade de comunicação das mulheres com amigos e familiares, bem como do acesso aos órgãos de denúncia ter sofrido redução considerável.

Ademais, o Brasil segue como o país que mais mata transexuais e travestis. A expectativa de vida de pessoas trans e travestis, no Brasil, não ultrapassa os 35 anos. Para além do enfrentamento das dificuldades oriundas da pandemia, tais como isolamento social, quarentena, aumento do desemprego, redução de renda, mortes, desequilíbrios emocionais e psicológicos; infelizmente, convivemos, também, com o aumento da violência contra a população LGBTI+, em especial, contra a população trans e travesti. De janeiro a junho de 2020, tivemos um aumento de 90% no número de assassinatos em mulheres trans e travestis, se comparado ao ano de 2019. Um outro problema que se intensifica, na pandemia, é a drástica redução de renda da população como um todo e, mais intensamente, da população trans e travesti. A grande maioria não possui trabalho formal e muitas são profissionais do sexo. Assim, o impacto em suas vidas foi bem maior do que na população em geral.

Neste cenário, este livro, cujo título é bastante sugestivo: **“Dissidências sexuais em diversos campos de lutas: o sentido do direito à existência”**, organizado por Rosângela Hilário, Tiago Dionísio, Tom (Cleverton) Reikdal e Igor Veloso surge como um ato de coragem e resistência em meio ao quadro descrito sucintamente. Trata-se de uma obra necessária e de fundamental relevância para o campo dos estudos de gênero no Brasil e de profunda contribuição para diversos campos das ciências humanas e sociais.

Seus artigos estão articulados a pesquisas diversas e que trazem um conjunto de reflexões sobre diferenças, direitos, diversidade e, acima de tudo, sobre resistências e reexistências. Como viver na imprecisão? Como sobreviver nas incertezas? Como enfrentar as violências diversas e seguirmos na direção de construir uma sociedade igualitária, democrática, solidária e não-violenta? Estas são questões problematizadas na riqueza que se entrelaça em cada texto aqui apresentado. Assim, sua leitura é crucial para ampliarmos e solidificarmos nossas lutas em prol da vida... da vida de todas, de todos e de todes!!

No capítulo de abertura, Rafael Chaves Vasconcelos Barreto e João Gomes Junior, no texto intitulado **“Sociabilidades homoafetivas na capital carioca: memórias, espaços e construção de identidades”**, propõem um debate sobre a homossexualidade,

tendo como principais personagens homossexuais masculinos e homens que fazem sexo com homens. Seu objetivo é analisar a sociabilidade homossexual a partir da formação e frequência de espaços de sociabilidade homoafetivos, trabalhando a memória coletiva construída a partir destes. Tecem, assim, um recorte espacial a cidade do Rio de Janeiro com foco no período compreendido pelo início da República no Brasil (início do século XX) até a contemporaneidade.

O segundo artigo, **“Corpos trans* masculinos nos espaços escolares: uma análise de políticas públicas educacionais entre Rio de Janeiro e Rondônia”**, escrito por Cleverton Reikdal e Paulo Melgaço da Silva Junior, objetiva recepcionar, permitir a existência e reconhecer corpos trans* nos espaços escolares coloca-se como processo de liberdade e do direito humano a sujeitos que fogem ao padrão da binaridade hegemônica instituída pelos cânones comportamentais conservadores e reprodutivos. Apontam ser imprescindível a criação e efetivação de políticas públicas nas instituições de ensino que dêem conta de permitir estas existências “fora da norma”. Dão foco, em especial, as políticas públicas para a população transmasculina nas escolas de Ensino Fundamental/Médio de Duque de Caxias/RJ e Porto Velho/RO. Metodologicamente, os autores se valeram de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, além de apresentarem dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas e de anotações no diário de conversas informais. Como achados, os autores indicam que os espaços educacionais se tornam inclusivos quando profissionais do ensino reconhecem o direito à autonomia de manifestação de gênero. A atuação inclusiva das pessoas que estão à frente das salas de aula, das diretorias e gestão das escolas é imprescindível para a consolidação das políticas nacionais referente à inclusão e permanência de corpos trans* no cenário educacional brasileiro.

“O suicídio das pessoas trans à luz das políticas de estado: diálogos entre o direito e a saúde”, de Davi Depret e Rogério Teles da Silva, é um texto que tem como foco central o suicídio de pessoas trans. Os autores entendem que o suicídio é um grave problema social e de saúde pública global e que, no Brasil, as elevadas taxas são maiores em populações vulneráveis, como a população transexual. O suicídio aparece, assim, como desfecho de violências sistemáticas às quais são submetidas as pessoas trans em seu cotidiano. Apontam, como solução, que o Estado se coloque com proposição e adoção efetiva de Políticas Públicas de saúde e proteção social para garantir o direito à vida dessa população de forma digna.

Estevão Rafael Fernandes, em seu artigo, **“Dissidências sexuais latino-americanas: reflexões sobre queer indígena e colonização nos andes”** aponta que há relatos sobre a diversidade de sexualidades, suas múltiplas expressões e práticas antigas nas Américas, mesmo antes da chegada dos conquistadores, bem como informa que há, também, relatos de práticas homossexuais em povos indígenas americanos. A partir dos relatórios de Hernan Cortéz e Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, busca verificar as possíveis traduções de termos registrados por Bernardino de Sahagún e seus coautores indígenas no Códice Florentino acerca dessas práticas. A partir de histórias contemporâneas de resistência à diversidade de gênero, apresenta exemplo da forma como vivem os Muxes, que são vistos como um “terceiro gênero” ou um gênero “híbrido”. O artigo tem como objetivo central estabelecer como as práticas coloniais e patriarcais no México e na América Central afetaram, no momento do início da colonização e afetam ainda hoje, em diferentes contextos étnicos, a vida dos povos indígenas queer na região, apoiado por uma autorreflexão apresentada pela antropóloga Dorotéa Gómez Grijalva que explora sua identidade de ser uma feminista lésbica indígena maia.

No texto **“Presenças e ausências da discussão de gênero/raça em licenciaturas: poder, currículo e impactos na formação de professores”**, Vinícius de Souza Santos e Rafael Ademir Oliveira de Andrade procuram identificar a presença ou ausência do debate sobre gênero e raça em alguns cursos de formação de professores em uma instituição pública da região norte do Brasil. O ponto de partida foi da ideia de que o currículo é espaço de poder, aplicação de políticas públicas e possibilidades de intervenção na sociedade a partir da ação de professores e demais agentes educacionais. Assim, entendem ser fundamental a análise das formas que os graduandos de Licenciaturas se defrontam com estas questões em sua formação inicial. Como pressuposto metodológico, utilizaram a análise documental como procedimento essencial, em foram selecionados seis projetos político-pedagógicos de licenciaturas e a partir de palavras chave foram destacadas disciplinas e componentes curriculares que versam sobre os temas. A seguir, realizaram uma articulação entre estes documentos e artigos produzidos sobre o tema. Identificaram, assim, a existência de cursos com ampla discussão sobre o tema e outros cuja carga horária é irrisória frente à grande gama de conhecimentos aprendidos pelos discentes, encerrando o artigo com uma reflexão sobre as possibilidades de enfrentamento dos egressos destes cursos em relação ao contexto de desigualdades nas questões de gênero e raça na formação docente

Em **“Bichas pretas, pobres e afeminadas: apagamentos, silenciamentos e resistência”**, Rosângela Aparecida Hilário e Vinicius de Santos Souza argumentam que, nos últimos anos, houve uma articulação progressista entre as políticas públicas, agentes públicos comprometidos com o desenvolvimento social para todos, todas e todes e movimentos sociais representativos das maiorias minorizadas. No entanto, com a eleição do governo de ideias conservadoras e a partir de sua posse, em janeiro de 2019, houve uma paralisação de debates fundamentais acerca dos direitos LGBTI+. O foco do texto recai sobre a construção das masculinidades pretas e o não lugar da bicha preta afeminada que resiste a toda forma/tentativa de silenciamento e apagamento. Metodologicamente, utilizou-se da observação da realidade escolar inspirada na etnografia escolar, a revisão bibliográfica e entrevista focal. Como achados parciais, indicam que a escola “invisibiliza”, a sociedade ridiculariza, a polícia violenta e a bicha preta resiste enquanto pode e as ausências premeditadas do Estado não matam.

Junimar José Américo de Oliveira, em **“Reflexões sobre gênero e a educação geográfica escolar brasileira”**, aponta que há pouco diálogo entre Geografia e gênero nos espaços escolares. O artigo tem a finalidade de analisar a importância da discussão de gênero na Geografia Escolar nos espaços formais de ensino da Educação Básica. Buscou, inicialmente, desenhar um breve histórico das legislações orientadoras em educação e gênero, e discutir a inserção da temática no ensino da Geografia Escolar ressaltando os aportes teóricos possíveis da Ciência Geográfica. A reflexão de novas práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar deve abarcar as discussões de gênero, ressaltando o papel importante da escola para a concretização da cultura em direitos humanos. O autor afirma que a abordagem de gênero em Geografia possibilita reflexões sobre as desigualdades sociais em diferentes níveis da sociedade, promovendo a igualdade.

O artigo **“A formação da memória coletiva acerca da diversidade sexual no ocidente”**, de autoria de Fábio da Silva Gomes, é um recorte de pesquisa de mestrado, na qual se realizou a análise das representações da diversidade sexual nos livros didáticos de História. Considera relevante compreender a formação da memória coletiva, no Ocidente, acerca da diversidade sexual, que tornou o padrão heteronormativo como o único a ser seguido, marginalizando os comportamentos sexuais destoantes, com base nas análises de fontes primárias, como a Didaquê, as Ordenações do Reino e os escritos de Santo Agostinho e de Tomás de Aquino. Este trabalho permitiu perceber que, ao longo da História, discursos que resultaram em leis e normas, foram criados com o objetivo de

estabelecer o que deve ser considerado aceitável, na sociedade ocidental, acerca da diversidade sexual. Ao longo dos séculos, a memória coletiva gerada sobre esse tema foi enquadrada com base em objetivos religiosos, econômicos e científicos.

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Guilherme Pereira Stribel, Sandro Aragão e Tiago Dionísio da Silva, no texto **“Experiências escolares a partir dos estudantes homossexuais: o direito à educação está garantindo?”**, refletem sobre as vivências in loco a partir das experiências de oficinas pedagógicas realizadas em uma unidade escolar da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e de observações realizadas no exercício da coordenação pedagógica. Os autores procuram compreender as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de jovens que se autodenominam homossexuais. A interação com os sujeitos ocorreu por meio de conversas com oito jovens estudantes, em que as discussões se deram em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências que elas provocam no espaço escolar. As análises foram realizadas à luz da contribuição de autores do campo de estudos de gênero e sexualidade, e amparadas teoricamente pela perspectiva dos estudos sobre dissidências sexuais. As conversas contribuíram com a tessitura de reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares, na tentativa de desmistificar a naturalização e normatização da suposta superioridade e supremacia das heteronormas e a fragilidade do direito a educação. Os avanços sociais sobre os temas LGBTI emergem como uma estratégia reconhecida pelos jovens, que contribui para uma melhor relação com suas famílias e com a sociedade.

“Sexualidade, gênero, currículo: reflexões sobre os paradoxos cis/heteronormativos”, de Marcio Caetano, Igor Veloso Ribeiro e Jimena de Garay Hernández, apresentam reflexões em torno das sexualidades e dos fazeres com as escolas. Trata-se de reflexões iniciais de ativista-acadêmicos marcados pela perspectiva feminista que elegeram o chão das escolas com seus desdobramentos e suas tensões cotidianas para pensar os complexos fios que tecem nossa sociedade. Organizado em três momentos, o texto busca apresentar, de forma panorâmica, as formas dicotômicas de organização do sistema político, da produção de conhecimento e do fazer pedagógico; num segundo momento, debatem o sistema cis/heteronormativo e suas implicações na constituição androcêntrica de organização social e, por fim, tecem algumas reflexões sobre os currículos e, mais amplamente, sobre a escola.

Lauri Miranda Silva e Benito Bisso Schmidt Lauri, no artigo **“Mulheres Trans-Negras universitárias em Rondônia - experiências de opressão e resistência”**, retratam as experiências de mulheres trans-negras universitárias em Rondônia nas primeiras décadas do século XXI, a partir de algumas trajetórias individuais, mas que condensam realidades de violência e resistência mais amplas. Objetivam visibilizar vozes silenciadas, mas que resistem e insistem em ser ouvidas por meio das lutas, desejos, vontades e sonhos dessas Mulheres Trans-Negras. Seus relatos ajudam na compreensão de que se auto-afirmar e resistir numa sociedade cisheteronormativa não é tarefa nada fácil, exigindo energias psicológicas e políticas, e estratégias pessoais e coletivas impensáveis às pessoas Cis.

No capítulo, **“Stonewall, silêncios e mágoas: uma análise a partir do documentário “a morte e vida de Marsha P. Johnson”**, Thiago Barcelos Soliva e Rafael Moutinho tratam da relação entre memória, apagamentos e interseccionalidade a partir da análise do documentário “A Morte e Vida de Marsha P. Johnson”. O foco analítico recaiu no complexo processo de produção de memórias e esquecimentos que culminaram na elevação do Stonewall Riots como símbolo da resistência LGBTQI+ e o simultâneo apagamento da contribuição de ativistas históricas como Marsha P. Johnson nesse processo. Negra, trans e pobre, Marsha morre em circunstâncias obscuras levando consigo um legado de luta que ficou apagado das narrativas que marcaram o Gay Liberation. A análise interseccional do documentário permite perceber como a construção das narrativas que celebram o Stonewall como marco primordial do moderno movimento gay partiram de um enquadramento que privilegiou uma visão homonormativa do evento, sentenciando presenças como a de Marsha ao silêncio.

No capítulo **“Conversas 'encena': currículos em educação infantil enquanto um direito às sexualidades dissidentes”**, os autores Bruno Costa Lima Rossato e Simone Gomes da Costa procuram problematizar algumas noções que permeiam os discursos e práticas em torno da infância em diferentes modos de se conceber e classificar os corpos. Trata-se de um recorte de pesquisa que buscou capturar, questionar e refletir sobre mecanismos pelos quais a classificação das crianças a partir dos binarismos menino/menina, masculino/feminino buscam regular, controlar e produzir sujeitos enquadrados em certa norma, tentando com isso, estabelecer mecanismos de controle através de classificações que sugerem modos de produzir e habitar no mundo. As limitações estabelecidas pelas atribuições binárias de gênero encontram na infância

formas de subversão de sentidos e práticas, podendo, muitas vezes ser ressignificadas, (re)inventadas, nunca reproduzidas em sua totalidade.

O último texto, “**Não quero minha filha na sala com este homem!**”: **questões de gênero e sexualidades em escolas de educação infantil**”, Jonas Alves, Leonardo Pereira e Rafaela Cruz de Moura nos apresentam reflexões sobre o lugar ocupado por homens como docentes na Educação Infantil e, assim, auxiliam no processo de desmistificar que a docência não é uma atividade de um gênero específico. Metodologicamente, buscou-se ouvir, através de questionário, professores que atuam na Educação Infantil. O objetivo situa-se sobre a possibilidade de abordar e conhecer as questões de gênero na docência com foco na problematização de homens na docência da Educação Infantil. Os homens na docência ainda enfrentam alguns complicadores como a desconfiança familiar tornando-os vítimas de preconceitos e discriminações, inclusive, sendo “vistos” como pedófilos em potencial. Assim, percebe-se que a escola tem dificuldade de enfrentar questões de diversidade, inclusive no que tange a gênero e sexualidades e, dessa forma, torna-se fundamental o contato das crianças com a pluralidade de gênero desde a mais tenra idade para contribuir na formação e construção de sua identidade, além de aprender a respeitar e conviver com a diversidade. A escola precisa estar preparada para trabalhar com a pluralidade, pois é nela que se encontra o lócus para a valorização das diferenças que nos constituem enquanto sujeitos sociais.

Encerro esta apresentação reafirmando que nossa luta para que preconceitos, discriminações e violências de gênero sejam banidas de nossa sociedade precisa ser rearticulada cotidianamente nos diversos *espaçostempos* sociais, nas macro e micropolíticas cotidianas, nas fissuras, nas brechas e nos territórios locais e globais.

É necessário insistir e acreditar na potência da escola e da educação como campos de luta, de disputas e, acima de tudo, de (re)existência! Lugares de defesa da vida! Lugares de exercício da cidadania, dos direitos e de uma **pedagogia democrática não sexista e anti-lgbtfóbica!**

Verão de 2021, à espera da vacina para todas, todos e todes!!

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
Thiago Ranniery	
APRESENTAÇÃO.....	9
Ivan Amaro	
SOCIABILIDADES HOMOAFETIVAS NA CAPITAL CARIOCA: MEMÓRIAS, ESPAÇOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	19
Rafael Chaves Vasconcelos Barreto	
João Gomes Junior	
PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA DISCUSSÃO DE GÊNERO/RAÇA EM LICENCIATURAS: Poder, currículo e impactos na formação de professores	36
Vinícius de Souza Santos	
Rafael Ademir Oliveira de Andrade	
CORPOS TRANS* MASCULINOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ENTRE RIO DE JANEIRO E RONDÔNIA.	53
Cleverton Reikdal	
Paulo Melgaço da Silva Junior	
STONEWALL, SILÊNCIOS E MÁGOAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO “A MORTE E VIDA DE MARSHA P. JOHNSON”	69
Thiago Barcelos Soliva	
Rafael Moutinho	
REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR BRASILEIRA	83
Junimar José Américo de Oliveira	
MULHERES TRANS-NEGRAS UNIVERSITÁRIAS EM RONDÔNIA - EXPERIÊNCIAS DE OPRESSÃO E RESISTÊNCIA	94
Lauri Miranda Silva	
Benito Bisso Schmidt	
'NÃO QUERO MINHA FILHA NA SALA COM ESTE HOMEM': Questões de gênero e sexualidades na educação infantil	113
Leonardo da Silva Pereira	
Rafaela Cruz de Moura	
Jonas Alves da Silva Júnior	
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES A PARTIR DOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESTÁ GARANTINDO?	129
Guilherme Pereira Stribel	
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva	
Sandro Aragão Rocha	
Tiago Dionísio da Silva	
SEXUALIDADE, GÊNERO, CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE OS PARADOXOS CIS/HETERONORMATIVOS.....	150

Márcio Caetano
Igor Veloso Ribeiro
Jimena de Garay Hernández

**O SUICÍDIO DAS PESSOAS TRANS À LUZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO:
DIÁLOGOS ENTRE O DIREITO E A SAÚDE 171**

Davi Depret
Rogério Teles da Silva

**A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL NO
OCIDENTE 185**

Fábio da Silva Gomes

**DISSIDÊNCIAS SEXUAIS LATINO-AMERICANAS: REFLEXÕES SOBRE QUEER
INDÍGENA E COLONIZAÇÃO NOS ANDES 200**

Estêvão Rafael Fernandes

**BICHAS PRETAS, POBRES E AFEMINADAS: APAGAMENTOS, SILENCIAMENTOS
E RESISTÊNCIA 212**

Rosângela Aparecida Hilário
Vinicius de Santos Souza

**CONVERSAS 'ENCENA': CURRÍCULOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO
UM DIREITO ÀS SEXUALIDADES DISSIDENTES 225**

Bruno Costa Lima Rossato
Simone Gomes da Costa

POSFÁCIO 244

Jaqueline Gomes de Jesus

SOBRE OS ORGANIZADORES 247

SOCIABILIDADES HOMOAFETIVAS NA CAPITAL CARIOCA: MEMÓRIAS, ESPAÇOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Rafael Chaves Vasconcelos Barreto¹

João Gomes Junior²

Resumo

O presente artigo propõe um debate sobre o tema da homossexualidade, tendo como principais personagens homossexuais masculinos e homens que fazem sexo com homens. O objetivo principal será analisar a sociabilidade homossexual a partir da formação e frequência de espaços de sociabilidade homoafetivos, trabalhando a memória coletiva construída a partir destes. Para tanto, teremos como recorte espacial a cidade do Rio de Janeiro com foco no período compreendido pelo início da República no Brasil (início do século XX) até a contemporaneidade. Por fim, espera-se que esse artigo leve o leitor a refletir sobre o tema da homossexualidade nos dias atuais, seus tabus e estigmas que (ainda) existem com relação a ela em nossa sociedade.

Palavras-Chave: Espaços de Sociabilidade, Memória, Homossexualidade

Introdução

A sociedade brasileira vivenciou ao longo de sua história constantes mudanças e transformações que variam desde seus aspectos sociais, demográficos e até mesmo culturais. Nas últimas décadas pôde ser observado, tanto nas esferas política e econômica como na sociocultural, intensas transformações na estrutura populacional brasileira, resultando, por exemplo, na emergência de novos atores sociais.

Dentre as diversas mudanças sociais e demográficas que puderam ser conferidas por meio do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, podemos citar a diminuição da taxa de natalidade, o aumento do número de casais sem filhos, bem como o aumento do número de divórcios e de mulheres

¹ Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) e Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor na SEEDUC-RJ e SME-RIO. Integrante do grupo de pesquisa “Violência e trauma social: catástrofe, vestígios de memória e história” do PPGMS/UNIRIO e bolsista ID1 (Incentivo à Docência 1) na Fundação CECIERJ. E-mail: rcvbarreto84@gmail.com

² Professor, historiador, poeta e ativista LGBTI+. Mestre em História Social pelo PPGH/UFF, licenciado em História pela UFRJ, mestrando em Sociologia e Antropologia pelo PPGSA/UFRJ e pós-graduando em Estudos Linguísticos e Literários pelo IFRJ-Nilópolis. Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gêneros, Educação e Sexualidades (LEGESEX) da UFRJ, e do Laboratório Cidade e Poder (LCP), da UFF. Membro do Conselho Estadual LGBT do Rio de Janeiro. E-mail: jaumgomesjr@gmail.com.

chefes de família. É importante frisar ainda que essa foi a primeira vez que o IBGE incluiu no Censo a variável cônjuge do mesmo sexo.

Aliado a isso podemos verificar novas ordens de padrões sociais, como a formação de novos arranjos familiares e alterações do espaço urbano, que refletem o perfil dos sujeitos que ali circulam. Esses sujeitos, por sua vez, a partir dessa frequência formam territórios/territorialidades dotados de identidade própria associada a esse perfil de sujeito que ali predomina. Associada a isso podemos incluir a maior visibilidade que alguns movimentos sociais têm conquistado nos últimos anos, como é possível observar no caso do movimento LGBTI+³.

Pensando especificamente nas pessoas com vivências, orientações sexuais e identidades de gênero consideradas dissidentes ou dispartadas (que aqui chamaremos de “pessoas LGBTI+”), foco principal deste texto, como sujeitos que vivem em sociedade e interagem com outros atores, é importante pensarmos nos processos através dos quais elas se constroem enquanto agentes políticos e sociais.

Nessa direção, deve-se levar em consideração o fato de serem essas pessoas integrantes de um grupo social (ainda) estigmatizado e considerado sociologicamente minoritário, associando a isso os conflitos pelos quais passam e quais tecnologias arregimentam na formação de sociabilidades e na constituição de mecanismos de resistência e enfrentamento às estruturas subalternizadoras e de controle. Para esses sujeitos, as sociabilidades constituídas nos espaços urbanos são de grande importância, pois favorecem tanto o seu reconhecimento enquanto sujeitos como a sua resistência enquanto grupo estigmatizado.

Esses atores conquistaram maior visibilidade, representatividade e direitos no Brasil nas últimas quatro décadas em decorrência da organização de sua militância, apoio da mídia, entre outros fatores. Apesar dessa nova realidade, é importante destacar que esses sujeitos já buscavam no espaço urbano formas de socialização e interação desde o início do regime republicano, como será possível perceber no decorrer deste texto, no qual apresentamos a sociabilidade homoafetiva no Rio de Janeiro desde início do século

³ O uso da sigla LGBTI+ que fazemos neste trabalho é uma escolha alinhada às decisões e aos posicionamentos do Movimento LGBT brasileiro contemporâneo. Suas letras significam Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo. Diferentemente da sigla instituída pelo movimento, porém, incluímos o I (de Intersexo) objetivando a promoção, a inclusão e a visibilidade do maior número possível de pessoas com orientação sexual, identidade ou expressão de gênero desviantes do padrão cisheteronormativo e binário. Ressaltamos que esta sigla, no Brasil, possui historicidade própria e é resultado dos debates produzidos nas conferências nacionais organizadas pelo próprio movimento. Sua forma atual é um lugar de disputa tanto na militância como na academia, dividindo a opinião de pesquisadores, autores e militantes/ativistas entre o uso conforme a sua construção nacional e o uso de acordo com os padrões norte-americanos.

XX. A sociabilidade desses sujeitos, especificamente aqui dos homossexuais masculinos e homens que fazem sexo com outros homens, e a sua manifestação espacial serão o foco principal desse artigo.

Vale ressaltar que esse texto apresenta a intercessão entre duas pesquisas realizadas individualmente por seus autores que, no entanto, conversam entre si já que Barreto (2014) buscou em seu estudo entender a memória individual e coletiva construída por sujeitos homossexuais em espaços de sociabilidade LGBTI+ do Rio de Janeiro. Por meio da metodologia da observação participante o autor buscou, nas performances dos indivíduos em determinados espaços de sociabilidade, verificar a influência da memória e a construção coletiva da mesma. Já Gomes Junior (2019) trabalhou em sua pesquisa alguns aspectos da cena homossexual na capital carioca – então capital federal – no início da República, algo fundamental para o entendimento da estruturação da memória coletiva desse grupo.

Sendo assim, sob a luz da construção de identidades homossexuais que se manifestam a partir de e num viés espacial, temos um grupo que, embora heterogêneo, manifesta espacialmente as suas subjetividades em meio à exclusão social que sofrem, nos levando a refletir sobre as suas práticas e performances nos diversos espaços, tendo a memória coletiva como um dos agentes capazes de explicar tais comportamentos ou mesmo (re)defini-los.

Dessa forma, realizamos neste artigo dois movimentos: uma discussão acerca da formação das sociabilidades homoafetivas nos espaços urbanos e como esses mesmos espaços atuam na constituição das identidades dos homossexuais masculinos e homens que fazem sexo com outros homens, e como determinados espaços da cidade do Rio de Janeiro foram elaborados na memória social destes indivíduos (e contribuíram na construção dessa memória coletiva) como territórios homoafetivos.

Memória e identidade sob a perspectiva do espaço

O respeito às diferenças é um tema que tem ocupado grande espaço nas discussões contemporâneas, podendo essas diferenças variar desde o âmbito das ideias, dos credos, dos comportamentos, chegando ao campo das sexualidades e das identidades e performances/expressões de gênero. Em decorrência disso, debates sobre os Direitos Humanos, a conquista de direitos pelas minorias e a representatividade são temas também bastante presentes. E esse discurso da diferença traz consigo reflexões acerca das identidades, que podem ser entendidas tanto na esfera coletiva quanto na individual.

É importante, portanto, pensar no caráter múltiplo das identidades, conforme aponta Stuart Hall (2000) ao comparar cada sujeito a uma colcha de retalhos, em que cada retalho representaria uma identidade que compõe esse sujeito, ou seja, sua(s) identidade(s) pessoal(is). Nesse sentido, Zygmunt Bauman (2005) reforça essa percepção ao colocar a formação identitária do sujeito como sendo um “quebra-cabeça incompleto” (p.54). Nesse quebra-cabeça se encontram as múltiplas identidades das quais jamais se saberá quantas serão, mas que juntas formam a biografia do sujeito.

Essa questão é percebida facilmente através de um exemplo que Bauman (2005) nos dá, citando uma queixa de sua amiga, Agnes Heller, ao afirmar estar “sobrecarregada de identidades” uma vez que é “mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa” (p.19). A mesma questão pode ser percebida também em Judith Butler (2003) ao explicar que quando alguém se entende enquanto mulher, está se referindo a somente uma de suas diversas identidades. Desse modo o exemplo de Bauman nos leva a perceber que cada uma dessas adjetivações dada a Agnes Heller reflete um pouco do que ela é, ou seja, seriam os “retalhos” de sua identidade.

Percebemos, assim, que cada sujeito carrega consigo múltiplos traços identitários, assumidos através de suas escolhas, identificações externas, de seu estilo de vida, suas ações e modo de pensar, ou seja, construídos através das semelhanças e diferenças. Porém, a vivência plena de identidades associadas às sexualidades dissidentes podem fazer com que o sujeito sofra variadas formas de discriminação, gerando sua exclusão perante algum grupo ou mesmo em relação à sociedade em geral.

Essa exclusão pode ocorrer de diversas formas, a partir do momento em que uma dessas identidades interfere em outros papéis que essa pessoa represente. Nesse sentido, por receio, insegurança ou para se preservar, uma pessoa pode ocultar, ou simplesmente não revelar uma identidade para poder exercer certos papéis sociais ou mesmo para poder participar de determinado grupo. Portanto, é possível perceber que os sujeitos passam por experiências de fragmentação em suas relações pessoais e em seu trabalho, circulando por grupos de identidades diversas, expressando também alguns dos papéis sociais que exercem, conforme aponta Hall (1997).

Nesse sentido, devido a um modelo de sociedade cisgênera⁴, binária e heteronormativa que se perpetua ao longo das gerações, é comum que sujeitos LGBTI+

⁴ O prefixo “cis-” tem origem no latim, significando “no mesmo lado de”, e tem o seu uso nas palavras *Cisgeneridade* e *Cisgênero* para definir a qualidade de ou pessoa que se identifica e expressa o seu gênero de acordo com aquele com o qual foi designada ao nascer, de maneira concordante com o binarismo dos gêneros e levando em consideração o sexo biológico e/ou designação social (em escala reduzida) e o processo de socialização em relação ao gênero (sendo

sofram exclusões, ou mesmo sejam submetidos a constrangimentos ao exporem sua(s) identidade(s) em determinados locais ou grupos, chegando até mesmo a sofrerem agressões. Fatos como esses demonstram como a exposição dessas identidades pode interferir na vida dos indivíduos, impossibilitando-os muitas vezes de existirem de forma plena. Entretanto, é importante observar que tais atitudes discriminatórias da sociedade fazem parte de uma construção histórica que vem sedimentando as sexualidades dissidentes enquanto estigma, como mostra Erving Goffman:

as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. (GOFFMAN, 2008, p. 14.)

A construção dessa estigmatização está presente na memória de nossa sociedade, a partir da perpetuação de uma lógica normatizada/higienizada de sexualidade que vem permitindo a naturalização da homofobia por diversos grupos e sociedades. Em virtude disso, muitos sujeitos não vivenciam de forma plena a sua sexualidade pois o fato desses sujeitos assumirem socialmente a homossexualidade, por exemplo, acarreta problemas na vivência de suas outras identidades. Isso ocorre devido à homossexualidade aparecer em nossa memória coletiva como algo errado, desviante, uma perversão, pecado ou patologia, resultando em conflitos envolvendo esse perfil de sujeito, fazendo com que o mesmo recorra a espaços de sociabilidade homoafetiva para exporem de forma plena sua identidade.

Observando o espaço enquanto um conceito geográfico, percebemos que este se define como um local fixo que reflete um cruzamento de móveis e que sofre interferência de seus fluxos, ou seja, daqueles que o ocupam. Dessa maneira, percebemos que o espaço:

É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2009, p. 184.)

central este aspecto). Assim, homens são masculinos e mulheres são femininas. *Cisgênero* é, assim, a pessoa *não-transgênero*, sendo a *cisgeneridade* oposta à *transgeneridade*, onde o prefixo “*trans-*” em latim significa “do outro lado”, “ao contrário”. Dessa maneira, *transgênero* é aquela pessoa cuja identidade e expressão de gênero são opostas aquelas que lhe são designadas.

Com isso vemos que o espaço é fruto das relações que ali se dão – e por elas produzido –, o que o torna mutável dependendo dos atores que nele atuam, fazendo com que cada espaço seja único, visto que os atores se diferem. É, por isso, de suma importância, para se entender fenômenos ocorridos no espaço, que estudemos não só as características naturais desse espaço, como também os atores que ali vivem, pois estes atuam modificando e dando significados aos elementos que ali se encontram, ou mesmo trazendo elementos novos para ele.

Diversas são as formas pelas quais o espaço se apresenta, conforme mostra Santos (2002), o que dificulta a tarefa de dar unidade a esse conceito visto ainda que sua “tendência é mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também um espaço social” (p. 151). Com isso temos o espaço como sendo uma matriz para ações, logo mutável de acordo com seu uso. Desse modo podemos assumir que existe uma relação dialética entre homem – espaço, e nela a memória aparece como elemento capaz de interferir nessa modificação, dado o caráter histórico de sua formação. Para Santos (2002) esse “espaço como categoria histórica é a própria significação dos objetos, do seu conteúdo e das relações entre eles que muda com a história” (p. 152).

No que diz respeito à formação do espaço de modo temporal temos este sendo “um entremeado de fluxos e processos, que coexistem espaço-temporalmente e tendem a se tornar hegemônicos em determinados momentos e espaços, condicionados e propiciados pelas circunstâncias e práticas sociais (LIMONAD, 2004, p. 53.)

Temos, assim, um caráter fluido desse espaço que se molda a partir de seus atores, que por sua vez sofrem interferência da memória em suas ações, e essa relação dialética – e por que não dizer também dialógica – torna esse processo contínuo e evolutivo.

No tocante ao objeto desse artigo, podemos dizer que ao longo da história vem se multiplicando no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro o que chamaremos de *espaços de sociabilidade homoafetivas*. Esses espaços podem ser entendidos como expressões territoriais dessas identidades, já que neles esses sujeitos conseguem impor uma relação de poder refletida espacialmente através de seus símbolos, entendendo que “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (HALL; WOODWARD, 2000, p. 8).

Tais espaços servem de refúgio para que sujeitos LGBTI+ possam interagir e encontrar seus semelhantes com menor risco de sofrerem discriminações e agressões por parte da sociedade dominante, servindo ainda como locais de afirmação e resistência das identidades que conseguem construir, a partir da vivência coletiva nesses espaços, marcas

e memórias. Essas memórias atuam também no sentido de provocar questionamentos e desconstruções da imagem negativa que ao longo de gerações foi associada à homossexualidade, já que:

é à memória que está vinculado o sentido da orientação na passagem do tempo; orientação em mão dupla, do passado para o futuro, de trás para frente, por assim dizer, segundo a flecha do tempo da mudança, mas também do futuro para o passado, segundo o movimento inverso de trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo. (RICOEUR, 2007, p. 7.)

Com isso o autor nos mostra que a memória não é feita simplesmente da lembrança, mas se utiliza dela como forma de tornar presente um passado que de certo modo aparece como relevante para determinado sujeito e/ou grupo. Sendo assim temos o *lembrar* como uma forma de reviver um passado e (re)significá-lo de acordo com um contexto. Ainda sob essa perspectiva, temos na memória uma importante ferramenta de reconstrução do presente e do futuro por meio de experiências vividas por ele ou por outros sujeitos do mesmo grupo.

Pensar na memória de um grupo faz com que sejamos levados a considerar uma série de elementos que fazem com que ela permaneça e influencie, sob vários aspectos, nos sujeitos que hoje formam esse coletivo. Aspectos como imagens, símbolos, narrativas ou mesmo espaços físicos podem ser consideradas formas pelas quais a memória é transmitida e reapropriada pelos sujeitos, tomando sentidos que poderão variar de acordo com o contexto em que a sociedade vive. Temos alguns exemplos, como o que ocorre em sociedades que passam por crises, como aquelas que enfrentam conflitos étnicos, ou mesmo, levarmos em consideração sujeitos que estão fora de sua terra e, em virtude disso, se apropriarão desses elementos de forma diferente daqueles que passam por momentos menos turbulentos. Em casos como esses, a memória, e/ou sua busca por parte do indivíduo que vive um momento de conflito pode ser encarada como uma forma de sobrevivência e resistência.

No que permeia o recorte espacial delimitado para esse artigo, ao observarmos alguns símbolos e representações encontrados no espaço urbano carioca, é possível percebermos que seu arranjo reafirma a normatividade binária heterossexual, não permitindo na maioria dos casos que ocorram manifestações que fujam a essa ordem, interferindo diretamente na criação e consequente dinâmica dos espaços de sociabilidade homoafetiva. Uma exceção a isso é percebida em contextos efêmeros, como durante o Carnaval, quando a ordem binária, cisgênera e heterossexual é temporariamente

subvertida. Alguns dos marcadores e símbolos da ordem binária heteronormativa que podem ser observados nos espaços são, por exemplo, as divisões dos banheiros de acordo com o sexo das pessoas, ou na divisão sexista subentendida na noção de casal como sendo uma relação homem-mulher cisheterossexuais. Vale ressaltar ainda algumas ações tidas como inclusivas e visando garantir a igualdade de gênero, como a criação de espaços exclusivos para mulheres no transporte público de algumas cidades, mas que embora assegure esse direito às mulheres cisgênero, não deixa clara a extensão desse direito às mulheres transgênero, agravando ainda mais a situação de vulnerabilidade destas. Desse modo, cabe refletirmos sobre a ideia de democratização do espaço urbano abarcando nela questões como gênero e sexualidade e suas manifestações socioespaciais.

Partindo disso, vale ressaltar que, segundo “a Constituição de 1988, a prática urbanística busca não apenas reconciliar o cidadão com seu espaço, mas igualmente com seu sistema de representação social e político” (FARIAS, 2012, p. 102). Desse modo, é possível perceber que muitos são os excluídos do espaço urbano, tendo assim que recorrer a espaços privados, que por sua vez também não são de livre acesso a todos por seguirem, na maioria dos casos, uma lógica de mercado. Assim, cabe a discussão sobre que atores estão inseridos nesse espaço bem como (re)pensarmos questões relativas ao direito à cidade e seus personagens envolvidos.

Temos, dessa maneira, um processo de exclusão social de pessoas LGBTI+ que se reflete também em exclusão espacial a partir de sua segmentação no espaço urbano. Isso é percebido no momento em que o espaço urbano reflete uma lógica heteronormativa vista como “natural”, punindo muitas vezes com violência aqueles que fogem a essa norma, salvo dentro de “enclaves” reservados, sendo estes, exemplos de espaços de sociabilidade homoafetiva excludentes, já que o ingresso nestes obedece à lógica de mercado.

Cabe ressaltar, ainda, que no Brasil não temos registro de formação de guetos *gays* como vemos em outros países. Exemplos destes podem ser vistos em Londres (Soho), Paris (Marais), São Francisco (Castro), dentre outros espalhados por diversos países.

É importante pontuar que para um espaço ser definido como *ghetto* ele deve atender a quatro requisitos, conforme exposto por Perlongher (1986), a saber: concentração institucional; existência de uma área cultural; certo isolamento social; e concentração residencial.

A diferenciação das cidades brasileiras em relação aos exemplos supracitados implica ainda questionar se esses *ghettos* seriam de fato uma manifestação de força dessa

identidade ou uma reafirmação de sua segregação e não aceitação por parte da sociedade. Cabe, portanto a reflexão sobre a percepção da sociedade brasileira acerca da homossexualidade: seria a nossa sociedade menos tolerante ou sua militância menos avançada em relação a outros países não permitindo que tais territórios (*ghettos*) se cristalizem de forma visível e permanente no espaço urbano brasileiro?

É válido ainda pensarmos também se a guetificação nos moldes atuais não se daria em virtude da satisfação de uma lógica capitalista que procura facilitar a busca por mercados segmentados visando, no caso LGBTI+, alcançar o chamado *Pink Money*⁵. Além disso, a presença de guetos *gays* poderia não ser necessariamente sinônimo de maior aceitação da homossexualidade ou reconhecimento de suas demandas e direitos, visto que países que não apresentam guetificação, como Argentina e Uruguai, já terem aprovado projetos de lei progressistas no que tangem aos direitos sexuais e reprodutivos.

Entretanto a interação entre homossexuais por meio do espaço urbano, em locais específicos, não é algo recente no Brasil, podendo ser percebida já no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro (capital Federal da época). Abordaremos essa questão na próxima parte desse texto.

A homossexualidade na capital carioca no início do século XX e seus espaços de sociabilidade

No dia 6 de junho de 1903, segundo Gomes Junior (2019), o jornal *O Rio Nu*⁶ trouxe entre as suas publicações a carta de um leitor em que se relatava a presença de homossexuais, por ele chamados “frescos”, na Praça Tiradentes. O autor da carta descreve as formas de atuação, trejeitos e características físicas dos homossexuais naquela Praça e cobra a atuação do governo e a repressão pelas mãos da polícia. Ele parece ignorar que no regime republicano a homossexualidade não era mais ilegal em si mesma, somente aquilo a que designavam de sua “prática pública” (GREEN, 2000, p. 55), e demonstra total insatisfação com a presença dos “frescos” nos locais de convívio social. No entanto a Praça Tiradentes não era o único território de sociabilidade utilizado pelos homossexuais no Rio de Janeiro no início do século passado.

Com o advento da República, a sociedade do Rio de Janeiro passou por diversas alterações políticas e sociais, dentro de um processo de modernização conservadora que

⁵ *Pink Money* é um termo usado em referência ao poder de compra dos membros da comunidade LGBTI+. Muito disso se dá em virtude desses sujeitos se constituírem enquanto casais de dupla renda e, em muitos casos não possuindo filhos, podendo ser entendidos na demografia como DINCs (*Double Income No Child*).

⁶ “A Vida no Rio”. In: *O Rio Nu*, ano VI, n. 513, 1903, p. 2. BNRJ.

consolidou a ordem burguesa republicana com pouca absorção de mão-de-obra livre e a manutenção da grande propriedade agrária. O início do século XX foi, para a cidade do Rio de Janeiro (então Capital da República), uma época de intensas e profundas mudanças em variados aspectos. No caso aqui analisado, no que diz respeito aos homossexuais e homens envolvidos em práticas homoeróticas, buscou-se apoio na pesquisa de Gizlene Neder (2012) e em sua reflexão analógica a partir de Jacques Le Goff (1984), percebemos que a cidade pode ser “considerada um espaço privilegiado de construção de memória coletiva” – e também de sociabilidades:

Tomaríamos a cidade, portanto, como um monumento (O *monumentum* é um sinal do passado). E certas áreas da cidade (portanto, não necessariamente toda ela) poderiam ser vivenciadas como espaços constitutivos de referências étnico-culturais dos vários grupamentos urbanos historicamente estabelecidos.

O *monumentum*, assim considerado, designaria os atos comemorativos, que, para Le Goff, teriam dois sentidos: uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura - arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc. (e, poderíamos acrescentar, a rua, as casas e outras edificações etc.); ou um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada (a morte). O monumento destina-se, portanto, a ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (trata-se de um legado da memória coletiva). (NEDER, Op. Cit., 2012, p. 273.)

É importante destacar a relação que existia entre a casa e a rua, isto é, a ocupação das áreas públicas e “supostas esferas tradicionais da vida social brasileira” (SCHETTINI, 2006, p. 33). O grande número de homens, particularmente os jovens e solteiros, e o maior acesso masculino ao espaço público facilitava os encontros homoeróticos, o que acarretou uma estigmatização das atividades homossexuais como pertencentes unicamente a um novo universo, inverso do privado, tradicional e familiar – uma “contra-casa” onde podiam interagir “com liberdade”. Neste caso em particular o local público tornava-se muitas vezes abrigo para vivência da sexualidade de forma autônoma, haja vista que os espaços privados e particulares, geralmente definidos por características familiares e religiosas, recusavam os padrões de comportamento daqueles homens e o homoerotismo. Locais como as igrejas, os monastérios, colégios e internatos, desde os tempos da Colônia, e outros espaços públicos da cidade como a Lapa, o Campo de Santana, os teatros, bares, as zonas de mata e as praias durante a noite foram espaços privilegiados para os encontros entre os homens envolvidos com práticas homoeróticas e para elaboração da agência de suas vidas (FIGARI, 2007).

É importante mencionar ainda que, a despeito das obras e mudanças articuladas na cidade com intuitos modernizadores, que expulsavam as pessoas das classes marginalizadas e modificavam a estrutura urbana do Rio de Janeiro, os homossexuais, segundo Gomes Junior (2019), insistiam em permanecer e utilizar os mesmos espaços públicos. O que se percebe é uma permanência de longa duração nos mesmos territórios, pois:

por mais que aqueles homens fossem perseguidos, presos e afastados, e por mais que tais locais fossem reformados e estruturalmente modificados. Havia uma adaptação aos novos espaços e uma permanência nos antigos, criando novos sentidos compartilhados e novas relações territoriais (GOMES JUNIOR, 2019, p. 51).

Essa resignificação dos espaços que os homossexuais e homens que faziam sexo com outros homens promoviam é demonstrativa das contradições do processo de modernização do Rio de Janeiro e deixa nítida a potência dos grupos e das classes consideradas inferiores, marginais e “perigosas”.

A hipótese defendida por Gomes Junior (2019) consiste na ideia da preservação dos locais públicos do Rio, mesmo com todas as reformas e alterações empreendidas ao longo das três primeiras décadas do século passado, enquanto espaços de sociabilidade, memória coletiva, formação de subjetividades e construção de identidades e experiências homoeróticas. Para ele, tal processo seria uma forma de resistência política e cultural, assim como para Neder (1997), para quem aquela seria uma resistência frente a “projetos reformadores autoritários e moderno-conservadores” (NEDER, 1997, p. 109).

De acordo com James Green (2000), os homens conseguiam agregar-se a outros homens com objetivos sexuais e sociais tanto nas diversas arenas públicas quanto nos espaços que forneciam opções variadas de entretenimento e diversão, como os bares, teatros e cafés – como o Café Criterium, ““onde param atores e mocinhos de voz aflautada, que usam pó de arroz e carmim’ para socializar-se” (GREEN, 2000, p. 61). Os bares e cabarés da Lapa, como o Danúbio Azul e o Alcazar, ou os cafés e teatros da Praça Tiradentes e da Cinelândia (o centro comercial e administrativo da cidade à época), as casas de espetáculos artísticos, entre outros espaços foram, além de cenários de sociabilidade homoerótica e de construção de redes, locais de trabalho para os homossexuais. Desses locais, talvez o mais conhecido até hoje seja o Largo do Rocio, rebatizado Praça Tiradentes em 1890, nos limites da Cidade Velha do Rio antigo.

Sem dúvida um dos motivos que tornaram a Praça Tiradentes um dos locais preferidos dos homossexuais em busca de parceiros e clientes no início do século XX foi o fato de aquele ser um espaço público em constante movimentação e alvoroço devido às linhas de bonde que faziam das ruas próximas seus terminais. Sua localização era estratégica, e aproximava a burguesia e as classes mais abastadas da cidade das classes pobres por meio de todas as opções de entretenimento que oferecia – “a burguesia carioca frequentava o elegante e espaçoso Teatro São Pedro, enquanto os fregueses das classes média e operária tinham à mão uma série de distrações culturais, culinárias, libacionais e sexuais” (GREEN, 2000, p. 60).

Contudo, que outros territórios eram frequentados pelos homossexuais pobres além da Praça Tiradentes? Como se dava a formação de redes de sociabilidade, apoio e solidariedade entre eles? Para Carlos Figari (2007), desde o século XIX os sobrados e sobradinhos, bem como os cortiços das ruas comerciais como Alfândega, Constituição, do Sabão e a de São Pedro eram frequentados por homens envolvidos com práticas homoeróticas. Outro ponto de encontro que chamava a atenção era a encruzilhada formada pela Rua da Assembleia com a Rua dos Ourives e a Rua do Ouvidor. Figari argumenta ainda que historicamente todo e qualquer lugar da cidade poderia servir como ponto de encontro homoerótico. Eles também estavam nas procissões religiosas, nas ruas movimentadas, nos cafés e restaurantes, nos bilhares e na marinha.

Para o médico José Ricardo Pires de Almeida, em 1906, a presença dos homossexuais era forte nas sociedades carnavalescas, nos teatros, *zungús* e “casas de dar passes e fortuna”, ou seja, os terreiros e roças de candomblé existentes nos morros ao redor da cidade, como em Santo Cristo e no Morro da Providência. Sobre as práticas homoeróticas e locais de sociabilidade homossexual, ele elegeu como os pontos preferidos para tais o Campo de Santana e o Passeio Público, com seus arvoredos, e o Largo do Paço e o Largo do Rocio. Segundo ele, os homossexuais que se prostituíam (chamados “bagaxas”) ficavam sentados nos bancos de pedra fumando, ou andando em grupos de dois ou três, conversando alto e fazendo gestos indecorosos e indecentes. Para Pires de Almeida, o Campo de Santana, com sua Cascata que servia como ponto de encontro, e o Largo do Paço durante a noite, por exemplo, eram o palco de grande devassidão (PIRES DE ALMEIDA, 1906, p. 77).

Outro momento, mais do que propriamente um espaço físico, que possibilitava a “superação do desenraizamento” vivido pelos homossexuais na cidade era o carnaval, quando todo tipo de “transgressão era possível” (FIGARI, 2007, p. 324). Homens

heterossexuais vestiam-se com trajes e indumentária lidas socialmente como femininas, e os homossexuais mais efeminados aproveitavam para sair às ruas sem serem perseguidos pela polícia. A tradição do “travestismo” nos festejos carnavalescos da cidade remonta aos tempos coloniais e a uma prática comum entre as companhias teatrais, formadas essencialmente por homens, e no início do século XX se manteve forte (GREEN, 2000, p. 21). Sobre isto, referindo-se aos homossexuais que entrevistou em sua pesquisa como “bailarinas”, o médico Leonídio Ribeiro, em 1938, escreveu que:

Nos divertimentos carnavalescos, fornecem os invertidos um numeroso contingente de “bailarinas”. Perdidos na multidude em folia, constituem um bloco à parte, entregue às suas exaltações passionais, às suas competições, e violentas cenas de ciúme. Certas futuras “bailarinas” algum tempo antes do carnaval, para melhor efeito, deixam crescer os cabelos. (RIBEIRO, 1938. p. 157)

É ainda Leonídio Ribeiro quem aponta que o principal local de ocorrência de práticas homoeróticas era a Rua de São Pedro, onde se encontravam diversas hospedarias e a conquista ou o encontro de um parceiro dava-se de maneira fácil, “bastando andar um pouco” por ali (RIBEIRO, 1938, p. 110). Assim, o que se apreende de todas essas relações e histórias é que a cidade não era (nem é) um simples espaço de trânsito e encontros – é um monumento e documento daquelas vivências, da constituição de redes e do processo histórico-social.

Nos dias atuais inúmeros são os exemplos de locais utilizados para sociabilidade homossexual e podemos perceber que muitos ganharam visibilidade e podem ser facilmente reconhecidos como tal. Um exemplo de local com esse perfil no Rio de Janeiro é o trecho de praia compreendido próximo a Rua Farne de Amoedo, em Ipanema. É importante destacar que esse espaço sofre influência direta do clima e da sazonalidade, oscilando entre épocas de maior e de menor movimento, embora suas características de público não modifiquem consideravelmente com as temporadas (verão, inverno, etc.). Embora não haja fronteiras físicas, é possível perceber uma fronteira simbólica que delimita o trecho de praia onde há predominância de sujeitos LGBTI+. A concentração de homossexuais se dá entre duas barracas que ostentam bandeiras do arco íris e uma barraca próxima a Rua Vinícius de Moraes. A partir desses limites é possível perceber um esvaziamento dos espaços de areia até que possam ser observados adiante outros grupos com características distintas ao escolhido para este estudo.

Igualmente, podemos perceber a permanência e as sociabilidades homoeróticas nos dias atuais em espaços que já eram caracterizados assim no início do século passado,

como a Praça Tiradentes e a Lapa. Com isso, ao traçar um paralelo entre os espaços de sociabilidade LGBTI+ da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX com os atuais, percebemos que estes ganharam marcas próprias, símbolos o que pode ser associado ao reconhecimento dessa identidade coletiva por parte da sociedade e dos próprios sujeitos.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, procuramos apresentar o processo de socialização de homossexuais a partir das suas vivências em espaços públicos na cidade do Rio de Janeiro. Muitos dos locais apontados no texto como territórios homoafetivos no início do século passado, como a Praça Tiradentes ou o Campo de Santana, são ainda hoje espaços de frequência de sujeitos com esse perfil. E quando dizemos que a cidade não é um simples espaço de trânsito, é porque podemos observá-la, a partir de uma perspectiva histórica que nos fornece um novo olhar para a contemporaneidade, enquanto um monumento e documento daquelas vivências do passado e das que se dão no tempo presente, da constituição de redes e do processo histórico-social

Os sujeitos escolhidos nesta análise - homossexuais masculinos e homens que fazem sexo com outros homens - nos leva a refletir sobre alguns temas como a nossa sociedade, seus tabus e preconceitos, tentando discutir formas de amenizá-los, contorná-los ou, ainda mais, erradicá-los. Ao longo das décadas a sociedade brasileira (e carioca) passou por diversas mudanças, tendo a sua postura e tolerância com o diferente sofrido alterações, embora seja importante destacar que ainda temos muito que avançar. Os espaços de sociabilidade, como os abordados nesse trabalho, ganharam visibilidade e seguem sendo apropriados pelos homossexuais. É possível perceber ao traçar um paralelo entre os períodos distintos desse estudo que, o que antes era definido de forma pejorativa como guetos, locais escondidos, aonde normalmente os indivíduos iriam somente à procura de sexo, se tornaram locais de convivência e de confraternização.

Essa mudança de postura se deve em grande parte à ação da militância, bem como do apoio cada vez maior da mídia, atuando no intuito de desmistificar a homossexualidade, levando a causa para dentro das casas, tornando-a familiar, um assunto de todos e todas, de âmbito igualmente privado e não apenas público.

Gostaríamos de proporcionar ao leitor deste artigo, portanto, uma reflexão sobre essa temática, bem como acerca dos preconceitos que (ainda) perpassam a nossa sociedade, revendo posturas para que, cada vez mais, possamos pensar numa sociedade igualitária em que todas as identidades sejam respeitadas e na qual os territórios, como os

de convivência homossexual, não sirvam mais como um abrigo, uma fuga, como esconderijo, mas como locais de convivência pacífica, em que todos e todas possam circular sem medo de serem diferentes e, principalmente, que essas diferenças não resultem em hierarquizações.

Referência bibliográfica

BARRETO, Rafael Chaves V. **Memórias e Práticas em Espaços Homoafetivos na Cidade do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado (Memória Social), Rio de Janeiro, PPGMS/UNIRIO. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2005

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, M. R. V.; JUNIOR, P. M. da S.; GOULART, T. E. S. “Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia”. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232, jan.-abr. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Garamond, 2005.

FARIAS, J. A. **Prática Urbanística e Diversidade Sexual**: Pode o urbanismo contribuir para a emancipação LGBT nos espaços da cidade. In. REVISTA ADVIR: Diversidade Sexual e Universidade. Rio de Janeiro: ASDUERJ, 2012.

FIGARI, Carlos. **@s outr@s cariocas**: interpelações, experiências e identidades homoeróticas no Rio de Janeiro: séculos XVII ao XX. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRY, Peter. **Para Inglês Ver**: Identidade e Política na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Zahar, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES JUNIOR, João. **Sobre “frescos” e “bagaxas”**: uma história social do homoerotismo e da prostituição masculina no Rio de Janeiro entre 1890 e 1938.

Dissertação de Mestrado (História Social), Niterói, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2019.

GREEN, James. **Além do Carnaval**. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução: Cristina Fino; Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/The Open University, 1997.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.): tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

HILÁRIO, Rosangela; GOMES JUNIOR, João. “Raça, Gênero e Sexualidades no espaço escolar: relato sobre processos de formação e exclusão de estudantes a partir de uma oficina didática”. In: JÚNIOR, J. A. da S.; SALES, S. R.; SILVA, T. D. da (Org.). **Direitos Humanos na Educação Básica**: diálogos e interseccionalidades. Curitiba: CRV, 2019, p. 55-66.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1.

LIMONAD, Ester. “Regionalizar para que? Para quem?” In: LIMONAD, E. HAESBAERT, R. MOREIRA, R. (orgs) **Brasil Século XXI**: Por uma nova regionalização? Agentes, Processos e Escalas. São Paulo, SP. Ed. Max Limonad, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da Sexualidade”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.

NEDER, Gizlene. “Cidade, Identidade e Exclusão Social”. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, Vol. 2, nº 3, 1997, p. 106-134.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**: criminalidade, justiça e constituição do mercado de trabalho (1890-1927). 2. ed. Rio de Janeiro, Niterói: EdUFF, 2012.

PERLONGHER, Néstor. **O negócio do michê**: a prostituição viril. São Paulo, SP. Ed. Brasiliense, 1987.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro); estudo sobre as perversões e inversões do instinto genital**. Rio de Janeiro: Laemmert e C., 1906. Acervo da BNRJ.

POLLAK, M. “A homossexualidade masculina: ou a felicidade do gueto”. In: ARIÈS, Philippe, BÉJIN, André. (Orgs.) **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRECIADO, P. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RIBEIRO, Leonídio. **Homossexualismo e endocrinologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. Acervo da BNRJ.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**/ Paul Ricoeur – Tradução: Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SCHETTINI, Cristiana. **“Que tenhas teu corpo”**: uma história social da prostituição no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

TREVISAN, João Silvério **Devassos no Paraíso**: A Homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Record, 2007.

PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA DISCUSSÃO DE GÊNERO/RAÇA EM LICENCIATURAS: Poder, currículo e impactos na formação de professores

Vinícius de Souza Santos¹

Rafael Ademir Oliveira de Andrade²

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar a presença ou ausência do debate sobre gênero e raça em alguns cursos de formação de professores em uma instituição pública da região norte do Brasil. Partimos do pressuposto do currículo enquanto espaço de poder, aplicação de políticas públicas e possibilidades de intervenção na sociedade a partir da ação de professores e demais agentes educacionais, assim torna-se fundamental realizar análise das formas que os graduandos de Licenciaturas se defrontam com estas questões em sua formação inicial. Nossa metodologia foi a análise documental, onde foram selecionados seis projetos político-pedagógicos de licenciaturas e a partir de palavras chave foram destacados disciplinas e componentes curriculares que versam sobre os temas, a posteriori fora criada uma análise percentual correlacionando o total de carga horária para integralização do curso versus a carga horária de disciplina que versam sobre os temas deste artigo. Outras análises pinçadas dos documentos fazem parte do rol destacado. Após este momento os autores realizaram análises dos dados levantados, mediando estes resultados com outros contextos elencados em revisão de artigos publicados sobre o tema. Concluímos que há cursos com ampla discussão sobre o tema e outros cuja carga horária é irrisória frente à grande gama de conhecimentos aprendidos pelos discentes, o que nos leva a refletir acerca das possibilidades de enfrentamento destes egressos do contexto desigual brasileiro que se pauta, em muitos momentos, na questão de gênero e raça.

Palavras-chave: Formação Docente; Licenciatura; Gênero; Raça.

Introdução

O objetivo deste artigo é estabelecer uma discussão acerca da presença e formas da ausência da discussão de gênero e raça nos currículos de formação de professores em uma instituição pública de Ensino Superior da Amazônia no Brasil. Temos como metodologia a análise documental e a interpretação dos dados obedecerá a interlocução

¹ Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia e Integrante do GEPEA Audre Lorde

² Sociólogo, Mestre em Educação. Professor no Centro Universitário São Lucas

dos autores com os dados quali-quantitativos destacados a partir da análise do corpus documental organizado.

Compreendemos, não apenas a luz da legislação e do contexto brasileiro, mas também quanto a necessidade de realizarmos debates sobre as questões raciais e de gênero no país, inclusive no contexto escolar. Tais debates estão na esfera da formação da cidadania e construção de direitos de uma ampla parte da sociedade brasileira, a partir de conflitos recentes pela manutenção na democracia no Brasil que atacam fortemente tais Direitos, esse debate se torna ainda mais importante para a formação de intelectuais que irão promover não apenas ensino/aprendizado, mas aplicar e formular políticas locais e regionais para a educação.

A presença curricular direta — e não apenas, mas também de forma oculta — cria a possibilidade de desestabilizar padrões existentes, permitindo que professores (e posteriormente discentes) possam repensar suas visões e práticas associadas a questão da sexualidade e racialidade, questionando a naturalização de violências e diferenças sociais pautadas em questão de gênero e raça: abusos, racismo, homo/lesbo/transfobia, violência contra a mulher, desigualdades sociais pautadas em gênero/raça, dentre outros temas que circundam tal contexto. Do outro lado, a marginalização do tema leva a diminuição da capacidade dos docentes de intervir positivamente no “mundo real” da prática pós formação.

Nossa metodologia será a análise documental de associação por códigos, nos projetos político pedagógicos de licenciaturas, onde iremos destacar palavras-chave que se associam ao tema do artigo, podendo assim realizar uma categoria e posteriormente fazer uma análise desta presença/ausência dos debates de gênero e raça nestes cursos que formam professores.

Nossa conclusão parte do pressuposto que há um silenciamento das temáticas em dois espectros: tanto de forma geral nas disciplinas de “formação teórica” quanto nas disciplinas de formação pedagógica há uma ausência ou precariedade destas discussões, mesmo que em alguns cursos avanços significativos tenham ocorrido, ainda há a necessidade de ampliação deste debate.

Referencial teórico-discursivo

Nesta seção do artigo debateremos o currículo a partir de duas perspectivas centrais: primeiro a questão do currículo e da formação docente, pensando o currículo enquanto espaço de poder que orienta as possibilidades formativas — no caso do nosso

objeto, orienta a formação de professores e, por consequência, a escolarização de tantas outras pessoas. A segunda perspectiva é o debate sobre ausências e presenças de discussões acerca de gênero e raça nos cursos de formação de professores, considerando as urgências destes debates a partir da pluralidade real da sociedade brasileira.

Currículo e Educação

A tese que norteia esta subseção de nosso referencial teórico parte do pressuposto que o currículo, mais do que um apanhado de documentos, é um espaço de delimitação do poder onde há uma intencionalidade dos interesses hegemônicos da classe que detém o controle sobre a construção de tal instrumento. O currículo escolar formal e transversal de forma inexorável irá apresentar um recorte de interesses de uma classe, ou da sociedade como um todo, dependendo da autonomia do mesmo frente aos demais campos — se há grande influência do campo econômico, a educação tende a representar os interesses aos agentes deste campo.

Pretende-se fazer uma análise deste contexto a partir de três correntes da Sociologia da Educação: a teoria do currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2003), a teoria da autonomia dos campos sociais aplicada à educação de Pierre Bourdieu do seu conceito de campo (1996) e das traduções para a educação feitas por Maria Alice e Cláudio Nogueira (2002) e a escola/currículo enquanto aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), assim como textos que circundam estes eixos.

Sobre Pierre Bourdieu iremos analisar a escrita de NOGUEIRA & NOGUEIRA (2002) sobre a formação do currículo a partir da noção de independência do campo. Em síntese, para poder ditar as regras do seu jogo interno de forma autônoma, o campo social precisa estar mais independente possível dos demais campos, sendo os campos mais influenciadores o político e o econômico. Em *As Regras de Arte* (1996), Bourdieu afirma que o campo da arte só consegue delimitar suas regras internas quando se torna menos dependente da economia (do financiamento) e da política (da censura, do controle, da história artística formal).

Assim, trazendo esta reflexão para o campo da educação, o mesmo se tornaria mais independente ao passo que os próprios agentes tenham o poder simbólico de determinar suas estruturas com menor influência dos campos já citados — nenhuma influência é uma impossibilidade prática e teórica se pensarmos que a educação é responsabilidade do Estado e um ramo do mercado de serviços. Desta forma, quanto maior a autonomia, maior a capacidade de pensar a partir de suas regras internas os

currículos. Se pensarmos as práticas ideológicas do campo político e as exigências da educação mercadoriana do Brasil hoje é possível afirmar que há pouca autonomia do campo na hora de criar currículos.

A construção de currículos para Bourdieu (BOURDIEU, 1996; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002) é na verdade uma busca pelo apontamento do ensino dos valores ideológicos da cultura dominante — sempre de forma dissimulada. Por exemplo: não se fala que a mais valia relativa está destruindo as vagas de emprego e ampliando a concentração de renda, mas sim que as pessoas precisam buscar empregabilidade para arrumar empregos e caso não seja possível arrumar uma vaga no mercado de trabalho, a culpabilidade recai sobre o trabalhador, como afirma Liliane Forrester (1997), e não da extrema concentração de renda causada especialmente pelo fim do capitalismo produtivo e pelo aumento do capitalismo especulativo (SACHS, 2001). Os currículos representarão, de forma dissimulada, os interesses das elites políticas e econômicas ao passo que há grande interferência destes campos no campo educacional.

Os elementos que são debatidos nos currículos representam este interesse de classe. Um dos exemplos crassos disto é a seleção de disciplinas a partir da maior ou menor associação aos interesses da elite cultural: disciplinas como Sociologia, Filosofia, de Humanidades que por sua natureza teórico-metodológica debatem questões da desigualdade, raça e gênero (por exemplo) são consideradas não úteis para o modelo produtivo, sendo assim precarizadas de todas as formas — quer seja pela sua diminuição ativa ou pela sua exclusão dos currículos. A Sociologia, por exemplo, está sendo adicionada e retirada do currículo de base “ao sabor dos ventos ideológicos” (FERNANDES, 1980) desde o Brasil Império. A intenção da exclusão destas disciplinas e saberes/práticas é naturalizar (tornar fruto da “sociedade normal”) a violência de gênero, o racismo, a desigualdade, dentre outros elementos frutos do nosso processo de socialização e divisão social do trabalho.

Louis Althusser (1985) define que o objetivo dos Aparelhos Ideológicos de Estado é buscar o consenso ativo das massas, o que Mário Fernandez Enguita (1989) chamaria de passividade crítica, ou seja, o aceite dos processos sociais ao mesmo tempo em que do ponto de vista produtivo os indivíduos fossem agentes ativos. Este é o modelo ideal para a cultura de massas aceitar sem questionar, consumir sem parar. Pensando a educação e os currículos, se torna necessário que os processos de ensino e aprendizagem sejam orientados para a criação de tal sujeito esquizo: que seja vigoroso em obedecer e reproduzir e inapto de resistir.

Althusser (1985) afirmou que a Educação substituiu, na modernidade capitalista, o papel da religião dominante no período anterior — dois exemplos brasileiros disto são a catequese civil implementado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) como forma de “civilizar” os indígenas nas primeiras décadas do século XX e o projeto Escola sem Partido que visa partir de uma proposta neutra de educação com claro objetivo de manter o *status quo*.

Sendo assim, temos que repensar qual o papel da educação e dos currículos na conformidade esperada das massas para a continuidade da exclusão. Vemos a crítica ao modelo de ensino pensado por Paulo Freire como forma da materialização desta potência mental: mesmo sem conhecer a amplitude e profundidade de tal teoria e suas aplicabilidade há uma execração pública da teoria freireana. Um dos pilares da pedagogia de Freire é a consciência histórica e ação comunitária dos discentes, coisa que o sistema social não deseja — desejamos sempre obediência ativa e não rebeldia crítica. Pedagogia por competências, por projetos, centrada no aluno e aprendizagem significativa são apenas alguns exemplos com debates iniciados ou percorridos na teoria freireana que são apropriadas sem ao menos a referência ser feita por parte de alguns agentes.

Já Tomaz Tadeu da Silva (2003) afirma que é preciso refletir o local do currículo na produção e reprodução da sociedade, pensando o currículo enquanto um discurso ampliando assim as possibilidades de análise sobre ele. Da Silva (2003) parte da análise das Teorias Críticas demarcando o currículo enquanto espaço de poder, de forma que a luta pela hegemonia se dá a partir da disputa pelos projetos (formas) de escolarização onde as forças sociais entram em conflito de interesses e objetivos para a história daquela sociedade. Há uma intrínseca relação entre poder e saber que se imbricam naquilo e como os processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidas. É parte então da análise crítica do currículo entender como se dá e como podemos alterar a desigualdade. É preciso desnaturalizar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, pensando-os enquanto fenômenos sociais ao passo em que reproduzem aspectos da sociedade (podemos exemplificar com o debate acerca do ENEM em 2020 durante a pandemia do coronavírus).

A partir deste breve debate, que serve mais para apresentar nossas perspectivas basilares sobre currículo — assim como em seguida iremos debater tal elemento a partir da questão de raça e gênero no currículo de formação de professores.

Raça e Gênero: seus aspectos de representação no Currículo. Existe representação?

Interpretar as realidades e existências pela ótica da cultura dominante é de fato entender que raramente a temática raça e gênero, que são preciosas para quem a todo momento está vivenciando-a, estará presente em espaços que representam e detém estruturas sociais ou a estrutura de opressões que perdura há muitos milênios, ainda que estas estruturas estejam dispostas de diversas formas. (AKOTIRENE, 2018)

O currículo, que é um espaço de configuração de disposições de ideias, de representatividades e modelos de aplicações, tem sido uma ferramenta que a todo momento está sendo, e deve ser analisada. É um espaço de movimentação ou manutenção de um *status quo* da apresentação de uma problemática referente à existência e resistência de uma determinada temática.

Transitar pelas entrelinhas do que não é material, do que não é palpável literalmente, é defrontar-se a todo instante com um discurso hegemônico que vem silenciando e apagando memórias, existências e, por consequência, ocasionando os índices de preconceitos, discriminações e violências às temáticas que envolvem raça e gênero. (BIROLI, 2018)

O currículo que se pauta nas construções e formações das diversas licenciaturas é constituído de características que o possibilita ser desdobrável a determinadas realidades, em tese é o que se interpela dos pressupostos dele. Mas, é perceptível que há alguns anos muitas realidades, que antes eram imprescindíveis para a contemplação e efetivação do fim da desigualdade de raça e gênero, estão sendo desconsideradas e colocadas em esquecimento nas discussões que permeiam a formação e estruturação do Currículo das Licenciaturas.

Este aspecto seletivo do que deve ser pautado nas discussões curriculares e o que precisa estar presente nela é reflexo de quem opera estas discussões, quem naquele momento está detendo o “poder” (REZENDE, SILVA & LELIS, 2014). As discussões de racialidade e gênero quando presentes na estrutura curricular denotam de que maneira e de que forma se chegou a tal seleção. Observemos que nem sempre estas discussões estão pautadas em aprofundamentos sociais conjuntos, pelo contrário, pautam-se pela necessidade de visibilidade a algo. É neste ponto que começaremos a perceber como se configura as formulações curriculares.

Os caminhos que muitas decisões, envolvendo a flexibilidade do currículo, tomam reverberam bastante nas realidades em que se estruturarão as discussões propostas. Segundo a filósofa Djamila Ribeiro “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que é invisível” (2017, p. 41). Essa fala se traduz

ao afirmamos que em muitos casos as ausências das discussões de gênero e raça acontecem de maneira devastadora. Se não damos a oportunidade das realidades se manifestarem no currículo proposto, sequer pensaremos melhorias de existências e visibilidade a elas.

O debate proposto nesta sessão configura-se na ideia de que raça e gênero são temáticas necessárias para compreendermos como estão dispostas as desigualdades, preconceitos e discriminações existentes no âmbito acadêmico e social. As licenciaturas que preparam professores para estarem atuando com seres humanos deve ter seu enfoque nas necessidades que os problemas sociais estão configurados, para além do ensino-aprendizagem.

São características fundamentais à compreensão, por meio da alteridade, da existência do outro. Sabe-se que há muitos séculos vivenciamos a manutenção das estruturas das elites por meio dos discursos que apagavam e silenciavam todos aqueles que não se enquadraram na padronização dos corpos, do capital e do *status*. É importante salientar que a existência dos currículos está pautada por uma estrutura de poder, e essa estrutura que permeia a manutenção ou não de determinadas discussões não é impositiva direta. (BOURDIEU, 1989)

Trata-se de um poder simbólico onde não se usa coerção, não é algo “brusco”, nem envolve a violência física, mas mata, silencia, fere, desestabiliza afetos, diminui vivências, diminui existências. Raça e gênero estão sendo colocados como discussões transversais, que equivalem a menos importância nas discussões curriculares — pegando o exemplo do ensino de Sociologia a partir de Florestan Fernandes (1980), a ausência da obrigatoriedade deste discurso nos currículos leva eventualmente a não existência destes nos processos de ensino e aprendizagem, sendo garantidos pelas perspectivas sociais dos docentes — ação que é precarizada dialeticamente quando não debatemos tais temas na formação inicial de professores. Ou seja, estão presentes, mas mesmo estando ali ainda sim continuam subordinadas (BIROLI, 2018, p. 31).

O reflexo de todo este percurso envolvendo o poder simbólico hegemônico que opera sobre a formulação do currículo, da estruturação das discussões que devem ser propostas, estão relacionadas às movimentações que se fazem contra os discursos de ódio, de preconceito e de discriminação. Isto tudo incide diretamente nas questões que envolvem territórios, domínios, ascensão e prestígio. O currículo torna-se então território não habitado por todos, mas com brechas que são abertas a punho e por meio de resistências.

Todo este trajeto em relação ao que está e ao que não está disposto no currículo nos faz refletirmos acerca das representatividades que estes currículos estão dispondo. Para quem está sendo feita estas discussões? Para atender a uma questão social ou para manter um determinado privilégio e *status* de uma classe? Seria então impossível pensarmos que o currículo deva estar estruturado de acordo com os problemas sociais de desigualdade, discriminações e preconceitos? O que significaria a ausência e a presença dessas discussões, para quem está no meio do movimento das avenidas identitárias, como Kimberlé Crenshaw (1989) nos enfatiza?

Para responder estas perguntas e causar desconforto, torna-se necessário uma análise num apontamento implícito que a Professora Doutora Megg Rayara (2017) apresenta em sua tese de doutorado, onde enfatiza determinadas demonizações de sexualidades e corpos em detrimento a outros aspectos sociais e que também são reforçados e reiterados pelos professorxs Márcio Caetano, Carlos Henrique Lima e Amanda Castro (2018) ao problematizar as performances assumidas pelos homens negros devido a estereotipação colona. Essa análise está pautada nas questões de Assujeitamento.

Por esta perspectiva, a de assujeitar e hierarquizar determinados assuntos, é que compreenderemos como a matriz de inteligibilidade social se configura. Quando mencionamos as ausências e presenças das discussões de raça e gênero nos currículos de Licenciatura rotineiramente, nos encontraremos em um campo rodeado por minas conservadoras, que demarcam silenciosamente e destroem compulsivamente toda discussão que priorize a equidade de seres humanos (CAETANO, LIMA, CASTRO, 2018).

Considerar o currículo um ambiente em que muitas perspectivas estarão presentes é dar a oportunidade de muitas opiniões, existências e discussões de se articularem rumo a uma resposta não única, mas que abra uma vasta imensidão de possibilidades de discussões. O currículo é poder, e enquanto as discussões propostas nele não se atentarem às desigualdades que há séculos estão estruturadas, permanecemos inertes, o negro vivendo raiz da colonialidade e as mulheres, as dissidências sexuais e existenciais, com o tridente do diabo na garganta.

Metodologia

Com relação a classificação do problema nosso trabalho é de natureza qualitativa, pois irá detalhar informações disponíveis em documentos destacados como lócus de análise, os projetos político pedagógicos de cursos de Licenciatura da Universidade

Federal de Rondônia. Com relação aos procedimentos de ética em pesquisa e seus procedimentos, com vistas a orientar os dados levantados neste artigo, os documentos analisados são geridos em instituição pública e garantido amplo acesso, não sendo necessária tramitação em Comitê de Ética em Pesquisa. Para maiores informações é possível consultar o artigo primeiro da resolução 510/2016 do CNS.

Nosso procedimento de base será a pesquisa documental. A primeira ação metodológica é encontrar fontes e os documentos necessários para a compreensão do objeto de pesquisa — no caso deste artigo as ausências/presenças do debate racial e de gênero em cursos de formação de professores. Assim, nossa metodologia partiu da análise dos PPCs (projetos pedagógicos de curso) com leituras no documento a partir da leitura das ementas das disciplinas. Este primeiro procedimento nos deu o rol total (corpo) documental: foram escolhidos seis projetos pedagógicos de cursos de licenciatura: Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras - Português, Filosofia e Matemática.

A segunda etapa é a leitura do documento a partir da busca por palavras-chave e criação de códigos de categorização de informações para posterior análise. Compreendendo nosso objetivo, partimos da busca por palavras-chave nos documentos:

- Categoria 1:** negro (negra), afro, África, raça, racial;
- Categoria 2:** Gênero, feminino, LGBTQI+ e outras terminologias já adotadas pelo movimento e estudos de gênero (LGBT, LGBTQ, Queer);

A terceira etapa foi a construção de proporções percentuais e destacamentos do texto de recortes que versam sobre o tema. As categorias de proporções foram: carga horária do componente curricular, carga horária total do curso, carga horária somada dos componentes e percentual das disciplinas que tratam dos temas em correlação ao total do curso. Os recortes textuais foram realizados por livre associação dos autores, considerando sempre o objetivo do trabalho. A quarta etapa será a análise dos dados organizados no quadro abaixo:

Quadro I: Componentes curriculares, carga horária e presenças/ausências dos debates de gênero e raça.

Curso/Ano do PPC	Componente Curricular	C/H	C/H Total	C/H Curso	Percentual	Texto
Pedagogia (2012/2013)	Fundamentos e Práticas da Educação Infantil II	80	200	3400	5,88%	As disciplinas de Educação Infantil versam sobre a temática de construção pessoal e coletiva: onde desdobra questões “étnico-racial, de gênero[...]”; Versa sobre as temáticas de raça com aprofundamentos na compreensão do povo negro;
	Fundamentos e Práticas do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira	80				

	Educação e Gênero	40				Essa disciplina aprofunda as questões concernentes às discussões de gênero e educação.
História (2015)	História da Sexualidade (g)	80	320	3360	9,52%	As disciplinas de Sociologia e Antropologia versam sobre as bases das ciências; As disciplinas de formação docente não versam sobre o tema;
	História das Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras na Amazônia	80				
	História Contemporânea II	80				
	História da África	80				
Ciências Sociais (2018)	Tóp. Esp. Antropologia de Gênero e Violência	80	420	3240	12,96%	Introdução à Sociologia: “os problemas socioambientais, as questões de gênero, as desigualdades sociais e as identidades afro-brasileiras e indígenas no Brasil.”; É percebido que várias disciplinas tratam das temáticas de forma direta e/ou transversal, com nomenclatura nas ementas; As disciplinas de formação docente não versam sobre o tema;
	Gênero e Sexualidade	80				
	Introdução a Sociologia	80				
	Relações Étnico-Raciais afro-brasileira e indígena	80				
	Cultura Brasileira	80				
	Estudos Afro-Brasileiros	80				
Sociedades Indígenas e Quilombolas	80					
Letras Português (2013)	Literatura Brasileira: Matrizes Africanas e Indígenas.	80	280	3340	8,38%	“Capacitar os alunos para realizar análises crítica sobre a formação da literatura brasileira, levando em conta as contribuições estéticas provenientes das matrizes culturais indígenas e africana.”
Filosofia (2009)	Não foram encontradas disciplinas nem aspectos que configuraram as discussões de raça e gênero.	0	0	3560	0%	Não foram encontradas nenhuma menção ou disciplina que tivesse enfoque nas discussões de raça e gênero
Matemática (2015)	Etnomatemática	80	160	3660	4,91%	A disciplina de Sociologia (60 horas) versa sobre conceitos fundamentais e os clássicos da Sociologia moderna, não versando (em texto) sobre os temas deste artigo; Em didática da matemática: educação Étnico-Raciais, para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana; Não há resposta para os termos: gênero, LGBT e outros; O PPC afirma que será feita de forma transversal “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1/CNE de 17.06.2004)”
	Didática da Matemática	80				
Geografia (2015)	<u>Antropogeografia</u>	60	180	3600	5%	As disciplinas de formação pedagógica não trabalham diretamente com os temas; A disciplina de filosofia não trabalha os temas deste artigo.
	Estudos de Gênero na Amazônia	60				
	Geografia e Gênero	60				

Resultados e Análises

Baseando-se na estrutura da tabela apresentada anteriormente, nesta seção apresentaremos nossos resultados do estudo dos documentos que regem as práticas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura pesquisados e a identificação das temáticas raça e gênero nestes.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, do ano de 2012/2013, obtivemos como resultado um percentual de 5,88% da carga horária total do curso que são de 3400 horas, onde se discutem as temáticas de raça e gênero na sua grade curricular. De acordo com a ementa, há somente três disciplinas que pautam estas temáticas na formação integral dos acadêmicos deste curso. Consideramos também o fato

de que a disciplina educação e gênero (de 40 horas) é optativa, podendo ser cursada ou não pelo discente.

Para análise dos resultados locais, se torna necessário trazer dados nacionais acerca do curso de Pedagogia: Em 2018 foi a graduação com o maior número de matrículas de cursos presenciais do Brasil na rede Federal (3,6% do total) e na rede particular ficou em sétimo lugar com 3,9% do total de ingressos. Nos cursos à distância, Pedagogia é o curso com maior número de matrículas, tanto na rede Privada quanto na Federal, com 23,4 e 12,9 por cento das matrículas totais no Brasil.

Salientamos uma mudança estrutural: em 2009 o curso de Pedagogia não aparecia sequer entre os 10 com mais ingressantes, já em 2018 (INEP, 2019) o mesmo aponta como o segundo curso no ranking final, ficando atrás do curso de Direito. Na somatória de matrículas 2009-2018 o curso aparece em terceiro lugar, tendo o curso de Administração e Direito como primeiro e segundo colocados.

Nos cursos de Licenciatura (geral), Pedagogia correspondeu a 45,9% das matrículas totais do Brasil em 2018. 37,1% dos professores da educação básica possuem formação em Pedagogia — tais dados nos dão a dimensão da importância de trabalhar gênero e raça na formação docente neste curso, considerando a amplitude de atuação dos egressos e a urgência social destes debates. O fato de o curso possuir quase 6% de disciplinas que versam sobre o tema, torna fundamental uma reflexão sobre a ausência destes discursos, ainda mais quando disciplinas como Sociologia ou Filosofia não trabalham diretamente com o mesmo.

No curso de Letras - Português e em seu Projeto Político Pedagógico do ano de 2013, obtivemos como resultado um percentual de 8,38% da carga horária total do curso (3340 horas) referente a disciplinas que se debruçam sobre as discussões de raça na sua grade curricular. Neste curso, segundo a ementa disponibilizada, há apenas uma disciplina que pauta uma das temáticas pesquisadas, a saber raça. Não foram encontradas nenhuma menção ao que diz respeito a gênero e suas especificidades nas ementas e no PPC do curso.

O curso de Filosofia nos apresenta resultados bem instigantes, pois no Projeto Político Pedagógico, do ano de 2009, e na ementa do curso não há menções e nem aprofundamentos nas temáticas de raça e gênero em sua estrutura, o que conseqüentemente acarreta em um percentual de 0% de discussões destas temáticas, na proposição documental, do total de horas do curso, que são de 3560 horas.

Ao analisarmos as ementas e os PPC's de cada curso pesquisado, percebe-se inicialmente uma questão primordial, que se refere ao que estes documentos estão propondo como discussões essenciais, traçar um percurso por meio da raça e gênero pelas entrelinhas deles é identificar qual preocupação que eles estarão manifestando perante a formação dos graduandos, que estarão exercendo sua profissão no convívio social. Até o momento, o curso de Pedagogia ter este debate de forma transversal e os cursos de Filosofia e Letras Português não terem estes debates, mesmo em disciplinas gerais ou de formação pedagógica, nos dão a tônica da presença deste debate em uma instituição pública.

Sabe-se que o processo de formação pessoal, cognitivo, coletivo docente é pautado pelas discussões que emergem a partir dos problemas sociais e das demandas de conhecimentos que equivalem ao conhecimento formalizado, que é apresentado nas Universidades e demais instituições que pensam a educação e seus "extramuros".(CANÁRIO, 2006) A proposição das discussões interseccionais, ou com recortes em raça e gênero, se dá a partir dos movimentos que a sociedade está vivenciando, e atualmente estamos caminhando para a quebra de tabunizações que objetivam o fim da desigualdade social de raça e gênero.

Os percentuais encontrados variam de 0% a 13%, isto sem considerarmos um recorte que se debruce sobre as temáticas de gênero e raça de maneira interseccional, um discurso pautado pelos estudos e reformulações de Feministas Negras. Estes dados revelam de que maneira estamos trazendo essas discussões na formação integral de graduandos nas Licenciaturas. Ao observarmos a inexistência destas temáticas na grade curricular, torna-se perceptível que ainda se perdura um processo de imutabilidade dessas grades e o período de criação delas nos aponta de que tempo partem as discussões propostas neles.

Se observarmos esses dados vamos nos deparar com uma análise pautada na obrigatoriedade. Os dados que revelam a ausência das temáticas de raça e gênero apontam para a necessidade destas discussões serem levadas e apresentadas nos documentos oficiais em reuniões de formulações do currículo. O processo de silenciamento e apagamento histórico-cultural ressurgiu e se reafirmou pelas mais minuciosas atitudes, um exemplo seria interseccionarmos raça e currículo e percebermos que a base de muitas lutas discutimos essas temáticas hoje, ou seja, a compreensão de um determinado povo só é possível por conta de muito sofrimento e luta.

É importante ressaltar que a presença ou a ausência destas temáticas na grade curricular, ou nos documentos que regem os cursos de Licenciaturas, afetam diversas dimensões do graduando que posteriormente será modelo de intelectual a outras pessoas, com capacidade de modificar os caminhos da sociedade em diversas escalas. A não discussão de gênero e raça nas licenciaturas acarreta o apagamento, silenciamento, exclusão e na manutenção das desigualdades sociais.

Ou seja, como nos menciona Onofre (2017, p. 247) “o currículo pode contribuir para uma educação que seja de fato política, que permita uma leitura criteriosa da sociedade e das complexas relações de poder existentes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo”.

Analisemos portanto a total inexistência, por exemplo, da discussão de gênero e raça no curso de Filosofia, um curso que prepara e forma indivíduos capazes de refletir criticamente a partir da lógica filosófica, se integrando nas discussões sociais, e se ausenta de discussões que dizem respeito a indivíduos e suas relações com a existência, que diz respeito a exploração de um povo por muitos séculos, seu apagamento e o epistemicídio de seus conhecimentos, as questões de equidade, igualdade e muitas outras que são e devem ser trabalhadas pela perspectiva filosófica.

No curso de Ciências Sociais, temos 12,96% de disciplinas que versam sobre a temática, inclusive com a inserção deste debate em disciplinas que antes tinham outra perspectiva (a partir dos clássicos), como Introdução a Sociologia. Isto representa, junto com os percentuais de debates, uma mudança da perspectiva do que é o debate fundamental (ou quais são) das Ciências Sociais — mesmo que os temas sejam debatidos de forma transversal em várias disciplinas do curso, aqui apontamos uma problemática que está presente em todos os cursos de formação docente estudados: os cursos de formação pedagógica (geralmente delimitados assim nos projetos pedagógicos) não versam sobre os temas, o que seria uma possibilidade de trazer para o curso tais questões relacionando-as diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Encontramos a mesma questão no curso de Licenciatura em História, com 9,52% do curso tendo disciplinas que versam sobre as temáticas. O que une os cursos de Ciências Sociais e História é a presença de grupos, disciplinas e pesquisas que versam com a questão de gênero, mas a ausência de debates nos componentes curriculares (incluindo estágio) de formação pedagógica é uma questão preocupante, pois é nestas que é feita a união entre formação teórica e prática docente.

Já no curso de Matemática temos duas disciplinas que versam sobre a temática: etnomatemática e didática da Matemática, compondo 4,61% do total da carga horária do

curso. Ambas as disciplinas respondem a legislação (Resolução 1/CNE/2004) para atender a questão étnico-racial na formação de professores, mas o projeto pedagógico não possui menção alguma a questão de gênero/LGBTQ ou siglas similares. O PPC do curso de matemática aponta a transversalidade dos debates sobre o tema, mas transversalidade não garante presença de tais debates, ficando legado ao interesse do docente.

O curso de licenciatura em Geografia, que tem vinculados ao curso grupos de pesquisa e pesquisas na graduação e pós graduação ligadas a questão de gênero, possui 5% da carga horária com disciplinas que debatem a questão de gênero e raça. A problemática das disciplinas formativas (Filosofia) e pedagógicas permanecem: estas não trabalham a temática, distanciando a formação do professor das urgências.

Considerações Finais

O impacto da não menção ou ausência destas discussões seria o reflexo da manutenção de um determinado tipo de interesse, que se sobressai a outros. Como entenderíamos então a estrutura do racismo se não passarmos pelo conceito de Dororidade (2017), que se estrutura nos estudos de Vilma Piedade, que aprofunda o significado do “mimimi” dito por quem não compreende uma voz de dor, pela perspectiva de raça e gênero? Como entenderíamos então as lutas e os movimentos LGBTQIA+ se não mencionarmos os estudos feministas que se debruçam sobre o gênero e faz intersecções entre raça, gênero e classe?

Podemos então considerar que pela análise documental que estas temáticas são consideradas irrelevantes ou não fazem parte do rol de urgências formativas/políticas dos seus criadores, que sequer devem estar presentes nos documentos da grade curricular. Isso significa que todo enfoque que envolve racialidade e estudos de gênero no contexto do curso de Filosofia deva estar assujeitado a livre e espontânea escolha do professor, se ele quiser trabalhar em sala de aula. Percebemos a notoriedade que devemos ter em relação ao currículo e reafirmamos: Currículo é poder, e o poder tem de emanar do povo e deve partir da realidade deste povo os processos educacionais.

Quantas horas da grade curricular está sendo disponibilizada para estas discussões? É realmente o suficiente? O conhecimento se reformula, não é imutável, assim como as existências também não. Precisamos falar sobre as questões do negro e o acesso a espaços de conhecimento e poder, precisamos falar sobre os indígenas que lutam por seus territórios e que estão construindo conhecimentos que viabilizem sua existência,

não pelos estigmas e estereótipos que são criados e reforçados, por exemplo, na Educação Básica.

Estes aspectos são levantados sem mencionarmos as questões que envolvem gênero, que são pouco levantadas nas grades curriculares. Seria então a continuidade da manutenção da não-existência das lutas feministas dentro do espaço da Academia ou seria uma tentativa de silenciar essas pautas ali? Como pode-se perceber no quadro que contém os resultados obtidos são poucas as horas que se debruçam nessas discussões, precisamos discutir os aspectos de gênero nestes cursos que formam docentes.

Sobre tal ausência destacamos ainda a questão das dimensões constitutivas dos saberes modernos: primeiro pela separação dos saberes com o mundo real enquanto base da historicidade (e educação oficial) da sociedade ocidental (LANDER, 2005): mesmo o Brasil sendo um país racista e de forte violência de gênero, há um distanciamento dos debates que versam sobre tais temas nos currículos de formação de professores, possibilitando o encobrimento da história (“não há racismo no Brasil”) e da extrema desigualdade racial/de gênero/econômica no país. Esta separação não é ao acaso, mas intencional enquanto projeto de poder.

Ainda sobre a composição do poder e sua imposição a partir da modernidade eurocêntrica, Lander (2005) destaca: a articulação dos saberes se organiza como forma de poder para própria constituição e manutenção da modernidade: a exclusão desses debates na formação de professores é parte da imposição de uma forma ocidental/burguesa/moderna de viver e ser, existir que em suma inviabiliza, subalterniza e mata formas de ser e saberes negros, indígenas, queers, LGBTQs, dentre tantos outros fora do espectro (i)moral do homem cis portando sua AR 15 em uma sociedade neoliberal.

O que nos preocupa neste artigo é por qual motivo a academia reproduz tal ideal — quer seja de forma intencional ou não, reproduz. Por qual motivo se distancia da sociedade e tende a olhá-la como um simples objeto de pesquisa e não como ser participante. Reconhecemos que estas posturas se modificam (como reação ao conservadorismo presente no Brasil 2000), mas ao mesmo tempo espaços cruciais, como o currículo, ainda apontam uma neutralidade temática. Os impactos disso são tantos para a comunidade invisibilizada e tantos outros para a Academia: distante e neutra passa a servir aos interesses dos opressores.

Para encerrar, apontamos algumas perspectivas: (1) as disciplinas de formação pedagógica geral (geralmente ofertadas na Instituição pelo Departamento de Educação) deveriam versar sobre os temas, pois em alguns cursos são os únicos espaços onde tais

temas serão abordados; (2) o mesmo deveria ocorrer com as ementas das disciplinas atitudinais (Filosofia, Sociologia geral) ofertadas pelos departamentos específicos, em cursos fora das licenciaturas os espaços para debater gênero e raça são nestas disciplinas; (3) mesmo que trabalhadas de forma oculta ou transversais, se torna necessário ocupar as ementas, bibliografias e práticas, pois tal ocultabilidade ou transversalidade pode representar apagamento; e (4) reconhecemos as limitações metodológicas deste trabalho, uma análise documental não dá conta da práxis, entretanto, nos dá base para pesquisas futuras e responde ao objetivo deste texto.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand do Brasil/Difel, 1989.
- CAETANO, Marcio. LIMA, Carlos Henrique L. CASTRO, Amanda M. DIVERSIDADE SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADES: TEMAS IMPORTANTES À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. In **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.5-16 jul/set 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n3.h429.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2003.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Vozes, 1980.
- FORRESTER, Liliâne. **O Horror Econômico**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- INEP. **Censo do Ensino Superior 2018**. Brasília: MEC, 2019. Acessado em 30 de agosto de 2020 no link:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** – Curitiba, 2017. 190 f.

ONOFRE, Joelson Alves. **Escola, Currículo e Formação Docente: Desafios na Contemporaneidade.** In Revista Valore, Volta Redonda, 2 (2): 241-251, Ago./Dez. 2017. p. 241-250.

REZENDE, Valéria M. SILVA, Maria Vieira. LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **CURRÍCULO, CONHECIMENTO e PODER: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA AS REFORMAS CURRICULARES E O TRABALHO DOCENTE** In. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. p. 991-1011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

SACHS, Ignacy. **Repensando o crescimento econômico eo progresso social: o âmbito da política.** Ed. Unesp, 2001.

CORPOS TRANS* MASCULINOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ENTRE RIO DE JANEIRO E RONDÔNIA.

Cleverton Reikdal¹

Paulo Melgaço da Silva Junior²

Resumo

Recepcionar, permitir a existência e reconhecer corpos trans* nos espaços escolares apresenta-se como liberdade e direito humano a sujeitos que não se comportam na binaridade hegemônica instituída pelos padrões comportamentais conservadores e reprodutivos, e para isso torna-se imprescindível que políticas públicas sejam criadas e efetivadas nas instituições de ensino. Com o propósito central de refletir sobre políticas públicas para a população trans*, em especial a transmasculina, nas escolas de Ensino Fundamental/Médio em duas cidades brasileiras, Duque de Caxias/RJ e Porto Velho/RO, o presente artigo valeu-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, para a geração de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e anotações no diário de conversas informais. Dos dados apresentados e gerados, identifica-se que os espaços educacionais que se tornam mais inclusivos quando profissionais de ensino reconhecem o direito à autonomia de manifestação de gênero. A atuação inclusiva das pessoas que estão à frente das salas de aula, das diretorias e gestão das escolas é imprescindível para a consolidação das políticas nacionais referentes à inclusão e permanência de corpos trans* no cenário educacional brasileiro. **Palavras-chave:** Políticas governamentais e educacionais; Corpos trans* masculinos; Educação e inclusão.

Introdução

Pensar em corpos trans*³ nos espaços escolares não é uma tarefa fácil, pois consiste em adentrar em uma arena de conflitos, rejeições, lutas e resiliências. Infelizmente em muitos casos os rituais cotidianos da escola não permitem que estes corpos continuem por muito tempo frequentando esses lugares. De acordo com a pesquisa realizada por Benevides e Aguiar (2018), 56% da população trans* não possuem o Ensino Fundamental; 72% não possuem o Ensino Médio; e apenas 0,02% estão no Ensino Superior. Tais números são, no mínimo, alarmantes.

¹ Graduado em Direito – FESP/PR; Mestre em Administração Pública – UNIR; Doutorando em Ciência Jurídica – UNIVALI; Professor da Faculdade Católica de Rondônia. Líder do grupo de pesquisa Herbert Daniel – FCR. cleverton.reikdal@fcr.edu.br

² Graduado em Artes Plástica (Fundação Universidade Mineira de Arte –Aleijadinho); Mestre em Educação, Comunicação e Cultura (febf/uerj) Doutor e pós doutor em Educação (UFRJ); Professor e pesquisador Escola Estadual de Dança Maria Olenewa(Theatro Municipal/RJ; professor de arte SME Duque de Caxias; Professor colaborador PPGAC Unirio, pmelgaco@uol.com.br.

³ Destacamos que ao longo do texto utilizaremos o termo trans* com um asterisco (*) para contemplar a diversidade existente ao uso do termo trans*: travesti, transexuais, transgênero e entre outros.

Nesse sentido, o objetivo central deste artigo é refletir sobre como as políticas públicas para a população trans*, em especial a transmasculina, estão sendo contempladas pelas escolas de Ensino Fundamental/Médio em duas cidades brasileiras: Duque de Caxias/RJ e Porto Velho/RO. Para tal, analisamos a percepção de quatro homens trans que em algum momento estudaram em escolas públicas situadas nos municípios de Duque de Caxias e Porto Velho.

Destacamos que ao longo do texto, utilizaremos o termo trans* com um asterisco (*) para contemplar a diversidade existente quanto ao uso do termo: travesti, transexuais e transgênero, dentre outros. Vale lembrar também que o termo trans* é utilizado para identificar aqueles sujeitos que transgridem as normas binárias do corpo e do gênero (LANZ, 2015; OLIVEIRA, 2018). Com isso, embora não seja fácil discutir as identidades trans*, é imperioso inserir tal temática nos cotidianos escolares, visando à erradicação dos preconceitos e do esvaziamento de conhecimentos sobre esse modelo de subjetividades.

É importante destacar que se por um lado a escola é reconhecida como o primeiro espaço social fora do seio familiar no qual a criança poderá construir sua vida social, segundo Moita Lopes (2012, p. 9), “se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser”, por outro, de acordo com Silva Junior (2014) é neste espaço que heteronormatividade, sexualidades e masculinidades se encontram como norma e são legitimadas como dadas e naturais. Com isso, na maioria dos casos estas instituições reproduzem enunciados que reforçam percepções e hierarquizações sobre gênero, sexualidade, masculinidade, raça e etnia de caráter extremamente conservador. Assim, legitima-se o preconceito, a discriminação e reiteram-se atos agressivos por se compreender que o outro é diferente e, portanto, merecedor da exclusão, dado que ele/ela não se enquadra nas regras heteronormativas social e discursivamente partilhadas e solidificadas. Esse fenômeno de exclusão revela como somos socializados dentro de um regime de terrorismo cultural, entendendo-se por este “a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória” (MISKOLCI, 2012, p. 34).

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa (CANEN; IVENICKI, 2016) do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005; GIL, 2009), cujos sujeitos estudam ou estudaram em escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias e Porto Velho no Ensino Fundamental e/ou Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. São eles: Thalles e Roberto em Duque de Caxias e Dionísio e Rafael em Porto Velho.

Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados da pesquisa aqui efetuada foram: entrevista semiestruturada, anotações no diário de bordo de conversas informais. Por fim, cumpre destacar que, para assegurar o anonimato, são fictícios os nomes das pessoas e das escolas aqui mencionados.

Defendemos a relevância desta pesquisa pela contribuição que os encadeamentos identificados a partir das realidades vivenciadas pelos corpos trans* nas escolas de duas regiões

territorialmente equidistantes do Brasil se apresentam às pesquisas pautadas em políticas públicas educacionais e direitos sociais fundamentais. Ao visibilizar o corpo trans* geograficamente localizado verifica-se que o direito constitucional direcionado a uma educação plural, multicultural e livre, é uma realidade vivenciada de forma distinta, a depender da região onde se mora e da expressão da identidade de gênero que se apresenta. Ademais, esta pesquisa também contribui para a apresentação de como as políticas públicas locais e regionais nesta área são substituídas por políticas e atos federais.

Uma breve reflexão sobre corpos trans* e o direito

Os corpos trans* são existência e realidades libertadoras das amarras deterministas e finitas de relação sexo/gênero. Representam, e são, corpos que ampliam e rompem com as barreiras de diferenciação de gênero e códigos culturais.

O determinismo biológico e os padrões inteligíveis de comportamento social impõem em espaços públicos a necessidade de que os corpos se apresentem em movimentos, ações, sentimentos e com objetos identificadores da designação de gênero pautada no sexo biológico de seu nascimento, exigem que seja apresentada a relação intrínseca sexo/gênero. Quando os corpos trans* se apresentam eles assumem um papel exterior que se tornam presenças questionadoras do comportamento binário e, ao mesmo tempo, eles assumem um dilema individual, o da congruência corporal e identitária (LAMAS, 2009):

A cultura binária, ao designar o que é feminino e o que é masculino, determina a esses corpos como eles devem se movimentar, o que eles devem usar, e como eles devem se expressar para representar seus gêneros de acordo com o sexo biológico. Essa determinação social é decorrente de um discurso social que apenas consegue interpretar certos signos dentro de uma estrutura reconhecível, inteligível. Lamas (2009), quando propõe o dilema acima, compreende que o desafio central é superar estes rituais binários e aceitar socialmente maneiras distintas de ser homem e ser mulher.

A identidade hegemônica binária é constituída de forma a naturalizar o sexo e os corpos, de maneira a exigir uma pré-determinação do sexo e da cultura. E é neste embate cultural que os corpos trans* acabam tendo sua dignidade e autoafirmação solapadas pelas rígidas regras sociais.

Pela proposta de performance de Butler (2017), a identidade é compreendida como gerada por estas estruturas políticas baseadas por atos repetidos pelos corpos, excluindo a possibilidade de compreendê-la como algo pré-determinado, assim, os corpos trans* são existências comportamentais repetidas que promovem ao olhar mundano um questionamento do “sexo” natural instituído como um destino biológico, ou do gênero correspondente ao “sexo” naturalmente estabelecido, e acabam por se apropriar de uma ferramenta da cultura hegemônica para questionar a naturalidade do gênero. Compreende-se este corpo como ‘subversivo’, pois não se vislumbra impedimento para se comportar da forma que se comporta, ele é; não existe

possibilidade de não existir, ele está; mudando, portanto, o centro questionador da relação sexo/gênero para usurpar-se da própria regra de constituição do gênero e modificar o ‘como fazer a repetição’ dos atos performativos de gênero (BUTLER, 2017).

E estas existências trans* provocam resistências por aqueles que querem a manutenção cultural daquilo que conseguem compreender e assimilar como “normal” na identificação do gênero.

O direito, enquanto direito no seu sentido de ordenamento jurídico, quando tem sua fonte de formação nesta cultura binária, reconhece como objeto de proteção o binarismo gênero/sexo como forma estruturante das relações sociais. O indivíduo não binário passa a ser visto como uma anomalia frente as estruturas hegemônicas, incidindo em dois resultados, o da exclusão ou da invisibilidade. A exclusão se dá a partir do interesse jurídico em proteger a sociedade binária e o da invisibilidade se dá a partir da ausência de reconhecimento da sua existência jurídica.

Valendo-se dessa equação não há possibilidade de reconhecimento formal e político dos direitos trans* e inicia-se um processo de rejeição social decorrente da incapacidade de resolver a realidade de que sexo é diferente de gênero.

A existência trans* no mundo jurídico deve ser reconhecida como um direito à autodeterminação e autoreconhecimento humano, devendo prevalecer sobre teorias deterministas e essencialistas que têm o sexo e o desejo a base da construção do gênero. O direito deve resguardar e proteger as pessoas nas suas mais diversas manifestações de gênero. Quando o direito reconhece que estas manifestações de gênero decorrerem das interpretações sociais e não da relação sexo/gênero, é possível modificar o foco a quem se atribui o dever de respeito. A sociedade passa a ser ‘a’ destinatária de um dever de respeito à manifestação de gênero da pessoa. Não há de se preservar e proteger a capacidade de reconhecimento social do que é gênero, mas sim a pessoa humana que se manifesta a partir da sua relação com o gênero. E somente a partir dessa concepção, é que as políticas públicas educacionais poderão instaurar um sistema de proteção do ser.

A abjeção e expulsão das diferenças dos corpos nos espaços educacionais.

Os adolescentes presentes e devidamente matriculados nas instituições de ensino do Brasil representam a maioria deste recorte da população brasileira⁴, tornando-se um dos espaços públicos mais ocupados por adolescentes. Ocorre que nem a ocupação nem a permanência nas escolas se dá de maneira igualitária, ela ocorre de forma discriminada e seletiva em razão das clivagens históricas promovidas pelas discriminações de raça, gênero e sexual.

⁴Conforme dados do IBGE, 2018, 69,3% da população entre 15 e 17 anos está frequentando o ensino médio; e 97,4% da população entre 6 a 14 anos está frequentando o ensino fundamental.

Partindo de uma análise de dados estatísticos presentes no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019⁵, na Base de dados estatísticos do IBGE de 2018⁶ e na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015⁷, os índices de como e quem são os adolescentes e jovens adultos que ocupam estes lugares educacionais apresentam desigualdades e revelam variáveis interseccionais como a região brasileira, condições econômicas, raça, gênero e sexualidade.

As escolas que são apresentadas como um ambiente multicultural no qual ocorrem processamentos de desenvolvimento global (DESSEN; POLÔNIA), também se apresentam como as primeiras experiências hostis onde ações de abjeção e tentativa de exclusão de forma simbólica à forma de existência e comportamento dos homens transexuais ocorrem (ANDRADE 2012), por meio das interrelações culturais e públicas, onde as diferenças aos comportamentos heterossexuais determinantes transformam-se em estigmas por meio de atos de violência silenciosa e segregadora.

Estes espaços estudantis são ocupados e preenchidos por pessoas diversas, algumas ocupando o papel profissional do ensino e outras ocupando o papel de aprendizes; as que ocupam o papel profissional, em especial de ensino em sala de aula, são pouco ou quase nada preparadas tecnicamente para lidarem com a questão trans* nas salas de aula (SILVA JUNIOR, AGUIAR, MAIA, 2019), há pouca discussão sobre os temas em cursos preparatórios, de atualização, semanas e encontros pedagógicos, e, conforme identificado nesta pesquisa, as políticas públicas de preparo profissional se reduziram nos últimos anos.

O historiador norte americano, James Green, ao escrever sobre a homossexualidade maculina brasileira, demonstrou que a sociedade brasileira apresenta maior preconceito e resistência na interseccionalidade entre dissidentes de gênero quando são homens afeminados, em especial quando se tratam de pessoas não brancas e de baixo nível econômico (GREEN, 2019). Os homens “másculos”, brancos e com maior poder econômico encontram espaços privados para se afastar dos olhos e marcas estigmatizantes da normalização terrorista presente nos espaços públicos, enquanto os demais encontravam cerceamento de conduta por parte das autoridades policiais e médicas, o que levavam à invisibilidade, à pouca representação.

⁵ Conforme o Anuário escolar 2019, no ano de 2018 o índice de jovens matriculados era de 91,5% e que 68,7% estavam matriculados no ensino médio. CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs), Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. EDITORA MODERNA:SP, 2019. Acesso em 04 jul. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

⁶ Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Tabela sobre Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>. Acesso em 04 jul. 2020.

⁷ REIS, T.; HARRAD, D. (orgs), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. 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.

Esta história vem sendo recontada e marcando a vida de pessoas não brancas, não-héteros e que vivem em regiões mais afastadas do eixo sudeste-sul brasileiro, os dados e índices acabam demonstrando uma certa “naturalidade” na sociedade, como se pessoas pretas, pobres, da região norte, e não-héteras fossem corpos e vidas menos importantes.

A violência encontra-se mais presente nos espaços públicos onde há interação entre diferentes famílias e controle por parte de uma autoridade (seja pública ou privada), como os espaços escolares. A violência nestes espaços não é apenas em relação as suas existências, mas também ao modo comportamental com que pretendem construir o futuro, são promovidas atividades incentivadas a uma forma padrão de comportamento, verificando que nas escolas há uma tecnologia de criarem pessoas ditas normais como a sociedade as quer (MISKOLCI, 2017).

Nos espaços escolares, as diferenças de gênero, sexualidade e raça tendem a ser ampliadas e colocadas em foco, em lupas ampliadoras, tendo em vista que agora o adolescente já extrapolou o seu pequeno núcleo familiar para adentrar uma comunidade maior, com experiências e vivências distintas de sua família.

Verificamos que a violência de sexualidade e gênero foi documentada estatisticamente em estudo realizado no ano de 2009 e no de 2016⁸, apontando que mais de 62% dos adolescentes sofrem violência em razão de discriminação sexual ou gênero. Este ambiente hostil contribui para a alta evasão escolar em razão de dissidência sexual e gênero (BENTO, 2008; MELLO, FREITAS, PEDROSA, BRITO, 2012).

A presença dos atos de violência indicam uma falta de aceitação social na existência da diferença, torna-se um ato de resistir a mudanças que questionam a capacidade de reconhecimento daquela nova estrutura social/familiar.

Ressalta-se a importância desta correlação entre os espaços familiar e escolar, pois são nestas diferenças, em especial nas diferenças das construções e representação dos corpos sexuados, onde surgem problemas de violência em razão de raça, etnia, identidade gênero e sexualidade. Narrativas pessoais apresentam as violências decorrente das expectativas para a construção de um indivíduo dito normal, para os padrões vigentes, em especial aos desejos sexuais e correlação entre sexo e gênero (ANDRADE, 2012).

Uma visita às políticas públicas nacionais

A legislação brasileira para pessoas trans* é muito recente. Com isso, realizamos uma busca para tentar identificar algumas leis que atendem às necessidades específicas das pessoas

⁸ REIS, T.; HARRAD, D. (orgs), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. 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.

trans*. É importante ressaltar que nosso objetivo não foi esgotar a legislação e, sim, trabalhar com aquelas que podem ser desenvolvidas pelas escolas.

A legislação maior, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), destaca que todos os indivíduos, independentemente de sua raça, cor, sexo e etnia são iguais perante a lei, sem distinção de quaisquer naturezas, garantindo a todos/as brasileiros/as e aos/às estrangeiros/as que moram no Brasil o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Em continuidade, o mesmo documento, no Artigo 23, expressa que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” para qualquer indivíduo, sendo a educação “direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988). Com relação ao ensino, destacamos dois princípios descritos no Artigo 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988).

Com isso, cabe destacar que as políticas públicas para as pessoas trans*, de maneira específica, surgiram a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um direito de todos/as, mas obtiveram resultados mais visíveis a partir dos anos 1990. A partir daquele momento, graças às lutas de movimentos sociais, começaram a surgir legislações específicas em âmbitos municipal e estadual.

Nesse sentido, é relevante destacar que a repercussão geral do Recurso Extraordinário 670422 (BRASIL, 2018) reconheceu a possibilidade de alteração de gênero no assento de registro civil de transexual, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo. Assim, cada sujeito pode determinar sua identidade de gênero sem a necessidade de intervenção médica e cirúrgica. Ao mesmo tempo, a partir das lutas sociais, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018), estabeleceu normas para a atuação de psicólogos/as em relação às pessoas transexuais e travestis, determinando que aqueles/as profissionais não serão coniventes tampouco se omitirão perante as discriminações de pessoas transexuais e travestis, dentre outras ações.

Como reflexo de muitas lutas, essas legislações chegam às escolas: o Ministério da Saúde lançou o folheto “A travesti e o Educador: respeito também se aprende na escola” (BRASIL, 2001). Na publicação são apresentadas as principais demandas das pessoas trans* nas escolas. O folder evidencia que essas pessoas chamam a atenção por onde passam, promovendo olhares de curiosidade, atitudes e piadas preconceituosas. O material também sugere atitudes sobre como o/a professor/a deve realizar a chamada e a inclusão do nome social e sobre como acolher apropriadamente a pessoa trans* nas aulas de Educação Física. Igualmente, há indicações sobre o uso do banheiro e a parceria entre família e escola para lidar com o desafio de favorecer uma educação escolar na perspectiva inclusiva de fato e de ato.

O uso do nome social é uma dificuldade enfrentada por sujeitos trans* nas escolas, já que demanda a necessidade de utilização de um nome que se adeque às subjetividades correspondentes, independentemente das questões biológicas. O nome social é aquele pelo qual sujeitos autodenominados trans* optam por ser chamados cotidianamente, refletindo sua expressão de gênero, em detrimento ao seu nome de registro civil, dado em consonância com o gênero e/ou o sexo atribuídos durante a gestação e/ou nascimento (SILVA JUNIOR, 2016). Para garantir sua utilização, existem diversos dispositivos jurídicos em âmbito federal, estadual e municipal. Para efeito de nossa pesquisa, ressaltamos que tanto o município de Duque de Caxias (RJ) como o município de Porto Velho (RO) não possuem uma legislação específica⁹. Todavia, a Portaria nº 1.612 (BRASIL, 2011, s/p.)¹⁰, publicada em 21 de novembro:

[...] autoriza e garante nos estabelecimentos de ensino o uso do nome social conforme os interesses da pessoa solicitante, a mesma indica: “o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação”, entendendo por nome social “aquele pelo qual essas pessoas se identificam e são identificadas pela sociedade”

Ainda sobre o uso do nome social, as pesquisas desenvolvidas por Grossi, Oliveira e Silva (2017) mencionam, com base no levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, que houve um aumento de 46% no número de travestis e transexuais que utilizaram o nome social no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – de 2016. Ou seja: 408 pessoas usaram o nome social no período de 2016, enquanto que, em 2015, somente 278 pessoas trans* utilizaram seus respectivos nomes sociais.

Com relação ao banheiro, este permanece um lugar/ponto polêmico nas/para as escolas. A divisão por gênero e a vigilância dessas normas dificultam o acesso a este por pessoas trans*. A esse respeito, a Resolução nº 12, de 16 de janeiro (BRASIL, 2015, s/p.):

[...] estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Em paralelo a esse assunto, o uso do uniforme é outro grande demarcador de gênero. Normalmente, alunos/as trans* não se sentem confortáveis com o seu uso, já que este é marcadamente heteronormativo. É importante ressaltar que a Resolução no 11, de 18 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens orientação sexual, identidade de gênero e nome social nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil. Dessa forma, os/as estudantes trans* podem escolher o uniforme que melhor atenda a

⁹ O Ministério Público do Estado de Rondônia já se manifestou sobre o uso do nome social nos registros escolares, mas essa manifestação não se consolidou em lei. Foi através da Promotoria de Justiça da Infância, ao crair o dispositivo de Nº 015/2016-PIJ-3Tit. (MIRANDA, 2019).

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: 17 dez. 2011.

seus princípios, ou seja, masculinos ou femininos. Na mesma Resolução, encontramos esta percepção sobre a identidade de gênero:

[...] profundamente sentida, experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (BRASIL, 2015. s/p.)

Além das questões envolvendo o nome social, o uniforme e o banheiro, outra dificuldade muito presente no cotidiano da escola são as aulas de Educação Física. Estas podem ser um problema para a população trans* a partir do momento que, ao serem enquadradas em um dos dois polos, feminino ou masculino, eles/elas podem não se sentir confortáveis nessas divisões, principalmente pelo fato de serem rejeitados/as por meninos e não se sentirem confortáveis com as meninas.

Políticas Públicas institucionalizadas em Porto Velho e Rondônia¹¹.

O cenário de políticas públicas voltadas à comunidade LGBTQIA+¹² em Porto Velho e no Estado de Rondônia não é muito promissor, de um lado existe uma política de silenciamento institucional no Estado de Rondônia (RIBEIRO, 2020) e, de outro, a historiadora Lauri Miranda (2019) indica que é o movimento civil LGBT+ que visa movimentar as políticas públicas, porém este teve início apenas no século XXI e com pouco sucesso na institucionalização legislativa das políticas.

O primeiro movimento ocorreu na década de 90, instigado pela contaminação do vírus HIV, onde um grupo não governamental começou a se organizar e mobilizar-se em Porto Velho para fins de exigir do Estado a prestação de serviços de forma adequada, grupo ainda essencialmente indicado pela pauta gay ou homens que transavam com homens.

E, foi apenas no ano de 2002, quando surgiu um grupo denominado Tucuxi, em Porto Velho, e outro grupo denominado GAYRO¹³, em Cacoal (este no ano de 2004) que a pauta foi além do HIV/AIDS para incluir o movimento lésbico, trans e bissexual.

Estas pesquisas historiográficas de Rondônia informam que as pautas LGBTQI+ foram ocupar o espaço público (não necessariamente o espaço institucionalizado) no final da primeira

¹¹ Optou-se em realizar um tema específico e exclusivo de Rondônia em razão das políticas do Estado do Rio de Janeiro serem apresentadas constantemente nas mídias nacionais e redes sociais, assim optamos por enfatizar como o Estado de Rondonia esta desenvolvendo suas políticas, dando um maior espaço neste artigo à região Norte.

¹² Utiliza-se esta sigla para abordar as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexo, Assexual, e o + representa, indica, a existência de diversas outras manifestações, orientações e autoreconhecimentos sobre sexualidade e identidade de gênero, valorizando a autonomia da pessoa.

¹³ Guedes Júnior, Ercedilio . O processo de constituição à inconstituição do grupo arco-íris de Rondônia – GAYRO em Cacoal / Ercedilio Guedes Júnior. -- Rolim de Moura, RO, 2019.

década do século XXI, após diversas manifestações, encontros, passeatas, simpósios, ações e conferências realizadas na cidade de Porto Velho e arredores. Na esfera da educação básica e ensino médio não se identificam políticas públicas promovidas pelos poderes legislativo e executivo.

Verifica-se, em razão do pacto federativo e das competências comum entre os entes federativos, que as políticas públicas fomentadas pelo governo federal são as que repercutem nos Municípios e no Estado de Rondônia. Com destaque às políticas de formação do corpo profissionalizante nas escolas municipais e estaduais no Estado de Rondônia. Uma destas políticas encontra preparo e incentivo público por parte do Governo Federal no Estado de Rondônia no já mencionado “curso Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais”, ofertado em 2006, teve realização e preparação de profissionais no município de Porto Velho- RO¹⁴, e, outra, no curso denominado Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia, no seu Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização¹⁵, este curso abrange cinco municípios no Estado, Rolim de Moura, Alto Floresta, Santa Luzia, Novo Horizonte e Alto Alegre.

Por fim, a ausência de políticas locais e regionais foi corroborada nas entrevistas realizadas na região Norte, apontando que as políticas educacionais envolvendo educação de sexualidade e gênero para adolescentes ainda encontra-se insipiente, em que pese não ter sido identificado nenhum ato de violência propagado pela Escola, também não se verificaram nas entrevistas narrativas de ações públicas para modificar o ambiente/espço escolar para promover a integração e respeito aos homens trans*.

Conhecendo as realidades

Dionísio, um dos entrevistados de Rondônia, afirma que sabia de sua identidade masculina, inclusive que seu processo de transição começou na adolescência, porém, em razão das situações vexatórias que passava no espaço escolar, optou em se expressar lésbica. Para evitar a violência em razão da ausência de identificação do seu sexo biológico com sua manifestação de gênero e reduzir a violência no espaço educacional manifestou-se enquanto lésbica e buscou desacelerar o processo de transição para homem, nos apresentando de forma vívida a violência

¹⁴ https://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf

<https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/2805/1/O%20processo%20de%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20do%20grupo%20arco-%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do%20grupo%20arco-%20C3%ADris%20de%20Rond%C3%B4nia%20E2%80%93%20GAYRO%20em%20Cacoal.pdf>

¹⁵“O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/CGDE ora proposto pelo curso de História da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura, se apropria de discussões e experiências já fomentadas por propostas-piloto, as quais vem sendo desenvolvidas por outras Universidades públicas do país e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI do Ministério da Educação e ocupa, assim, relevâncias social e acadêmica destacadas nesse processo.”
<http://www.especializacaogde.unir.br/pagina/exibir/994>

cultural imposta pela conduta heteronormativa, impedindo que o corpo trans* de Dionísio existisse naquele espaço e tempo, o denominado terrorismo cultural (MISKOLCI, 2012).

De outro lado, Rafael, também de Porto Velho, lidou com a situação de forma diversa, ele identificou no espaço educacional e na cidade de Porto Velho pouca ou nenhuma possibilidade de ser homem trans*, o que lhe causava medo e receio em promover integralmente o processo de transição, por isso ele passou por dois momentos distintos em Porto Velho, um inicial, quando começou a se identificar homem trans* e outro posterior, quando retornou de uma viagem ao Sudeste de três anos, já com o processo de transição bem avançado. Afirma que sua experiência no retorno foi muito boa, dispensando necessidade de afirmação verbal de quem era e podendo usufruir, com cautela, de alguns espaços masculinos, com o banheiro masculino.

Em Duque de Caxias, Thalles destaca sempre se entendeu com os garotos, era aceito pelo grupo, jogava futebol, era visto como um membro do grupo. Se enquadrava tão bem no grupo dos meninos que se sentia como uns deles: jogava pelada, era péssimo na escola, teve sua iniciação sexual com eles. Até os 15 anos, por dentro se sentia bem em viver como homem mas não pensava em se tornar um. As mudanças começaram acontecer após os 16 anos: cobrança da família por ações mais femininas, o incomodo pelos seios, pelo corpo. Ele começou a querer mais do que estar com os rapazes, queria ser o rapaz. A única dúvida era que se sentia atraído sexualmente por eles. Thalles afirmou que se descobriu homem trans* homossexual aos 20 anos.

O outro entrevistado de Duque de Caxias foi Roberto. Ao contrário de Thales, ele nos contou que sofreu muito preconceito porque sempre se viu como homem e gostou de meninas. Segundo ele, desde muito jovem não aceitava as separações que a escola impunha, não queria ficar na fila das meninas, brincar de boneca, deixar cabelo crescer. Aos 12 anos queria ser Roberto, apanhou muito em casa e na vida. Lembrou que um dia, aos 15 anos, apanhou da mãe na porta da escola para aprender “gostar de pinto e não de xereca”.

Assim, a cultura do armário e das formas de passabilidade confirmam as tendências das dissidências sexuais em quererem ser aceitas e reconhecíveis dentro dos signos textuais do padrão socialmente aceito e reconhecível (BUTLER, 2017; SEDWIG, 2016) a este tipo de reconhecimento, pode-se ensejar sua necessidade a partir da heterossexualidade compulsória exigida nestes espaços (CRUZ; SANTOS, 2016). O armário, visto como um muro invisível construído ao redor destes comportamentos não está presente apenas nas pessoas gays (SEDWIG, 2016), mas também nos interlocutores, professoras e professores e profissionais dos espaços educacionais, que necessitam dialogar com o corpo discente, e devem ser preparadas para reagir positivamente diante destas circunstâncias, demonstrando o especial cuidado com políticas públicas voltadas a inclusão e educação de sexualidade e gênero nas escolas.

Em relação ao uso do nome social em Duque de Caxias, Thalles contou que no ensino noturno, assim que chegou na escola, “bem homenzinho” uma orientadora educacional perguntou como ele gostaria de ser chamado pelo nome de batismo ou por um nome social. Ela anotou o

nome Thalles em todas as fichas ao lado do nome de batismo. Já Roberto destacou que assim que entrou no ensino médio pediu para ser chamado pelo nome social, ele tinha 17 anos, a escola aceitou, alguns professores chamavam pelo nome masculino, outros não. Porém, o pior caso aconteceu quando a mãe descobriu: “ela foi a escola e fez o maior escândalo, xingou todo mundo, que eu nasci menina e enquanto vivesse seria menina, deste dia em diante voltei a ser Cristina”. Só passou assumir como Roberto quando saiu de casa e foi viver sua vida.

Rafael e Dionísio, em Porto Velho, comentaram que até hoje, ambos frequentam o ensino superior, nunca conseguiram modificar o nome no registro acadêmico e assim seguiam pedindo as professoras e professores que fizessem a correção manualmente. A maioria compreendia a situação, porém na hora da chamada, em razão da automaticidade, era comum os nomes femininos serem chamados em voz alta, ensejando no dilema da ausência de congruência corporal e identitária (LAMAS, 2009).

De acordo com os entrevistados de Duque de Caxias e com Dionísio em Porto Velho, eles dificilmente usavam o banheiro nas escolas. Thalles contou que na Educação de Jovens e Adultos (EJA) chegaram a disponibilizar o banheiro dos/as professores/as para ele. Roberto disse que na escola, depois do show da mãe, a escola nunca mais pensou no assunto, nem ele teve coragem de pedir nada, “foi um sofrimento só... eu usava o banheiro das meninas”. Os dois afirmaram que a questão do banheiro é mais complicada para as mulheres trans do que para os homens trans na escola, principalmente quando “não usamos barba ou marcadores masculinos muito forte” afirma Roberto. “As pessoas ainda me confundem com lésbica e assustam quando digo que sou homem que gosta de homem” diz Thalles.

Este preparo das pessoas profissionais nos espaços estudantis é uma das variáveis que deve ser objeto de políticas públicas (SILVA JUNIOR, AGUIAR, MAIA), como ocorreu no ano de 2006, ao criar um projeto piloto para ministrar curso de gênero e diversidade na escola¹⁶, um dos entrevistados de Rondônia, Rafael, indicou que o preparo dos profissionais que encontrou na sua vida escolar contribuíram para um ambiente mais inclusivo, e quando faltava preparo era ele quem tinha que ficar, repetidamente, ensinando docentes sobre masculinidade trans.

Os assuntos e temas de sexualidade e gênero se apresentam em todas as fases da vida, nas primeiras gerações, como crianças e adolescentes, o tema a ser discutido é envolto por necessidades de proteção de uma pessoa vulnerável, em razão da sua capacidade de discernimento ainda estar em desenvolvimento, e por tabus, pois o tema sexualidade e gênero ainda é visto com um aprendizado privado, que não pode ocupar os espaços públicos, cabendo a sua discussão apenas às famílias, e, especialmente, entre quatro paredes (SILVA JUNIOR, AGUIAR e MAIA,

¹⁶ “O Curso de Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado em um projeto piloto em 2006, resultado de uma articulação entre diversos ministérios (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>

2019). Nas entrevistas realizadas, o único momento que os adolescentes de Rondônia tiveram contato com qualquer palestra foi sobre doenças sexualmente transmissíveis, e sem qualquer, ou com muito pouco espaço, para uma educação sobre sexualidade e gênero. Um dos entrevistados, Dionísio, criticou este sistema de não abordagem, pois se o tema tivesse sido exposto e retirado as dúvidas dos jovens, teria ajudado e muito a serem mais aceitos nestes espaços, com um certo reconhecimento de que não existe um comportamento de referência hetero normal, gerando exclusão da normalidade aos demais.

Em Duque de Caxias os entrevistados afirmaram que as discussões sobre sexualidade aconteciam de maneira esporádica na escola. Mas que os dois encontraram apoio nas escolas. Roberto diz que tanto na escola onde cursou o ensino fundamental como na escola do ensino médio encontrou apoio na direção e na equipe pedagógica que chamou sua mãe para conversar, que conversou muito com ele e com os/as professores/as. O mesmo foi dito por Thalles (que possui apenas o ensino fundamental), quando estudou a noite, a pedagoga foi muito solícita. Contudo os dois destacam que alguns/mas professores/as jogavam piadas e chamavam pelo nome de batismo. Roberto destaca que “na escola teve uma professora que concordou com minha mãe quando ela exigiu que me chamassem pelo nome feminino ... ela era evangélica e disse que não era de Deus o que eu queria”.

Deste último relato verificamos corpos sexuados, manifestações de identidade de gênero e interesses sexuais que não estejam dentro de um padrão socialmente estabelecido tendem a ser rejeitados em duas grandes áreas, na área pública, pois não há o devido debate e exploração coletiva sobre a sua manifestação e existência, e na área privada, pois as famílias tendem a requerer que aquele sujeito seja socialmente reconhecível e aceito (ANDRADE, 2012).

Nas entrevistas realizadas em Rondônia e em Duque de Caxias, o tema guarda tabu institucional, a diferença que se mostrou no caso dos entrevistados fora as iniciativas individuais das equipes diretivas das escolas na cidade de Duque de Caxias, que pensaram no individual e no pessoal. Em Porto Velho os entrevistados não indicaram qualquer reunião, encontro, ou outra atividade coletiva.

A invisibilidade dos temas, a falta de conversa franca e educacional entre profissionais do ensino e corpo discente, provocam uma afastamento ainda maior, o que impedem as superações dos rituais binários, mantendo a resistência conservadora na interpretação de maneiras distintas de ser homem e ser mulher (LAMAS, 2009). Nas entrevistas, confirma-se que os principais destinatários da violência são os meninos afeminados e as meninas que eram rotuladas negativamente como lésbicas por ter tido uma experiência com outra menina, os entrevistados verificam que a adolescência é um período de contato, experiência e descobrimento da sexualidade, porém a agressividade do padrão heteronormativo criou estigmas e dissoluções de apoio entre os adolescentes (MISKOLCI, 2012).

Considerações Finais

A ausência destes debates públicos, em especial nos espaços educacionais, acaba por provocar a ausência de reconhecimento de uma realidade que se mostra presente, de que os corpos sexuados apresentados plasticamente nos espaços educacionais não detêm mais capacidade de, por si só, serem capazes de justificar um texto original para demarcar a relação fixa entre a natureza da identidade de gênero e sexualidade.

Ou seja, em questões relacionadas à identidade de gênero, o feminino não mais faz parte exclusivamente do universo da mulher, assim como o masculino não se limita a normatividade do homem. No âmbito da sexualidade, o desenvolvimento da história do sexo, as capacidades de manifestação de desejo são das mais diversas, subvertendo o padrão determinista biológico da atração sexual com base na oposição de gênero homem/mulher.

Nesta concepção da realidade, as escolas são espaços públicos que devem negociar diuturnamente com as regras dos espaços privados, leia-se família, para que tenham capacidade de educar pessoas para uma realidade existente e que cada vez mais se manifesta com liberdade, evitando a evasão escolar e permanência de corpos dissidentes neste importante espaço público formador de pessoas.

Existindo importante papel nas políticas educacionais para que fortalecem e conscientizam os profissionais a criar uma inter-relação entre os espaços familiares e os espaços educacionais, permitindo dentro destas diferenças a criação e promoção de um espaço de formação de cidadania (DESSEN; POLÔNIA, 2007).

Esta análise teórica foi identificada nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores, quando percebe-se no discurso o reconhecimento que faltam aos profissionais educadores apoio por parte das escolas para tratar esta temática de sexualidade, gênero e desejo, comprovando o que Gonçalves, Brandelli e Strey (2019) denominaram de barreiras culturais, sociais e políticas presentes nestas comunidades escolares.

Referências

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

BENEVIDES, Bruna G.; AGUIAR, Maria Eduarda. **LGBTfobia Estrutural: a violência e o assassinato consentido pelo não reconhecimento da cidadania da população LGBTI+** in: MATOS, Victor Chagas; LARA, Erick Batista Amaral de (Orgs.). **Dossiê LGBT+**: 2018. Rio de Janeiro: RioSegurança, 2018. p. 53-65.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo; Brasiliense, 2008.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria nº 1.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: 17 dez. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. **Resolução n. 12**, de 16 de janeiro de 2015. Secretaria de direitos humanos conselho nacional de combate à discriminação e promoção dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília, DF: 16 jan. 2015.

CANEN, Alberto; IVENICKI, Ana. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs), **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. EDITORA MODERNA:SP, 2019. Acesso em 04 jul. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf Acesso em 19 ago. 2020

CRUZ, Tania Mara; SANTOS, Tiago Zeferino dos. Experiências Escolares de Estudantes Trans. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 115-137, Jan./Abr. 2016. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em 19 ago. 2020

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, Apr. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Kary Jean Falcão; BRANDELLI, Ângelo Costa ; STREY, M. N. . Contexto escolar e docência trans em Rondônia: desafios e perspectivas. **LABIRINTO (UNIR)**, v. 30, p. 254, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/4468> Acesso em 10 jul. 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; OLIVEIRA, Eliane Silvestre; SILVA Livia de Cássia. Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 180-192, 2017.

GUEDES JÚNIOR, Ercedilio . **O processo de constituição à inconstituição do grupo arco-íris de Rondônia** – GAYRO em Cacoal / Ercedilio Guedes Júnior. -- Rolim de Moura, RO, 2019.

LAMAS, Marta. “El Fenómeno Trans.” Debate Feminista, vol. 39, 2009, pp. 3–13. **JSTOR**, www.jstor.org/stable/42625541. Accessed 13 Aug. 2020.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 07, 26 nov. 2012.

MIRANDA, L., SCHMIDT, B.B. Conquistas e desafios: as políticas públicas para a comunidade LGBTQI+ no Brasil, em especial na cidade de Porto Velho/RO, do final década de 70 aos dias atuais. **ANPUH**, 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563900246_ARQUIVO_ARTIGOLAURIEBENITOANPUH-NOVAVERSAO.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. rev. e ampl. - Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Prefácio: Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. São Paulo: Pontes, 2012. p. 9-12.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 69-88.

REIS, T.; HARRAD, D. (orgs), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **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.

RIBEIRO, Igor Veloso. **Política para pombos: o [in]acesso das travestis, de transgêneros e de transexuais ao Sistema Único de Saúde em Rondônia** - Porto Velho, RO, 2020.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, 2016. p. 173-189.

SILVA JUNIOR, P.M., AGUIAR, J.F., MAIA, M. V. C. M. Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 472-497, jul./set. 2019.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STONEWALL, SILÊNCIOS E MÁGOAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO “A MORTE E VIDA DE MARSHA P. JOHNSON”

Thiago Barcelos Soliva¹

Rafael Moutinho²

Resumo

Este trabalho se ocupa da relação entre memória, apagamentos e interseccionalidade a partir da análise do documentário “A Morte e Vida de Marsha P. Johnson”. O foco analítico recaiu no complexo processo de produção de memórias e esquecimentos que culminaram na elevação do *Stonewall Riots* como símbolo da resistência LGBTQ e o simultâneo apagamento da contribuição de ativistas históricas como Marsha P. Johnson nesse processo. Negra, trans e pobre, Marsha morre em circunstâncias obscuras levando consigo um legado de luta que ficou apagado das narrativas que marcaram o *Gay Liberation*. A análise interseccional do documentário permite perceber como a construção das narrativas que celebram o *Stonewall* como marco primordial do moderno movimento gay partiram de um enquadramento que privilegiou uma visão homonormativa do evento, sentenciando presenças como a de Marsha ao silêncio.

Palavras-chave: memória; resistência; apagamentos.

Introdução

Marsha “*Pay It No Mind*” Johnson, nascida Malcolm Michaels Jr. foi uma veterana da Rebelião de Stonewall e uma figura proeminente entre as *queens* que se rebelaram naquela fatídica madrugada de 28 de junho de 1969. Marsha foi encontrada morta no dia 06 de julho de 1992, às 17h23, na Rua Christopher, no Greenwich Village, Nova York. No laudo de sua morte: a causa imediata aponta “afogamento”, e a motivação da morte, “Suicídio”. Marsha tinha 46 anos e deixou quatro irmãos e duas irmãs. Na ocasião de sua morte, a polícia alegou que ela teria se suicidado, mas líderes do movimento LGBTQ³ novaiorquino alegaram que a falta de provas é um importante

¹ Doutor em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) – UFRJ. Professor adjunto do Centro de Ciências da Saúde (UFRB/Santo Antônio de Jesus) e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (UFRB/Cachoeira). E-mail: thiagosoliva@ufrb.edu.br.

² Bacharel em Artes Visuais. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (UFRB). E-mail: rrmoutinho@gmail.com.

³ Uso nesse trabalho a mesma expressão adotada pelo historiador Martin Duberman (2019) para falar das diferentes identidades situadas no interior do movimento pelos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Queers.

registro de que a morte de Marsha pode ter tido outra motivação: o preconceito. A partir dessa possibilidade, esses líderes pressionam a polícia para que investigue a morte dessa que seria uma “desbravadora” do *Gay Liberation*. É a partir dessa moldura narrativa que se estrutura o documentário “A Morte e Vida de Marsha P. Johnson”, dirigido por David France e lançado em 2017 pela *Netflix*⁴.

O filme se inicia com uma marcha, em Nova York, cujo objetivo era solicitar à polícia local uma investigação mais aprofundada sobre as circunstâncias da morte prematura de Marsha⁵. Na caminhada, amigos e familiares que não acreditam na hipótese de suicídio manifestaram-se com cartazes pedindo que a polícia “fizesse seu trabalho”. Os cartazes também diziam: “A rainha está morta, vida longa à rainha”, “Quem matou Marsha?”, “Nós precisamos de respostas agora”, “Nós queremos ação!”. Essas frases expressam a inconformidade das pessoas LGBTQ com a morte da *queen*.

Chegando aos dias de hoje, o documentário acompanha a atuação do “Projeto Antiviolença”, grupo que investiga e apoia vítimas de crimes violentos direcionados à população LGBTQ. O documentário acompanha a saga da ativista Victória Cruz, mulher trans, que trabalha há anos na assistência às vítimas do Projeto, e está prestes a se aposentar. O filme celebra não apenas a trajetória de Marsha, como também de outras narrativas contra-hegemônicas, evidenciando a existência e atuação destas figuras na luta por visibilidade das vivências trans, profundamente marcadas por violências e marginalização. Segundo Victória, “há um grande número de mulheres trans que foram assassinadas cujos casos não foram solucionados. E, de seus túmulos, elas clamam por justiça”.

Partindo do reconhecimento dessas trajetórias, este artigo se ocupa da relação entre memória, apagamentos e interseccionalidade a partir da análise do documentário “A Morte e Vida de Marsha P. Johnson”. O foco analítico recaiu no complexo processo de produção de memórias e esquecimentos que culminaram na elevação do *Stonewall Riots* como símbolo da resistência LGBTQ e o simultâneo apagamento da contribuição de ativistas históricas como Marsha P. Johnson nesse processo. Negra, trans e pobre, Marsha morre em circunstâncias obscuras, levando consigo um legado de luta que ficou apagado das narrativas que marcaram o *Stonewall Riots* e o *Gay Liberation*. A análise interseccional do documentário permite perceber como a construção das narrativas que

⁴ Trata-se de uma provedora internacional de serviços de filmes e séries via streaming.

⁵ Ao logo do filme Marsha é apresentada como *Drag*, outras como *Transgender*.

celebraram o *Stonewall* como marco primordial do moderno movimento gay partiram de um enquadramento que privilegiou uma visão homonormativa do evento, sentenciando presenças como a de Marsha ao silêncio.

“Modelo de Andy Warhol, prostituta, atriz e santa”: Marsha “Pay It No Mind” (Não Ligue pra isso)

O documentário brinca com o tempo cronológico dos acontecimentos que antecederam a morte de Marsha. Ele vai e volta, e questiona a linearidade do tempo, alterando-o. É a partir da possibilidade de ir e vir que a narrativa fílmica nos permite acessar a vida de Marsha a partir das experiências daqueles que com ela compartilharam suas vidas. São essas narrativas que vão evidenciando a trajetória apagada de Marsha, revelando situações de resistências e agenciamentos que marcaram sua vida.

É nessa sequência de narrativas, que os olhares de seus irmãos reconstroem um passado de Marsha quando ainda não era Malcolm. Para compreender o que ocorrera com Marsha antes de seu trágico fim, Victoria liga para o Departamento Médico-Legal da cidade de Nova York buscando informações sobre “Malcolm Michaels” para saber como poderia conseguir dados sobre sua autópsia. O atendente imediatamente pergunta: "Você é da imprensa ou...?" E Victoria se identifica como parte do Projeto Antiviolença da cidade de Nova York. O atendente então relata que pode fornecer a causa e a forma com que se deu a morte, mas ela não poderia ter acesso a todo relatório. O acesso ao registro número 907, do “caso de Malcolm/Marsha”, só poderia ser liberado com a solicitação por escrito da família biológica.

Victoria então vai até Elizabeth, Nova Jersey, na casa da família Michaels falar com os irmãos e irmãs de Marsha. Ao conversar com a família, Victoria pergunta o que sabem sobre o caso de Marsha: “eu não sei de nada”, responde Jean Michaels, a irmã de Marsha, “só que ele foi encontrado no rio, mais nada”, acrescenta. Robert Michaels, irmão de Marsha, também estava presente. Victoria então explica que estão investigando, pois tem testemunhas que “o viram... a viram...”. É aí então que um fato chama atenção. Ao se referir a Marsha, Victoria fala no masculino e no feminino seguido da pergunta: “como preferem que eu chame Marsha?”. Uma questão entra em evidência: o nome de Marsha é posto em questão. Qual identidade prevalece? Em meio aos registros oficiais levantados por Victoria a todo momento “Malcolm” aparece, mas na fala e na memória de outras iguais, Marsha que é lembrada. Onde Marsha começa e onde Malcolm termina? “Tanto faz”, responde Jean.

Victória então prossegue: “quando a viram pela última vez?”, Jean responde: “foi antes do 4 de julho. Durante a semana”. “Ela veio à nossa casa e eu o levei à estação de trem”, completa Robert. Ele continua: “depois recebemos uma ligação dizendo que ele estava morto”. Victória então questiona: “você pediram pra ver o corpo ou não?”. Jean responde: “minha irmã pediu, não deixaram. Eles não tinham permissão”. Victória, então, apresenta aos irmãos a carta de solicitação do relatório da autópsia, o exame toxicológico e as fotos, se houvesse alguma, do caso. Ela questiona: sente falta dela? “Sim, sinto falta dele”, responde Jean emocionada. Robert lembra aos risos: “Ele adotou o nome Marsha ‘Pay It No Mind’ (Não Ligue pra isso)”. “Não ligue pra isso. É problema seu, não meu”. Todos gargalham na cena. “Ele sempre fazia você rir”, completa Robert.

Se na casa de sua “família de origem”, Marsha era apenas lembrada por sua vocação para fazer os outros rir, na casa de Randy Wicker, que dividiu seu apartamento com Marsha, sua memória era celebrada por todos os cômodos da casa – em um tom quase devocional. Victoria o entrevista em seu apartamento, onde é possível perceber rastros de Marsha por todos os lados. Em um quadro na sua parede, ele atenta para a descrição que faziam de Marsha: “modelo de Andy Warhol, prostituta, atriz e santa”. Victoria conversa com ele sobre a forma como conheceu Marsha, ao dar abrigo a ela em uma noite fria de inverno. Questionado sobre o que achava que aconteceu com Marsha naquela noite fatídica, Randy responde enfaticamente: “com certeza não foi suicídio. Isso foi um insulto à família. Marsha nunca teria se suicidado. Mas vamos ser realistas, a polícia já tinha colocado um ponto final (...). O caso está encerrado, não pertubem. É um ninguém, não é uma pessoa”.

A construção de Marsha como uma figura maternal e destituída de preocupações materiais está presente ainda na fala de outra amiga, Miss Kitty, que cumpre pena no Centro Correcional de Downstate Fishkill, Nova York, onde recebeu a visita de Victoria em sua longa peregrinação por justiça à Marsha. Questionada sobre sua relação com Marsha, Kitty diz tê-la conhecido com 13 ou 14 anos. Ela disse: “quando eu vi Marsha pela primeira vez, ela estava cheia de penas, plumas e... maquiagem, nunca aplicada corretamente”, avaliando a estética *trash* de Marsha como parte de sua personagem. Ela continua “Marsha disse: ‘Querido, você é maravilhoso. Daria uma linda garota’. Ela costumava levantar meu cabelo dos dois lados e isso me fazia sentir especial. Eu ficava com vontade de ser parte daquela gente”. A fala de Miss Kitty evidencia a imagem

maternal que Marcha representava, recorrentemente lembradas ao longo do documentário por outros que conviveram com ela.

A literatura socioantropológica sobre sexualidades dissidentes tem chamado atenção sobre a forma como pessoas da geração de Marsha agenciaram novas formas de parentesco através da formação de “famílias de afeto” (WESTON, 2003). Nessa literatura é recorrente o uso da linguagem de família como “mães”, “madrinhas” e “irmãs” para falar de relações entre si. As “mães” são, geralmente, “bichas” mais velhas e consideradas mais experientes na vida, uma vez que já teriam atravessado as fases difíceis pelas quais passam todos que se assumem não heterossexuais. Às “mães” cabia uma função socializadora. Eram elas que iniciavam os mais novos nas normas e rotinas que dirigiam o grupo, zelando para que as regras internas não fossem transgredidas (COSTA, 2010).

As “mães” teriam ainda a oferecer um conjunto de “valores sociais” (alegria, afeto, boa conversa etc.) responsáveis por facilitar a sociabilidade e a socialização dos neófitos no grupo (SIMMEL, 1983). O status de “mãe” se aproxima muito do da “rainha” identificada por Barbosa da Silva (2005) na década de 1950, quando estudava o “grupo homossexual” em São Paulo, no Brasil. Para este autor, a “rainha” era uma espécie de núcleo a quem todos os outros membros do grupo primário estariam ligados. A diferença, contudo, é que as “rainhas” eram únicas dentro de um dado grupo homossexual, enquanto as “mães” poderiam ser muitas dentro de um mesmo grupo.

Ao analisar a trajetória da Turma OK, mais antigo grupo que reúne homens homossexuais no Brasil, Soliva (2014) afirma que o principal objetivo daquelas chamadas como “mães” nas reuniões que congregam “bichas” e “bofes” no período de formação desse grupo era o de controlar as “bichas”, impedindo que ocorressem eventos que pudessem chamar a atenção dos vizinhos ou mesmo da polícia. Esse controle era exercido através da proibição de falarem alto ou de provocarem quaisquer outros transtornos para a vizinhança do apartamento. Em função disso, as “mães” tinham de ficar a noite toda sem ingerir álcool ou outra substância que provocasse alterações no comportamento.

O uso da nomenclatura de parentesco não se limita apenas ao uso da expressão “mãe”. É comum entre os integrantes da Turma OK se chamarem de “irmã”, tanto no passado quanto ainda hoje. O emprego dessa linguagem tem reflexos importantes na forma como esses homens se relacionam. O uso da expressão “irmã” evoca uma noção de irmandade, uma confraria, semelhante à que existiu entre os negros norte-americanos de grandes centros urbanos como Nova York e Chicago (WESTON, 2003). Para esta autora, a prática de “se fazer irmão” poderia ser tão real para essas pessoas quanto eram

os vínculos consanguíneos. Dessa forma, a noção de irmandade foi fundamental para a formação de uma identidade coletiva entre os indivíduos que compunham esse grupo social. Essa identidade, por sua vez, foi essencial para a contestação de um passado segregador. A exemplo do que ocorrera com grupos negros norte-americanos, a noção de irmandade foi fundamental para a construção de uma percepção de “nós” entre pessoas dessa geração pré-Stonewall. Esse “espírito coletivo” estaria na base das organizações pelos direitos gays e lésbicos que viriam pós-Stonewall. Dito de outra forma, a percepção de que existiria uma família para além do sangue foi estruturante para a constituição de um “espírito coletivo” consolidado por contatos íntimos de amizade.

Transgressões de gênero e estética *camp*

Além da face maternal evocada pelas narrativas organizadas no filme, Marsha também é caracterizada pelas *queens* que conviveram com ela por uma estética muito singular marcada pela transgressão das convenções de gênero. Na conversa com Miss Kitty, esta revela à Victoria que na noite da morte de Marsha elas deveriam ter se encontrado para saírem juntas. Ela disse:

Eu encontrei Marsha em frente à livraria na Rua Christopher, era plena luz do dia. Ela estava toda de *drag*. Marsha sempre estava racional. Ela sempre sabia como se portar. Nós marcamos de nos encontrar à meia-noite, íamos andar pelas ruas. Depois iríamos para o Anvil no horário de sempre, as duas ou três da manhã. Mas ela não apareceu (Miss Kitty).

A fala de Miss Kitty sugere uma Marsha, simultaneamente, racional e subversiva. A performance de Marsha “cheia de penas, plumas e... maquiagem, nunca aplicada corretamente” parece fazer sentido a partir de uma estética *camp*. Para Sontag (1987), o universo inclassificável a que o *camp* se liga possui características que fogem à ordem regular das coisas. Em função disso, a tarefa de definir o *camp* é quase impossível. Contudo, algumas “notas” fundamentais podem ser extraídas da noção de *camp*, uma das quais é o seu “esteticismo extravagante”, o exagero e a artificialidade – elementos associados à postura de desdém, características que completam a visão cômica a que o *camp* se propõe (SONTAG, 1987).

A autora estabelece uma relação de correspondência entre a estética *camp* e a figura do dândi, aquele personagem da paisagem urbana excessivamente cultivado, cujo objetivo era a busca por sensações raras, aquelas ainda não experienciadas pela turba popular. Para Sontag (1987), a história do gosto *camp* se entrelaça com a própria história

do gosto esnobe – ou seja, a própria essência da distinção. Com a decadência da velha aristocracia, os gostos especiais ou raros, que distinguiam essa classe das outras, foram sendo revelados por outros grupos, especialmente os “homossexuais”, chamados pela autora de “aristocratas do gosto”. Em função disso, desenvolve-se nesse grupo uma agência criativa, capaz de produzir novas sensibilidades. Para ela, foi através dessa agência criativa que esse grupo pôde articular a sua integração na sociedade. Harris (1991), contudo, não percebe o desenvolvimento do *camp* entre os “homens homossexuais” como uma possibilidade de integração à sociedade, mas sim de alienação da mesma – uma espécie de fuga a partir da construção de uma utopia.

Ainda que discordem nesse ponto, as ideias de Sontag (1987) se aproximam das de Harris (1991) acerca de uma característica fundamental do *camp*: o deslocamento simbólico. Tanto Sontag (1987) quanto Harris (1991) veem no distanciamento uma característica constitutiva do *camp*, o qual produziria uma sensibilidade particular nos sujeitos que compartilham dessa estética. O espírito elitista teria surgido entre eles como uma possibilidade de se distanciar psicologicamente e simbolicamente do contexto hostil estabelecido contra as suas sexualidades não apresentáveis. Essa experiência é vivenciada com uma dose intensa de ironia, uma vez que nem todos pertenciam de fato a uma elite econômica, mas se percebiam, como mostra Harris (1991), deslocados de seus contextos sociais. Tal consciência fez com que esses indivíduos construíssem um mundo imaginado, um mundo onde as convenções seriam ressignificadas a favor deles mesmos.

Para Babuscio (1999), o *camp* constitui uma espécie de sensibilidade gay. Para ele são quatro os elementos que caracterizam o *camp*: ironia, esteticismo, teatralidade e humor. Essas características se entrelaçam na construção daquilo que o autor chama de uma “sensibilidade gay”. Ao falar dessas características de forma isolada, o autor põe em relevo algumas possibilidades de interpretação dessa “sensibilidade gay” a partir do *camp*. De forma geral, o autor ressalta que essas quatro dimensões estão articuladas na noção de “contrastes incongruentes”, sobretudo acerca do masculino/feminino.

A linguagem fílmica seria um veículo importante do *camp*, principalmente por evidenciar personagens e estrelas com qualidades andróginas, a *femme fatale* seria um bom exemplo disso. Para Babuscio (1999), o ponto central dessa percepção de incongruência é a ideia de que as sexualidades não-heterossexuais são um desvio moral, portanto ela representa uma ruptura com a ordem heterossexual das coisas. Babuscio (1999) define o que chama “sensibilidade gay” como uma “energia criativa”, a qual reflete uma consciência elevada acerca da diferença em relação àquilo que é considerado

convencional. Em outras palavras, sujeitos fora da norma heterossexual reuniriam mais condições de identificar a artificialidade das convenções sociais, dada a sua habilidade em se passar – *passing* – por heterossexuais. Estes últimos não desenvolveriam tal habilidade, em razão da naturalização internalizada de sua experiência. O desenvolvimento dessa energia criativa se relaciona diretamente ao *camp* e a performance de Marsha se constitui como um exemplo emblemático dessa estética.

É possível afirmar que pessoas da geração de Marsha anteciparam em alguns anos, através de suas performances e formas de vida, problemas teóricos tratados por algumas intelectuais feministas contemporâneas. Marsha teve importante papel na transformação do conceito de gênero neste meio século de existência do movimento LGBTQ. Ela fez parte de uma vanguarda que revolucionou a forma que entendemos os papéis sociais atribuídos aos corpos masculinizados e feminilizados e transgrediu visibilizando narrativas antes esquecidas.

Lembrada no documentário como “uma das pessoas mais corajosas do mundo” por um amigo, Marsha transitava entre a performance feminina e masculina evidenciando a plasticidade das convenções de gênero e seu caráter de construção social. Seu corpo e performance materializa uma crítica às categorias identitárias que buscam engendrar os corpos em um sistema binário (BUTLER, 2013).

Stonewall, mágoas e silêncios

A reconstrução dos eventos que marcaram o *Stonewall Riot* é narrada no filme a partir de cenas e falas de Sylvia Rivera, mulher trans latina e importante ativista histórica do *Gay Liberation*. Ela é introduzida no filme através de belos closes e cenas poéticas, que a colocam como interlocutora através da sua relação de amizade com Marsha (recordada como uma “mãe”). Sylvia cita Marsha de forma recorrente no documentário como um “ícone do movimento gay, conhecida no mundo todo”. Ao falar sobre *Stonewall*, ela reivindica para si, junto à Marsha, às pessoas trans de rua e às *drag queens* o lugar simbólico de vanguarda do movimento. Ela disse: “nós ficamos na frente e lutamos contra a polícia. Fomos nós que não nos importamos de levar paulada na cabeça”. Ao evocar para si esse lugar, Sylvia Rivera reivindica o protagonismo negado nas lembranças que compõem a memória coletiva do moderno ativismo sobre às origens do movimento.

Essa reivindicação também está presente nas narrativas de Marsha. Em um vídeo reproduzido no curso do documentário, ela compartilha uma lembrança sobre suas

andanças naquele que ficaria conhecido como “lugar da memória”, no sentido empregado por Nora (1993), do ativismo homossexual:

Quando eu cheguei ao *Stonewall*, era praticamente a única *drag queen* lá. Eu falei: ‘O que acham, sou homem ou mulher?’. Não responderam, aí decidi entrar. Porque era um bar só para homens. *Stonewall* era um barzinho gay agradável de propriedade da máfia. Os gays não podiam entrar em bares. A máfia subornava a polícia. Era típico da época. Era difícil ser *drag queen*, pois nos prendiam sem motivo algum. Vivíamos em uma época irreal (Marsha P. Johnson).

Nesse período, o bar *Stonewall Inn* localizado na Christopher Street, no coração do *Greenwich Village*, em Nova York, era um ponto de encontro de “comunidades eróticas” da época (RUBIN, 2017). As batidas policiais e revistas sem justificativa nos frequentadores eram rotineiras na década de 1960 (ARMSTRONG & CRAGE, 2006). Frequentado majoritariamente por um público composto por jovens, não-brancos, de baixa renda e marginalizados, o bar era alvo de constantes intervenções policiais por não terem licença para o comércio de bebidas alcoólicas, apresentarem shows sensuais de homens e suspeitas de conexões com o crime organizado (CARTER, 2004).

Em torno da 01h30 da madrugada da sexta-feira do dia 27 de junho de 1969 (ARMSTRONG & CRAGE, 2006), o que seria uma batida policial de rotina, com policiais solicitando a identidade e expulsando pessoas do bar, se transformou em um evento que desencadearia uma série de confrontos entre seus frequentadores e a polícia – culminando com uma política de visibilidade das vivências e demandas políticas das pessoas LGBTQ em escala mundial. Algo de incomum ocorreu aquela noite, ao invés da polícia dispersar os frequentadores, uma multidão começou a se formar do lado de fora do bar e passaram a oferecer resistência à ação policial (ARMSTRONG & CRAGE, 2006). Essas autoras situam tempo e espaço como categorias centrais para compreensão dos motivos pelos quais o *Stonewall Riots* se perpetuou na memória coletiva do movimento LGBTQ em comparação com outros eventos que ocorreram na década de 1960, como a invasão da Compton’s Cafeteria, em São Francisco, Califórnia. Tratava-se de uma noite de verão na qual muitas pessoas estavam nas ruas em função das férias (CARTER, 2004). Segundo Carter (2004), muitas pessoas que nem estavam no bar, mas que passavam pela rua naquela noite, se somaram à multidão buliçosa, como foi o caso de Craig Rodwell, importante ativista do *Stonewall Riots*, responsável por articular informações sobre o evento em importantes jornais de Nova York.

Em uma entrevista reproduzida no documentário, Sylvia relembra dessa noite com um entusiasmo revolucionário⁶:

Eu estava dopada de estimulantes e uísque. Estava dançando com meu amor. De repente, as luzes se acenderam e... era uma batida policial. *Queens* foram tiradas de lá e colocadas em viaturas, armas foram sacadas. Coquetéis *molotov* começaram a voar. Eu pensei: ‘Nossa! Começou a revolução! Graças a Deus!’ Vocês nos trataram como merda esses anos todos. Agora é a nossa vez (Sylvia Rivera).

A ideia de “revolução” aparece ainda nas narrativas evocadas por Sylvia Rivera na reconstrução que Martin Duberman (2019) escreve do *Stonewall Riots* em seu livro sobre a história desse evento. Nele, Sylvia Rivera exclama “I’m not missing a minute of this – it’s the *revolution!*” (DUBERMAN, 2019, p. 245).

A revolução, contudo, parece não ter se efetivado para todas e todos que compunham essa “comunidade erótica”. Ainda que o *Stonewall Riots* tenha redefinido a história gay entre um “antes de *Stonewall*” e um “depois de *Stonewall*” (D’Emilio *apud* ARMSTRONG & CRAGE, 2006), essa história não foi construída sem disputas e negociações que produziram políticas de apagamentos e esquecimentos ao mesmo tempo em que legitimou lembranças sobre a formação do *Gay Liberation*. Esses esquecimentos impactaram diretamente nas trajetórias de vida de pessoas como Sylvia Rivera e Marsha P. Johnson, e podem ser percebidos em passagens do documentário nas quais a tão aclamada “revolução” que Sylvia Rivera esperava ainda estava bem distante de ter um desfecho positivo para todas as vidas de pessoas LGBTQ.

Ao passo que o movimento se consolidava, Marsha e Sylvia iam cada vez mais percebendo a necessidade de focar em pautas específicas, as quais só elas podiam abordar, como a experiência de ser uma *street transvestite*. Surgia assim o STAR (Street Transvestite Action Revolutionaries/Ação Revolucionária de Travestis de Rua). Encabeçado por Sylvia e com apoio de Marsha o grupo buscava inserir suas demandas por representação e visibilidade dentro do movimento pós-*Stonewall*. Este movimento acabou tomando uma feição bem diferente da esperada por Marsha e Sylvia naquela fatídica noite por privilegiar uma forma de *gay life*⁷ relacionada à homens gays brancos e

⁶ O trabalho de Martin Duberman (2019) chama atenção para o acaso da presença de Sylvia nesse dia fatídico. Segundo o autor, Sylvia havia rejeitado o convite de Marsha para uma festa no bar, pois estava chorando a morte de Judy Garland, mas acabou decidindo ir.

⁷ A noção de *gay life* está presente nos trabalhos de Esther Newton (1979) para falar de formas de vida relacionadas à homossexualidade em grandes centros urbanos no contexto estadunidense.

de classe média em detrimento de outros corpos como transexuais, travestis e lésbicas invisibilizadas nos debates do movimento e na construção da história do *Gay Power*.

Em uma entrevista recuperada no documentário, Marsha situa suas reivindicações dentro desse novo contexto do nascente movimento: “enquanto meu povo não tiver seus direitos garantidos em todos os EUA, não há motivo para comemoração. Por isso venho lutando pelos direitos dos gays há tantos anos”. Expondo outra fragilidade do movimento ela fala da Parada gay de 1973 na qual os organizadores disseram que as travestis iriam na frente da marcha, mas, na hora da parada, foram direcionadas ao final do desfile: “os covardes colocaram todas as *drag queens* no fundão”, reclamou Marsha.

Na ocasião, Sylvia Rivera, ao som de vaias da “comunidade gay”, decide disputar pelo seu direito à fala. Consideradas estereótipos, nas primeiras paradas (reflexo do pós-*Stonewall*) *queens* como Marsha e Sylvia passam a ser percebidas como ameaças ao moderno movimento que se inicia por encarnarem em seus corpos e performances a feminilidade rechaçada pelos ativistas desse movimento. Essa rejeição, contudo, não é vivenciada sem atos de resistência materializados no documentário através de falas de Sylvia que expressam mágoas desse movimento: “mas se não fosse por uma *drag queen*, não haveria movimento de libertação gay. Fomos as pioneiras”.

Em uma cena que ilustra de forma acabada as tensões em torno da presença de pessoas como Marsha e Sylvia no movimento, Sylvia sobe ao palco para mostrar à comunidade que sua voz não seria calada. Evidentemente indignada com a situação, abalada, ela disse:

Passei o dia tentando subir aqui por seus irmãos e suas irmãs gays na cadeia! Eles me escrevem toda maldita semana pedindo sua ajuda! E vocês não fazem nada por eles! Eles escrevem para a Star, não para o grupo das mulheres. Não escrevem para mulheres nem para homens. Escrevem para a Star porque estamos tentando ajudá-los. Mas vocês me dizem para sair com o rabinho entre as pernas. Eu não vou tolerar essa merda! Eu já fui espancada. Já quebraram meu nariz. Já fui presa. Perdi meu emprego. Perdi meu apartamento por causa da libertação dos gays. E vocês me tratam assim? Qual é a porra do problema de vocês? Pensem nisso! Eu acredito no poder gay. Quero que tenhamos nossos direitos, do contrário, eu não estaria lutando por eles. Era isso que eu queria dizer a vocês. Vão ver sua gente na *Star House*, na Rua 12. São as pessoas que estão tentando fazer algo por todos nós, e não homens e mulheres que pertencem a um clube de brancos de classe média! Esse é o lugar de vocês! Revolução agora! Poder gay. Mais alto! Poder gay!

Magoada, Sylvia se sentia traída pelo movimento que reproduzia seu preconceito contra *queens* e moradoras de rua. Ao sentir que os anos dedicados ao movimento fora

um desperdício, ela então decide tomar uma atitude desesperada: tentou tirar sua própria vida. Ela revela que Marsha, chegando em casa, a encontrou e socorreu, salvando sua vida. Após vivenciar um trauma como esse, como a morte de Marsha, anos depois, poderia ter sido um suicídio?

Sylvia não se contenta: “tem algo errado. Sempre há um obstáculo quando lidamos com o governo municipal. Sempre quando falo com um policial, me dão um passa-fora. Por que neste caso em particular?”. Ela quer ir além. Buscar ajuda fora do município para solucionar o caso de Marsha. Porém, a diretora do “Projeto Antiviolença” contesta: “não temos uma quantidade ilimitada de pessoas, tempo ou recursos”. Após uma série de trechos de reportagens na mídia com narrativas de mulheres trans questionando a forma como esses casos são tratados, o documentário mostra a fala da diretora chamando atenção para outros casos que precisam de apoio e questiona: “que tal lidarmos com as necessidades imediatas em vez de investir nosso tempo na investigação desse caso? Afinal, o que isso significa?”. Victoria rebate: “O que isso significa? Justiça para Marsha. A visibilidade de podermos fazer algo quanto a um caso não solucionado e buscar por justiça. Não é pela família, é pela comunidade”.

Os momentos finais do filme mostram que apesar dos esforços de Victoria, o caso de Marsha precisa ser suspenso. Em cenas fortes dela caminhando pelos piores onde o corpo morto de Marsha foi encontrado sua emoção é aflorada. A insatisfação pela não finalização do caso evidentemente a afeta. Indignação e tristeza. Porém, Marsha permanece viva enquanto houver alguém que recupere sua memória e a torne história.

De acordo com Nora (1993), a história é constituída de uma série de lembranças e esquecimentos estratégicos que buscam visibilizar certas perspectivas e invisibilizar outras. Entendendo a importância da memória e da retomada de suas narrativas como estratégias de proteção contra as políticas de apagamento, é possível afirmar que pessoas como Sylvia buscam através de suas existências tomar lugar dentro de suas narrativas para poderem lutar contra essas políticas de esquecimentos que objetivam apagar da história sua atuação revolucionária no questionamento dos papéis de gênero e identidade dentro da sociedade.

O documentário então se encerra com Sylvia, que após ser expulsa dos piores do Greenwich Village onde morava com outros em situação de rua passa a viver com as advogadas comunitárias Rusty Mae Moore e Chelsea Goodwin. Elas abriam sua casa para membros da comunidade que não tinham onde morar. “Temos que ajudar umas às outras, temos mesmo é importante”, disse Sylvia. Após vencer a luta contra o alcoolismo, ela se

tornou cada vez mais uma referência para o ativismo de jovens LGBTQ. Aclamada e ovacionada por públicos, voltou a militar como ativista dos direitos civis dessa população.

Nas cenas finais, a parada do orgulho novamente constitui um cenário de disputas em torno de lembranças e apagamentos. Mas, dessa vez, Sylvia é celebrada como importante referência de luta e resistência do movimento ao redor do mundo. Anos após se decepcionar ao subir no palco e ser vaiada pelos membros de sua própria “comunidade”, renasce como um “mito vivo” ovacionada pelas novas gerações que a reconhecem como protagonista do legado de *Stonewall*. Finalmente sua trajetória é celebrada como história.

A análise das trajetórias de Sylvia Rivera e Marsha P. Johnson permitem perceber as intrincadas tensões e disputas em torno de narrativas que construíram o *Stonewall Riots* como marco primordial do moderno movimento LGBTQ partindo de um enquadramento que privilegiou uma visão homonormativa do evento, sentenciando presenças como a de Marsha e Sylvia ao silêncio. Visibilizar a luta dessas “pioneiras” é manter vivo a essência daqueles sentimentos coletivos que eclodiram naquela noite de verão dentro e fora do bar *Stonewall Inn*. O documentário sobre a trajetória de Marsha tem como intuito não apenas abordar a sua morte, mas celebrar a sua vida e de toda uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 20008) que se organizou e deu sentido a experiências sociosexuais consideradas subversivas pela sociedade abrangente.

Referências

A MORTE e vida de Marsha P. Johnson. Direção de David France. Netflix, 2017. (105 min.).

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARMSTRONG, Elizabeth A. and CRAGE, Suzanna M. Movements and Memory: The Making of the Stonewall Myth. **American Sociological Review**, v. 71, n. 5, pp. 724-751, Oct. 2006.

BARBOSA DA SILVA, José Fábio. Homossexualismo em São Paulo: estudo de um grupo minoritário. In: GREEN, James e TRINDADE, Ricardo (Orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARTER, David. **Stonewall**: The Riots that Sparked the Gay Revolution. New York: St. Martins, 2004.

COSTA, Rogério da Silva Martins da. 2010. **Sociabilidade homoerótica masculina no Rio de Janeiro na década de 1960**: relatos do jornal O Snob. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

DUBERMAN, Martin. **Stonewall**: the definitive story of the LGBTQ rights uprising that changed America. New York: Plume, 2019.

HARRIS, Daniel. The death of camp: gay men and Hollywood diva worship, from reverence to ridicule. **The Rise and Fall of Gay Culture**. New York: Hyperion, 1997.

NEWTON, Esther. **Mother camp**: female impersonators in America. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, dez, 1993.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SIMMEL, George. “Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura e formal”. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Georg Simmel**: sociologia. (Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

SOLIVA, Thiago Barcelos. “Nós somos uma família”: amizade, solidariedade e proteção em um grupo de homens homossexuais mais velhos. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 06, jul./dez., 2014.

SONTAG, Susan. Notas sobre camp. In: SONTAG, Susan (Org.). **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

WESTON, Kath. **Las familias que elegimos**. Lesbianas, gays y parentesco. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2003.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR BRASILEIRA

Junimar José Américo de Oliveira¹

Resumo

É sabido que o pouco diálogo entre Geografia e gênero são presentes nos espaços escolares. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da discussão de gênero na Geografia Escolar nos espaços formais de ensino da Educação Básica. Inicialmente, buscamos desenhar um breve histórico das legislações orientadoras em educação e gênero, e discutimos a inserção da temática no ensino da Geografia Escolar, ressaltando os aportes teóricos possíveis da Ciência Geográfica. A reflexão de novas práticas pedagógicas, e sobre as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, deve abarcar as discussões de gênero, ressaltando o papel importante da escola para a concretização da cultura em direitos humanos. Podemos dizer que a abordagem de gênero em Geografia possibilita reflexões sobre as desigualdades sociais em diferentes níveis da sociedade, promovendo a igualdade.

Palavras-chave: Educação; Geografia; Gênero; Escola.

Introdução

Em uma sociedade global, discussões sobre desigualdades baseadas em diferenças de classe social, raça, gênero e orientação sexual estão cada vez mais presentes nos debates atuais da sociedade brasileira. Mesmo que possamos observar, a partir do processo de redemocratização, avanços no que diz respeito à efetivação da democracia, ao reconhecimento de direitos e à participação social, ainda precisamos engrossar a luta de diferentes movimentos sociais, assim como o movimento feminista, negro e LGBTQIA+, afim de nos mantermos firmes na luta por implementações de políticas públicas antidiscriminatórias em diferentes âmbitos, incluindo às políticas de educação.

Sendo assim, o espaço escolar deve estabelecer estratégias para que a igualdade de gênero possa estar presente no currículo e no planejamento pedagógico da unidade educacional, onde a igualdade de gênero deve ser discutida no âmbito dos

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especializando em Teorias e Práticas da Geografia Escolar pelo Colégio Pedro II. Especializando em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Avançado Arcos. Membro Associado no Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Geografia e ensino (GEIA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. junimar.geoufv@gmail.com.

direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito à sua identidade de gênero, racial e de pertencimento religioso.

É neste sentido que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil, em consonância com os termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, deve se mostrar como um instrumento de criação e promoção de uma cultura universalista dos direitos humanos visando:

- Criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- Assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2018, p. 12).

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos possibilita em seu texto vislumbrar a possibilidade da promoção da cultura em direitos humanos no país, promovendo a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, atendendo aos anseios e demandas da sociedade civil, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

Nesta perspectiva, as discussões sobre gênero na educação se fazem cruciais, já que entendemos a escola como um ambiente de interação social, portanto, que atua na construção de valores e atitudes que se desenvolvem na construção da personalidade de cada indivíduo que a frequenta, exercendo papel essencial à formação de cidadãos, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades do processo de cidadania diante dos desafios da pós-modernidade.

Sendo a Geografia a ciência que se dedica ao estudo do espaço geográfico e as relações nele estabelecidas, as discussões de gênero também podem ser de responsabilidade da Geografia escolar, possibilitando que o alunado, a partir da abordagem geográfica do gênero na educação básica, estabeleça o entendimento da realidade em uma perspectiva crítica, promovendo mudanças nas lógicas e nas práticas socioespaciais, partindo da compreensão de que, “[...] os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 45)

Neste âmbito, Madrid (2019, p. 182) coloca que a perspectiva geográfica e crítica do gênero possibilita “a leitura e a interpretação da realidade e a contextualização de

processos socioespaciais, como as desigualdades de gênero presente na sociedade brasileira, a qual está estruturada por práticas patriarcais, machistas, misóginas e sexistas”.

Diante disto, como objetivo, este trabalho busca discutir, brevemente, as possibilidades para uma efetiva discussão de gênero nos espaços escolares da educação básica a partir do ensino de Geografia. Partindo do pressuposto de sua importância enquanto tema transversal, e do papel da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar.

Educação e gênero: um breve histórico das legislações orientadoras

No que tange as discussões de igualdade e gênero no espaço escolar, diversas questões podem ser levantadas. As desigualdades de gêneros, desde a origem da educação, sempre estiveram presentes em todo o mundo, sendo presentes até os dias atuais, mesmo que em conformações ou padrões diversos.

A escola, na sua origem, se deu como uma instituição para o sexo masculino, onde o sexo feminino era impossibilitado de acessar. Quando as mulheres tinham acesso, deveria ser em um espaço devidamente reservado e distinto das escolas masculinas.

Segundo Charlot (2009), em território francês, *locus* da Revolução Francesa, que fornece as bases de um sistema republicano, os liceus femininos (instituições de ensino secundário) só surgem a partir de 1880 sob forte resistência da população que acreditava que a escola possibilitaria que as jovens se tornassem subversivas.

Fica claro que, historicamente, as desigualdades de gênero comuns a uma sociedade fortemente marcada pelo patriarcalismo pesaram sobre a figura feminina. Entretanto, passados mais de um século desde a criação das escolas femininas, esse assunto ainda é de grande discussão em vários países, sobretudo nos islâmicos, onde um fundamentalismo religioso impõe condições que as impossibilitam de ter acesso desde a escola até mesmo espaços públicos em geral.

Porém, as desigualdades de gênero não se findaram com a inserção da mulher na escola. À medida que as mulheres se escolarizavam, as escolas começam a discriminá-las.

Charlot (2009) coloca que essa é a primeira contradição do acesso das mulheres à escola, a discriminação sexista. A partir de 1970 o movimento feminista amadurece enquanto movimento social e ingressa na academia, propiciando a produção de estudos

sobre o sexismo na escola. A ideia de “inferioridade” feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história.

A história da educação brasileira não se mostra diferente e apresenta a discriminação de gênero. No Brasil, a sociedade se constitui baseada no patriarcalismo autoritário, influenciado forte e diretamente pela Igreja Católica, onde a educação formal excluía as mulheres. Tendo como premissa o controle do corpo infantil, a exemplo da trajetória dos Jesuítas, e mais tarde o surgimento das escolas conventuais (TARDIF, 2013).

As primeiras medidas para se garantir a educação de massa se iniciam a partir da Constituição de 1934, e nesse momento o acesso das mulheres à educação começa a ser facilitado. Entretanto, apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961 é garantido o acesso igualitário a educação para as mulheres.

Mas somente com a Constituição de 1988, e com o processo de redemocratização do Brasil, que a legislação cede às demandas sociais, principalmente devido as lutas dos movimentos sociais e do movimento feminista. Ainda de acordo com a Constituição, a Educação está no bojo de uma série de direitos garantidos pelo texto no artigo nº 227, que determina afastar os jovens da discriminação, violência, crueldade e opressão.

Porém, nesse momento, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Não havia a discussão do conceito de gênero, devido ao momento histórico de que estamos falando, em que este conceito ainda estava sendo introduzido no próprio movimento popular de mulheres.

Na década de 1990 foram elaboradas as leis para a educação em vigor, marcada pela implementação de medidas chamadas neoliberais. Este foi o contexto no qual surgiram a LDB (Lei 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs.

A LDB busca o direito igualitário à educação. A noção de tolerância também se mostra presente, e coloca como princípios da Educação o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Tratar da diversidade na escola não é, portanto, apenas uma forma de atender ao princípio constitucional de pluralismo de ideias, significa também promover a tolerância entre as diversas maneiras de se expressar e os diferentes pensamentos e modos de viver presentes na nossa sociedade.

Já nos PCNs encontramos os chamados temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde), que devem ser tratados juntamente com todos os conteúdos de que a escola se ocupa tradicionalmente, onde a referência ao

gênero existe, apesar de geralmente ser tratada de forma equivocada, colocando gênero e sexualidade como sinônimos. Mesmo possuindo uma relação intrínseca, os dois são distintos e não podem ser utilizados como palavra de sentido semelhante. Esta confusão evidencia a ausência de gênero como tema transversal.

A abordagem de gênero está exclusivamente contida no volume referente à sexualidade, o que pode vincular a formação das identidades de gênero ao corpo e à sexualidade, possibilitando a perda da real dimensão do conceito de gênero, que concebe essas identidades como construções sociais mais amplas, desvinculadas das concepções naturais de formulação do feminino e do masculino.

Os temas transversais foram elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com intuito de promover a democracia e a cidadania “[...] ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 39). Os PCN's são o documento utilizado para pautar gênero como tema transversal neste trabalho, pois, apesar da existência recente da Base Nacional Comum Curricular, a maioria dos currículos ainda são pautados pelos PCN's.

Outro marco legal que vai ao encontro dessa proposta é o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014), sancionado em 2014, em que prevê metas da educação básica até a pós-graduação para serem atingidas nos próximos dez anos.

O Plano estipula que os estados e os municípios elaborem os próprios planos para que as metas sejam monitoradas e cumpridas localmente. O PNE previa, originalmente, acrescentar nas escolas o ensino de gênero, porém foi sancionado sem abordar tal temática devido à grande pressão por parte das Frentes Parlamentares Evangélicas e Católicas, além de protestos e manifestações por grupos contrários a inserção do tema.

O texto reforça à promoção da diversidade e a necessidade de erradicar as diversas formas de discriminação, que prevê ações para combater a evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação.

Há também a Nota Técnica 24/2015 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, em que elenca no texto as principais contribuições da inclusão do estudo de gênero. A Nota esclarece que os conceitos de gênero e orientação sexual foram construídos historicamente com sólida base acadêmica de pesquisa, no Brasil e em outros países.

Após o PNE e a Nota Técnica mencionada, o documento oficial mais recente a tratar sobre o assunto é a ainda jovem e controversa Base Nacional Comum Curricular -

BNCC, onde apresenta a sexualidade tão somente por meio de sua dimensão biológica em espaços restritos da área das Ciências da Natureza, figurando ao lado de conceitos vinculados às infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez. Quando da promulgação do documento supracitado, críticas ganharam a mídia sobre a não menção, explícita e/ou implícita, do termo gênero ao longo da BNCC. Entretanto, o documento foi promulgado e instituído de forma com que a diversidade de gênero foi silenciada, fato agravado pela superficialidade no tratamento dos direitos humanos. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019)

No cenário internacional, temos o respeito à diversidade entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Agenda 2030, onde estão previstas no objetivo 4, em sua meta 4ª, a “garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos” (ONU, 2015, p. 20).

Geografia, educação e gênero

O conceito de gênero como conhecemos hoje germina a partir de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas/pesquisadoras de diversas disciplinas — história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.

Uma figura emblemática desse movimento é a filósofa francesa Simone de Beauvoir, que em 1949 escreveu o livro *O Segundo Sexo: a experiência vivida*. Ele daria um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas acerca do porquê do feminino e das mulheres serem concebidos dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-las. É dela a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação “natural” da conduta feminina.

Os Estudos de Gênero adquiriu sua configuração atual no início dos anos 90, na Universidade de Berkeley, com a obra da professora Judith Butler, para ela o gênero deve ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, um gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois “o ‘eu’ nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero”. (Butler, 1999).

Bourdieu (1999) coloca que as diferenças de sexo e gênero são produto de "um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social" exercido sobre os corpos e as mentes, "um trabalho histórico de des-historicização", que inverte "a relação entre as causas e os efeitos e [faz] ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus* sexuados), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade".

Com o vemos nas discussões, os conceitos de gênero foram construídos pelos autores para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana, as relações sociais criam padrões distintos de seus sexos biológicos.

Além da Geografia acadêmica possuir diversos estudos territoriais e de lutas de minorias, a Geografia escolar, assim como qualquer disciplina da escola, tem o dever de intervir orientando com o Temas Transversal: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, dentro dos PCN's.

Esse assunto, entretanto, não é presente nas salas de aula, uma vez que nem mesmo nos cursos de graduação os professores são instruídos sobre o assunto, já que ele ainda é um tabu. As questões de gênero estão em todos os espaços, nesses a diversidade é transformada em desigualdade, na sua organização que segrega, no que chamamos de relações de poder. O homem é tido como superior a mulher, o branco ao negro e o heterossexual aos seus diferentes.

A escola é um dos lugares onde essas relações se reproduzem, onde a diversidade é clara e evidente, às vezes colocando em confronto as relações definidas pela heteronormatividade e as práticas corporais de homens, mulheres, homossexuais, transexuais e travestis. Também não é um espaço neutro, pelo contrário, é um ambiente de humilhação, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos: das mulheres, dos não-brancos e dos que não se encaixam nos heterossexuais dominantes.

Tratar das questões de gênero não é uma tarefa fácil no espaço escolar. A partir da análise de diferentes posicionamentos pode-se ampliar as informações sobre os mesmos para que os alunos formem suas próprias críticas embasadas pelos conhecimentos da Geografia.

Massey (1994), em *Space, Place, and Gender*, coloca que a Geografia é uma disciplina que se encontra ao centro do estudo teórico e prático das relações sociais e que é necessário que seja repensada a noção de espaço, assim como a de lugar e suas relações com a identidade e gênero.

Por mais que espaço e diversidade de gênero pareçam não haver relações entre si, para Villagrán (2003) eles se conectam, onde por um lado temos o espaço ligado a Geografia, a localização e delimitação e por outro o gênero como produto da construção cultural das diferenças sexuais que definem a identidade masculinas e femininas.

A Geografia, por ser uma ciência que busca desenvolver nos cidadãos a consciência dos seus direitos e deveres, deve promover discussões e estudos com temas relacionados à produção do espaço e as suas relações nele produzidas.

Nesse sentido, a Geografia escolar se constitui como um componente curricular que se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entender em como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2011, p. 129).

Fraga e Martins (2020) colocam que a Geografia pode possibilitar a compreensão das relações humanas se utilizando de temas considerados transversais, como é o caso dos estudos de gênero para desenvolver outras formas de trabalhar este campo do conhecimento, buscando ampliar as experiências dos/das estudantes para além dos limites do saber disciplinar e conteudista.

Ao se trabalhar gênero na Geografia, é necessário um estar atento a necessidade de desconstruir estereótipos que reforcem as desigualdades entre os gêneros, formando estudantes conscientes da pluralidade na sociedade em que vivem. Ao trazermos as discussões de gênero para a Geografia, podemos fazer uma relação entre as relações de poder advindas dessa categoria e problematizar como essas se dão na ocupação do espaço.

Assim sendo, compreendemos a importância de inserirmos a discussão de gênero nas aulas do ensino de Geografia, tendo em vista que, a partir deste ensino, há à possibilidade de uma maior efetivação, problematização e diminuição de conflitos ligados à questão de gênero, que são tão presente na sociedade.

Neste sentido, é fundamental que seja abordado nas aulas de Geografia temáticas sobre essas questões, pois a escola precisa estar aberta aos fenômenos que são resultados da vida em sociedade.

Considerações finais

Tanto a Constituição Federal quanto os acordos internacionais, nos quais o Brasil é signatário, assim como a legislação em educação nacional vigente, colocam a importância das discussões sobre igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano escolar, onde se faz necessário estabelecer estratégias de construção de currículos e planejamentos pedagógicos que abordem os estudos de gênero para que a escola possa dialogar com os conflitos que ocorram no dia-a-dia escolar, preparando os educandos para a vida em sociedade. O espaço escolar é um campo fértil para identificarmos questões relativas às opressões e preconceitos.

Essas questões estão postas no dia a dia escolar e não há como a escola ignorar essa realidade. A intervenção é um procedimento educativo e necessário e está diretamente relacionada à garantia e reconhecimento das diversidades e dos direitos de cidadania, podendo contribuir com o combate à exclusão escolar e com a garantia do direito à educação para toda a população.

As discussões sobre ideologia de gênero e orientação sexual possibilitam o combate do alto índice de evasão escolar entre sujeitos não-heterossexuais, decorrente da prática do *bullying*, da homofobia e da transfobia. Para tanto, esses temas precisam ser discutidos em diferentes espaços sociais, como na família, na comunidade e, também, na escola. O debate sobre sexualidade quase exclusivamente marcado pelo critério biológico tende ao sexismo, ao machismo e à discriminação de sujeitos não-heterossexuais e mulheres, inviabilizando seu direito de acesso e permanência à educação.

É intolerável que este debate seja usado para aumentar o discurso de ódio e preconceito na sociedade em que vivemos. A escola deve ser o espaço ideal para ensinar e vivenciar a democracia, um lugar onde se respeita, ou no mínimo se aprende a tolerar diferenças. Se não aprendermos isso lá, esperarmos uma sociedade com menos ódio e violência se torna uma utopia.

Uma prática docente que discuta gênero em uma aula de Geografia pode e deve ampliar o entendimento das relações socioespaciais, reforçando a confluência de Geografia e estudos de gênero para possibilitar entendimentos mais reflexivos, visto que se constroem ferramentas para o exercício da cidadania.

Compreendendo a importância do ensino de Geografia na formação de sujeitos, é preciso romper com os tabus e a neutralidade dos discursos que estabelecem lacunas e distanciamentos entre o gênero e a Ciência Geográfica. Uma mudança desse cenário exige novas perspectivas e abordagens que desconstruam narrativas hegemônicas heteronormativas e construam análises que representem as relações sociais de fato,

estreitando interpelações entre gênero e a Ciência Geográfica, potencializando o estudo do espaço geográfico e das relações socioespaciais.

Para concluir, é necessário que a escola proporcione um espaço de interação entre os alunos, professores, pais e pessoas da comunidade para que todos tenham acesso a momentos com o objetivo de informar os que estão fora do comportamento hegemônico sobre seus direitos e que estes sejam respeitados, que sejam cumpridas as leis contra a violência a violência de gênero.

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Ed. Bertrand: Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2014. 404 p. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao_Linha_De_Base.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Nota técnica 24/2015**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Temas Transversais. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília – DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUTLER, J. **The Psychic Life of Power**. Theories of subjection. California: Stanford University Press, 1999.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, v. 1, p. 128-139, 2011.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. O PISA e as políticas públicas de educação: estudo em seis países europeus. SÍSIFO: **Revista de Ciências da Educação**, v.10, p. 89-96. Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3115429>>. Acesso em 26 set. 2020.

FRAGA, A; MARTINS, R. E. M. W. As Relações e os Atravessamentos das Questões de Gênero no Ensino: Uma Análise da Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 262 - 285, jan. / jun. 2020 Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/15230/209209213612>>. Acesso em: 28 set. 2020.

MADRID, C. Gênero como conteúdo nas aulas de Geografia na Educação Básica. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, 14., 2019, Campinas, Anais...

MASSEY, D. **Space, Place, and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001 [1994].

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Plataforma Agenda 2030. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/ods/17/>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P.L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

VILLAGRÁN, P. S. Sobre género y espacio: una aproximación teórica. **Revista GénEros**, v. 11, n. 31, pp. 88-93. Ciudad del México, 2003. Disponível em: <http://bvirtual.ucol.mx/descargables/853_sobre_genero_y_espacio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MULHERES TRANS-NEGRAS UNIVERSITÁRIAS EM RONDÔNIA - EXPERIÊNCIAS DE OPRESSÃO E RESISTÊNCIA

Lauri Miranda Silva¹

Benito Bisso Schmidt²

Resumo

O tema deste texto são as experiências de mulheres trans-negras universitárias em Rondônia nas primeiras décadas do século XXI, a partir de algumas trajetórias individuais, mas que condensam realidades de violência e resistência mais amplas. Buscamos trazer para o campo do conhecimento histórico acadêmico vozes que ainda não haviam sido ecoadas, ou cujos ecos foram bastante tímidos; vozes essas que resistem através de lutas, desejos, vontades e sonhos. Os relatos das mulheres trans enfocadas neste texto nos fazem compreender que se autoafirmar e resistir numa sociedade cisheteronormativa não é tarefa nada fácil, exigindo energias psicológicas e políticas, e estratégias pessoais e coletivas impensáveis às pessoas Cis.

Palavras-chave: Trans-negras. Rondônia. Vozes. Resistência.

Introdução

O tema deste texto são as experiências de mulheres trans-negras universitárias em Rondônia nas primeiras décadas do século XXI, a partir de algumas trajetórias individuais, mas que condensam realidades de violência e resistência mais amplas. A reflexão aqui exposta nasce da vontade de conhecimento e diálogo de dois corpos com marcações sociais diferenciadas: Lauri é uma mulher transafroameríndia, ribeirinha, cabocla, proveniente da região Norte do Brasil, professora do ensino básico e, hoje doutoranda em História; Benito, seu orientador, é um homem cis, branco, gay, de classe média, morador da região Sul do país. Ela realizou as entrevistas e análises que constituem a base desse capítulo; ele contribuiu com interpretações e inquietações elaboradas a partir de seu lugar social e acadêmico. Esperamos que tal experimento de escrita a quatro mãos seja igualmente valioso para os/as leitores/as

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor no Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, também integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHIST.

Escrever a respeito dessa temática é um desafio, pois são poucos os estudos sobre pessoas trans³ no campo da história regional de Rondônia⁴. Parece ainda haver uma resistência por parte de intelectuais em tratar do assunto, seja por desconhecimento, por preconceito ou simplesmente por considerar que não se trata de algo relevante. Afinal, a escassez de fontes não parece ser a razão para tal ausência⁵. Poderíamos ainda levantar outras hipóteses: essa lacuna derivaria de uma transfobia institucional ou do medo de retaliação no meio acadêmico?

Compreendemos a transexualidade, a travestilidade e a transgeneridade como categorias de identidade de gênero e sexualidade performativos que se opõem à cisheteronormatividade. Nesse sentido, a identidade de gênero pode ser compreendida no seguinte sentido:

(...) a atitude individual frente aos construtos sociais de gênero, ante aos quais as pessoas se identificam como homens ou mulheres, percebem-se e são percebidas como integrantes de um grupo social determinado pelas concepções correntes sobre gênero, partilham crenças e sentimentos e se comprometem subjetivamente junto ao grupo com o qual se identificam, como acontece com relação a qualquer outra identidade social que adotam. (JESUS, 2012, p. 246)

De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2012), para algumas pessoas a vivência de um gênero discordante da heteronormatividade é uma questão de identidade, como no caso das/dos travestis, transexuais e transgêneras/os.

Neste texto buscamos trazer para o campo do conhecimento histórico acadêmico vozes que ainda não haviam sido ecoadas, ou cujos ecos foram bastante tímidos; vozes essas que resistem através de lutas, desejos, vontades e sonhos. Para tanto, Lauri realizou três entrevistas semiabertas de caráter qualitativo com mulheres trans-negras que moram na cidade de Porto Velho. Inicialmente, entrou em contato com elas para convidá-las a participarem da pesquisa, explicando os motivos da investigação e nosso interesse em entrevistá-las. As entrevistas foram realizadas à distância com cada colaboradora pelo aplicativo *WhatsApp*, sendo que elas responderam por áudio (gravado) e escrita online.

³ O termo trans será utilizado para referenciar travestis, transexuais e transgêneras/os ao longo do texto.

⁴ No campo da Psicologia, temos os estudos sobre pessoas trans realizados pelo pesquisador Kary Falcão, tais como: *Contexto escolar e docência trans em Rondônia: Desafios e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/4468>>. Acesso em 02 de jun. de 2020. Também, *Nome social de estudantes travestis e transexuais: caminhos para uma pedagogia trans-formadora*. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2495>>. Acesso em 02 de jun. de 2020. Na área da História, até o presente momento não localizamos nenhum trabalho relacionado à temática.

⁵ Por exemplo: os acervos das ONGs que desenvolvem trabalhos direcionados à população trans, a imprensa local, as páginas nas redes sociais de militantes trans, documentos policiais e entrevistas, como as que foram realizadas para esse texto.

Se essa modalidade implica em perdas, como o *face-to-face*, característico das entrevistas de história oral, também permite ganhos, como a possibilidade de realizar entrevistas à distância e nas quais as/os entrevistadas/os tenham tempo de elaborar suas reflexões sem a pressão exercida pela presença da/do entrevistador/a.

Os objetivos deste capítulo são: dar visibilidade e audibilidade às mulheres trans-negras universitárias rondonienses nos estudos históricos e, especificamente, nos amazônicos, a partir de aportes da perspectiva interseccional; evidenciar as conquistas e resistências dessas sujeitas em Rondônia; analisar as percepções de como é ser trans-negra nesse estado, examinando como elas lidam com a transfobia, o racismo e outras opressões interseccionadas nos espaços públicos e privados.

Sabemos da complexidade de pesquisar o assunto em questão. Por questões de espaço, algumas discussões serão apenas indicadas e desenvolvidas em trabalhos posteriores. Este texto tem seu desdobramento em três partes: na primeira, fazemos uma breve análise da perspectiva interseccional e suas contribuições para o debate teórico-metodológico nos estudos de mulheres trans-negras; na segunda, realizamos uma discussão sobre o Movimento Trans no Brasil, em especial em Rondônia, a fim de contextualizar as trajetórias que serão posteriormente enfocadas; na terceira, analisamos as entrevistas propriamente ditas.

A perspectiva interseccional e suas contribuições para os estudos de mulheres trans-negras

A análise aqui apresentada tem como base os estudos sobre os cruzamentos entre identidades de gênero, sexualidade, raça e classe no debate teórico das últimas décadas, com foco nas contribuições e discussões do feminismo negro e/ou interseccional. Compreendemos, por meio dessa perspectiva, que as formas de opressão são diversas e complexas, e não é possível entender as desigualdades sociais quando analisamos uma variável isoladamente, principalmente quando se trata de travestis, transexuais e transgêneros/as. Afinal, essas sujeitas em sua maioria são excluídas/as do mercado de trabalho devido à vinculação das opressões que violentam suas identidades de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros marcadores sociais, conformando, assim, o sistema de dominação cisheteronormativo, capitalista, racista e patriarcal.

É com o feminismo negro que surge o conceito de *interseccionalidade* discutido na teoria crítica de raça, criado pela jurista Kimberlé Crenshaw. A autora constrói suas interpretações a partir de experiências vivenciadas nos Estados Unidos da América e algumas no plano internacional, mas entendemos que elas têm aplicabilidade no contexto

brasileiro. Crenshaw (2004) buscou compreender como as discriminações de raça e gênero operam juntas, o que contribui para a vulnerabilidade de mulheres negras. Crenshaw (2004) aponta que as categorias precisam ser ampliadas para que possamos analisar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras encaram, a partir do racismo e do machismo. Em suas palavras: “a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos”⁶.

De acordo com Megg Rayara (2017), Crenshaw apresentou algumas possibilidades de abordagem como as questões envolvendo orientação sexual, classe, geração, entre outras categorias que podem e devem ser discutidas no campo acadêmico para também compreendermos as opressões que sofrem os LGBTQI+ em diversos espaços.

Para Carla Akotirene (2019), o conceito de interseccionalidade, como um sistema de opressão interligado:

Visa dar instrumentalidade teórico-metodológico à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 19)

Segundo Biroli e Miguel (2015), com o aparecimento do conceito de interseccionalidade, estudiosas/os mobilizaram formas amplas e diversificadas de análise, propondo perspectivas teóricas e metodológicas para o debate dos entrelaçamentos entre classe, raça e gênero (e sexualidade, acrescentamos), a fim de construírem uma melhor explicação das desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea.

A já citada Megg Rayara (2017) comenta que o conceito tem sido usado por alguns teóricos brasileiros negros homossexuais que articulam o racismo e a homofobia em seus estudos, como Ari Lima (2006), Alex Ratts (2007) e Osmundo Pinho (2008), os quais “têm fornecido elementos para uma análise das experiências de gays afeminados, viados e bichas pretas em diversos espaços”⁷.

Concordamos com Crenshaw (2004) quando ela diz que a interseccionalidade é desafiadora política e epistemologicamente, pois aborda diferenças dentro da diferença, Trata-se, pois, de um desafio pesquisar e estudar sobre um segmento que historicamente

⁶ CRENSHAW, Kimberle Crenshaw. *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004. p. 8.

⁷ GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. *O diabo em forma de gente: @existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Curitiba: Prismas, 2017. p. 35.

foi e ainda continua sendo invisibilizado, estigmatizado e marginalizado da sociedade cisheteronormativa, por ser constituído de mulheres trans-negras e periféricas em Rondônia.

Para Patricia Collins, “cada grupo identifica o tipo de opressão que se sente mais à vontade em atribuir como fundamental e classifica todos os outros tipos como menos importantes”⁸. Este não é o caso da autora deste capítulo, pois que se considera como uma mulher *transafroameríndia*. As opressões que ela sofreu e que infelizmente ainda sofre ecoam esse conceito polifônico. As discriminações foram iniciadas durante a sua infância na escola e nas ruas, através de termos racistas, como, por exemplo, “neguinha do Codó”, “Cirilo” e “cabelo de Bombril”; na pré-adolescência por ser afeminada (estando, portanto, fora dos padrões heteronormativos); na adolescência por ser bixa, viado e/ou gay; no início da vida adulta por ter afirmado sua transexualidade; e índia, por ser de uma região (Norte) seguidamente estereotipada por muitas pessoas que afirmam que nela só há “povos primitivos”, matas e animais ferozes, ou seja, destilam puro preconceito regional. Assim, a autora, como historiadora, fazendo parte desse segmento estigmatizado e que ainda continua sofrendo tais opressões interseccionadas, não considera ser possível analisar apenas uma variável para compreender a situação de vulnerabilidade social na qual estão inseridas mulheres trans-negras em Rondônia.

É nesse sentido que identidades de gênero, sexualidade e raça como categorias de análise são extremamente importantes para compreendermos as opressões interseccionadas sofridas por tais sujeitas. Já o coautor do presente texto parte de um lugar bem mais privilegiado: como homem branco, cisgênero, com origem na classe média alta e em uma região (Sul) vista como mais desenvolvida de acordo com padrões eurocêtricos, usufruiu de várias benesses e proteções garantidas historicamente ao seu grupo social. Porém, também sofreu preconceitos, em geral velados, por ser gay, portanto também considerado desviante da norma heterossexual hegemônica. Aprendeu, por meio de leituras, mas, sobretudo, pelo impulso de suas e de seus estudantes negros/as e trans, sobre a necessidade de pensar as opressões de modo interseccionado, e busca quotidianamente reconhecer seus privilégios e utilizá-los na luta em prol de uma sociedade mais justa em termos de classe, gênero, sexualidade e raça.

⁸ COLLINS, Patricia Hill. Em *direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão*. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 14.

O Movimento Trans em Rondônia: lutas e conquistas

A bibliografia em geral indica que a luta do Movimento Trans no mundo Ocidental iniciou-se, ao menos em termos simbólicos, a partir de 1969, no bar de Stonewall, localizado em Nova York, nos Estados Unidos. Teria se originado de um ataque contra pessoas LGBTQ+ que deram um basta aos policiais pelos abusos diários sofridos, inclusive nas ruas; pelas batidas e agressões gratuitas em bares; pelas prisões constantes que eram comuns durante a década de 1960, sobretudo na referida cidade e em São Francisco, ambas as metrópoles com intensa vida noturna e lugares de sociabilidade não heteronormativos. Duas mulheres trans, a latina Sylvia Rivera e a negra Marsha P. Johnson, foram protagonistas deste momento inicial do Movimento LGBTQ+ estadunidense. Elas fundaram o coletivo STAR (Street Transvestite Action Revolutionaries), composto por travestis e prostitutas, que lutavam pelos direitos dessas pessoas. Para Camargos (2007), a revolta ocorrida no bar Stonewall na noite de 27 de junho daquele ano significou também a conquista do espaço público por parte daquelas/daqueles que eram consideradas/os doentes, aberrações sociais e espécies patológicas carimbadas pela ciência médica. Portanto, queremos assinalar que o “T” da “sopa de letrinhas” (Facchini, 2005) já se destacava desde o início do movimento que muito tempo depois se definiu como o LGBTQ+, fato por vezes invisibilizado em uma historiografia que volta sua atenção quase que exclusivamente para homens cisgêneros gays brancos, de classe média e jovens.

No Brasil, este movimento se articulou nos anos finais da década de 1970, no contexto da redemocratização, sendo marcos deste processo a criação do jornal *Lampião da Esquina* (1978-1981) e do grupo Somos (1978), cujos protagonistas também foram, em sua maioria, homens cisgêneros gays. Somente muitas décadas depois, temos a criação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT), que se institucionalizou em 1995 e foi formada por 31 grupos fundadores com mais de 300 organizações filiadas, tendo o objetivo e a missão de promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos dos LGBTQ+, contribuindo para a construção de um país democrático, onde nenhum indivíduo possa ser discriminado ou violentado devido a sua orientação sexual ou identidade de gênero.⁹

⁹ Ver: < <https://www.abglt.org/>>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.

Nessa trajetória, é importante ainda ressaltar a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), criada em 2000, na cidade de Porto Alegre/RS, uma rede nacional que articula em todo o país 127 instituições, as quais desenvolvem ações para a promoção da cidadania da população de transgêneros/as, os/as mais vulneráveis entre os/as LGBTQ+, pois sofrem, entre outras violências e opressões, dificuldades de permanência na escola, na busca por empregos e, em alguns estados, da falta de tratamentos específicos relacionados à questão da saúde Trans.¹⁰ Mesmo com cursos profissionalizantes, muitas/os não conseguem acessar o mercado de trabalho formal e muito menos terminar os estudos na educação básica, pois infelizmente a nossa sociedade ainda as/os estigmatizam diariamente. Travestis e transexuais terminam, em sua maioria, trabalhando como profissionais do sexo nas avenidas da vida, bares e bordéis.¹¹

O Movimento Trans em Rondônia surge a partir do extinto Grupo Tucuxi¹², criado em 2002, que tinha por missão combater a proliferação do HIV/AIDS e defender a cidadania e os direitos da população LGBTQ+ no estado. De acordo com o Censo de 2018 do IBGE, Rondônia tem aproximadamente 1.757.589 habitantes. Estão entre os dez estados do Brasil mais ameaçadores para as pessoas LGBTQ+ viverem com dignidade e exercerem sua cidadania.¹³ Trata-se de um espaço com forte presença de igrejas evangélicas neopentecostais conservadoras, o que favorece manifestações de homotransfobia na região.¹⁴ No final dos anos de 1960 e ao longo da década seguinte, época do ciclo da mineração de cassiterita e ouro em Rondônia, surgiu muitos casos de assassinatos de travestis e transexuais pelos garimpeiros. Assim que descobriam que as vítimas não eram “verdadeiras mulheres”, os assassinatos eram ocultados nas delegacias e até mesmo a imprensa local não noticiava os crimes. (FALCÃO, 2010).

¹⁰ Ver: <<https://antrabrasil.org/>>. Acesso em: 09 de jun. 2019.

¹¹ Sobre os dados de transgêneros no mercado de trabalho e acesso à educação, ver o texto disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/1182593.pdf>> Acesso em: 06 de jul. de 2019.

¹² É importante ressaltar que a maioria das informações trazidas nesta parte do capítulo são frutos da Monografia de Bacharelado da autora do presente trabalho: SILVA, Lauri Miranda. *Org Tucuxi: na luta contra o preconceito e pelo reconhecimento da cidadania LGBTQ em Porto Velho*. 2010. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, Rondônia. Também recomendamos o vídeo sobre o Grupo Tucuxi, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R-PJ-HjnNRQ>>. Acesso em 13 de jun. de 2020.

¹³ Ver: <http://www.brasilpost.com.br/2014/02/28/estados-gay-mulher-negro_n_4876455.html>. Acesso em 01 de nov. de 2015.

¹⁴ De acordo com o último censo (2010) o IBGE contabilizou 528.150 pessoas evangélicas no Estado. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/pesquisa/23/22107?detalhes=true>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

Atualmente há uma única entidade que trabalha em prol da população trans em Rondônia, denominada Comcil (Comunidade Cidadã Livre)¹⁵. Este grupo surgiu em outubro de 2009, através da luta de uma mulher trans, Karen Oliveira, que foi expulsa de vários movimentos que se intitulavam LGBT. O silenciamento das ONGs a respeito da população travesti e transexuais incomodava a ativista, que não se calou diante desse descaso. Foi através do antigo grupo Tucuxi que ela começou a desenvolver ações específicas para as travestis e transexuais.

Em 2006, Karen Oliveira e Alessia Moura, também uma mulher trans, realizaram os primeiros trabalhos sociais voltados para esse segmento em Porto Velho, desenvolvendo o projeto intitulado “Espelho de Vênus”, o qual tinha como objetivo o empoderamento de travestis e transexuais, profissionais do sexo ou não, dando início a um fórum de discussões sobre a sexualidade humana, as especificidades das sexualidades dessa população, bem como a atenção e cuidados para com seus corpos. Buscou-se, assim, atender as suas especificidades, promovendo a valorização dessas pessoas, proporcionando um aumento da sua autoestima e o resgate da sua cidadania.¹⁶

Com a desativação do grupo Tucuxi em 2009, Karen Oliveira criou a citada Comcil, que se originou das demandas específicas para as pessoas trans. Até o presente momento as ações do grupo estão voltadas para as ISTs (infecções sexualmente transmissíveis), a luta pelo direito à moradia, a educação, a família, o suicídio e o uso de silicone industrial e de anabolizantes.

Como frutos das ações do Movimento LGBT+ de Rondônia emergiram políticas públicas voltadas a essa população. Em 2016, o Ministério Público do Estado, através da Promotoria de Justiça da Infância, criou o dispositivo de Nº 015/2016-PIJ-3Tit que versa sobre o uso do nome social nos registros escolares, considerando o princípio da dignidade da pessoa humana, reconhecendo e protegendo os direitos fundamentais dos/das transgêneros/as com garantia da inclusão educacional.¹⁷ No ano seguinte, através da resolução de Nº3001-0025/2017/DPE-RO, o Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado, por unanimidade, assegurou a possibilidade de uso do nome social às pessoas travestis e transexuais e a todas/todos aquelas/es cuja identificação civil não reflita

¹⁵ Antes foi nomeado de ASTRA/RO - Associação de Travestis de Rondônia, mas mudou de nome devido a problemas burocráticos e institucionais.

¹⁶Ver: SILVA, Lauri Miranda. *Ong Tucuxi: na luta contra o preconceito e pelo reconhecimento da cidadania LGBT em Porto Velho*. 2010. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, Rondônia.

¹⁷Ver: < <https://document.onl/documents/estado-de-rondonia-inicio-desembargador-valter-de-oliveira-desembargador.html>>. Acesso em 16 de jun. de 2019.

adequadamente sua identidade de gênero, no âmbito do referido órgão, para interessados membros, servidores e usuários do serviço.¹⁸ Além disso, a Defensoria Pública do Estado de Rondônia, por meio do Centro de Estudos da Instituição, em parceria com a Procuradoria Regional do Trabalho de Porto Velho (MPT-RO) e com o Ministério Público do Estado de Rondônia (MP-RO), realizou no início em 2019 o Seminário de Visibilidade Trans, em alusão ao Dia Nacional de Visibilidade Trans, que acontece em 29 de janeiro.¹⁹ É importante ressaltar que, apesar dessas conquistas, até o presente momento Rondônia segue sendo um dos estados brasileiros que não tem ambulatório para o tratamento de saúde e hormonioterapias de transgêneras/os, como também não possui um Conselho Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos para essa população.

Tendo em vista esse campo de possibilidades e limites, passamos a investigar as experiências e percepções de três mulheres trans-negras universitárias em Rondônia, enfocando as opressões que sofreram e as formas de resistência que empreenderam para tentarem viver dignamente como cidadãs.

Mulheres trans-negras universitárias em Rondônia

a) As colaboradoras

Francinny Góes dos Santos é o nome que a graduanda em Artes escolheu para se apresentar ao mundo. Ela tem 22 anos. Reside na periferia (zona leste) de Porto Velho, faz algumas diárias no salão de amigos cabeleireiros e entrega ingressos para festas LGBT+ em Porto Velho, mas não trabalha com carteira assinada. A transição de gênero de Francinny ocorreu durante sua adolescência: de acordo com sua narrativa, ela se descobriu mulher trans aos 14 anos, quando se olhou no espelho e se encontrou, trocando as roupas consideradas masculinas por aquelas vistas socialmente como femininas. Nunca chegou para seus pais e disse que era trans. Depois que ela se vestiu a primeira vez “de menina”, se reconheceu enquanto mulher trans. Deixou o cabelo crescer. Na escola sofreu preconceitos por parte dos professores.

Úrsula Sofia Sodré Barros é graduanda em Letras Espanhol na Universidade Federal de Rondônia. Ela tem 34 anos. Reside na periferia (zona sul) de Porto Velho, é cabeleireira transista-afro e atualmente trabalha na empresa de laticínios da família. Teve

¹⁸Ver: < <http://app.defensoria.ro.def.br/conselho/visualizar.aspx?id=130>>. Acesso em 16 de jun. de 2019.

¹⁹Ver: <<https://www.defensoria.ro.def.br/site/index.php/component/content/article/1-ultimas-noticias/1993-2019-01-07-18-11-39>>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

uma infância que considera “normal”, foi adotada por uma família que ela denomina como “família do coração”. Perdeu a mãe com 09 anos de idade e desde então foi criada pelas irmãs que, para ela, são como mães.

Welly Cutrim Vital tem 22 anos, é acadêmica de História na Universidade Federal de Rondônia, reside na periferia (zona leste) de Porto Velho. Descobriu sua transexualidade aos 20 anos e ainda está passando pelo processo transição de gênero. Diferentemente de Francinny e Úrsula, ainda não fez a retificação de nome, mas está querendo realizá-la. Welly quer sair da casa de seu pai para fazer a mudança de nome. O pai aceitou a sua homossexualidade, mas não a aceitou como uma mulher trans. Ela diz que está indo aos poucos, conversando com ele a respeito de sua identidade de gênero. De acordo com sua narrativa, sempre soube o que era, mas renegava tal condição, pois tinha medo do que as pessoas iriam falar e como iriam reagir. Contudo, com o tempo, passou a notar que isso era bobagem.

b) Nome social e transfobia em Rondônia

Travestis e transexuais sempre estiveram no alvo preferencial dos preconceitos e das discriminações existentes no Brasil contra a população LGBT+, inclusive no interior da própria “comunidade”. Isso ocorre porque esse grupo ostenta uma identidade de gênero diversa daquela imposta pelos padrões cisheteronormativos, em que “homem é homem” e “mulher é mulher”. Qualquer coisa que fuja dessa cisheteronorma é encarada com estranhamento, como patologia ou como algo exótico e risível. No caso das pessoas trans, esse estranhamento se traduz através da *transfobia*, que é a discriminação e violência física, verbal, psicológica ou simbólica contra esse segmento, seja no espaço público seja no âmbito privado.

Podemos observar a transfobia e as dificuldades de ser trans em Rondônia nos relatos das mulheres trans-negras entrevistadas²⁰ para este trabalho:

Ser uma pessoa transgênera em um Estado como Rondônia é muito complicado, principalmente na cidade de Porto Velho. Rondônia é um Estado muito preconceituoso. As pessoas não entendem e não buscam entender o que é a questão dos transgêneros, não buscam compreender a realidade. Somos tratados de forma avulsa, é muito preconceito, as pessoas julgam demais (...) Elas às vezes tendem a falar palavras muito maldosas, tendem a segregar as pessoas, como eu já notei aqui, em alguns lugares, onde eu fui deixada meio que de lado, tratada de uma forma diferente por ser uma pessoa transgênera e negra. Já fui vítima de transfobia, mas não foi uma transfobia tão agressiva, foi

²⁰ No processo de transcrição das entrevistas foram feitas pequenas correções para favorecer a compreensão das/dos leitoras/es, retirando os vícios de linguagem e/ou as repetições de palavras, comuns nas narrativas orais, mas buscando manter a fidelidade aos depoimentos das colaboradoras.

mais nas questões de tratamentos, onde as pessoas não compreenderam que não é ele, é ela, que eu tenho um nome, que gosto de ser tratada por Welly. As pessoas em alguns lugares não se disponibilizam a tentar compreenderem e tratar melhor as pessoas trans. Isso já aconteceu em banco, em algumas lojas, lógico que não em todas. (Welly).

(...) Olha, eu já fui vítima sim de transfobia, foi em duas casas de forró, que eu andava, eu ando ainda, depois de ter resolvido as questões e terem me aceito (...) A primeira foi lá no Urubu com Chicória [casa de forró na zona leste da capital], onde eu fui entrar (...). Eu de mulher normal, como me identifico, aí eles perguntaram meu nome (...) falei meu nome de mulher, ele falou: “mas você não é mulher”. Eu falei: “sou mulher sim”. Eles falaram que não, que eu era viado e tal, essas coisas, aí eu tinha que pagar como homem (...) Tá, eu paguei. Aí no outro dia registrei ocorrência do mesmo jeito e, como sempre, não dá em nada pra nós. A polícia não está nem aí pra gente, os policiais não ligam muito para nossas questões (...) então não foi feito nada (...) O outro foi na Chácara do Enoque (...) local de forró também (...) eu fui para entrar, pediram minha identidade e tal, mas eu falei: “eu sou de maior” (...) Aí eles falaram: “não, eu só quero saber da sua identidade, eu quero saber da sua idade, se você é maior ou não” (...) Porque a gente nunca irá falar que é de “menor”, entendeu? E ele, já sabendo, me conhecendo, sabia que eu era maior de idade (...), vieram com esse papo de achar que eu era menor, por causa das minhas questões, da minha identidade de gênero, entendeu? Porque eles sabiam que eu era trans, não tinham a necessidade de estar pedindo a minha identidade, muito menos sabendo que eu era maior de idade, porque o próprio promotor da casa conhecia “todas”, inclusive a mim. Aí nesse dia eu fui, eles me barraram, eu vim em casa, peguei minha identidade, eles tiveram o prazer só de querer meu nome mesmo, e viram que eu era maior de idade e nossa! Foi horrível, foi muito constrangedor, porque tinha um monte de pessoas lá na frente. (Francinny).

(...) A minha outra irmã aceitou, já a que eu moro com ela, tipo assim, ela não aceita, ela bota mil e um empecilhos, mil e uma dificuldade pra poder me chamar pelo nome, meu nome é Úrsula Sofia Sodré. Ela só quer me chamar pelo nome do Registro. (Úrsula).

Nos três relatos é marcante a presença da violação do direito de serem chamadas pelo nome social, resultado do poder cisheteronormativo e da transfobia existentes na sociedade, ocasionadores de situações discriminatórias, vexatórias e constrangedoras no seio familiar, em ambientes públicos e privados, renegando a identidade subjetiva dessas mulheres trans.

Welly, especificamente, relatou que sofreu transfobia, mas não uma “transfobia tão agressiva”. Podemos dizer que ela sofreu com a *transfobia simbólica*, que colabora para inferiorizar pessoas trans, causando-lhes danos psicológicos.

Importante destacar que uma das demandas históricas do Movimento Trans era a mudança de nome civil e social de transgêneros sem a necessidade de cirurgia de redesignação de sexo. Em 2017, o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) decidiu que transgêneros podem fazer a retificação do nome e do “sexo” em sua identidade civil sem o procedimento cirúrgico. No ano seguinte, os ministros do STF, através da ADI 4275, reconheceram o direito de que pessoas trans possam retificar o nome e gênero no

assentamento de registro civil sem precisar realizar a cirurgia de redesignação e sem autorização judicial ²¹.

Perguntamos às entrevistadas se elas já tinham feito a retificação do nome no Registro Civil. Algumas respostas:

Ainda não, mas estou querendo. Na realidade, primeiro eu quero sair de casa (...). (Welly)

Eu fiz a retificação nos documentos, estou esperando o juiz assinar o papel que é pra pegar a minha nova certidão, já estou nervosa. (Francinny).

Ainda estou na transição do nome, segunda-feira eu vou lá ao Fórum Civil pra poder fazer a entrevista com a psicóloga pra poder encaixar lá no meu processo, para enviar ao juiz. Já está tudo homologado, o restante da documentação pra poder bater o martelo lá, para eu pegar o mandato e ir ao cartório pra fazer a retificação do meu nome e gênero. Ai mana, não vejo a hora e, tipo, nós fizemos esse negócio que a Comcil promoveu pra gente aqui em Porto Velho, pra poder o Ministério Público ajudar a gente nessa causa e tal. Essa parte foi top. É que eles deram toda assistência bem bonitinho, demorou, fizemos em agosto, acho que foi dia 10 de agosto, uma coisa assim, e aí sabe que final de ano, nada funciona, né, só no período de mês de janeiro e foi rápido que eles me ligaram e aí teve um caminhão da Defensoria Pública (...). Fui lá perguntar como é que tá o andamento do meu processo e até que foi rápido. Demorou uns três meses, mas que valeu a pena (...) e aí estou esperando. (Úrsula).

Pierre Bourdieu (2006), em seu texto *A ilusão biográfica*, comenta que o “nome próprio” é, nas sociedades modernas ocidentais, um *designador rígido*, uma ação imposta pelas instituições normativas, entre elas a família. Para o autor, ao se nomear e classificar os sujeitos espera-se deles uma coerência e uma linearidade, sem levar em conta as singularidades e as especificidades de cada indivíduo, seja em sua forma biológica e/ou social.

Podemos perceber nos relatos tanto de Francinny quanto no de Úrsula que aquele “nome próprio” atribuído em seus registros de nascimento não representa as suas identidades de gênero, não condiz com as particularidades dessas mulheres trans. Welly ainda está em processo de transição do nome, construindo, compreendendo e negociando socialmente a sua identidade de gênero, desconstruindo aos poucos o *designador rígido* que lhe foi atribuído ao nascer. Percebe-se, pois, como já mostraram também outros estudos, que o nome social tem suma importância na vida dessas mulheres trans, porque o nome é a primeira forma de se apresentar no mundo, de dizer quem somos e como nos relacionamos com a nossa identidade de gênero. O desacordo entre o nome de registro civil e o gênero em que cada pessoa se reconhece causa um sofrimento bastante grande

²¹ Para saber sobre as leis aprovadas pelo STF a favor da garantia dos direitos fundamentais de pessoas LGBTQI+, consultar: < www.stf.jus.br >. Acesso em: 09 de abr. de 2019.

na existência de pessoas trans, além de situações de constrangimento, estigmatização e humilhação, como as relatadas pelas colaboradoras.

Ainda citando Bourdieu, o registro civil ou certidão de nascimento é um “produto do rito de instituição inaugural que marca o acesso à existência social, ele é o verdadeiro objeto de todos os sucessivos ritos de instituição de nomeação através dos quais é construída a identidade social”²².

Portanto, a alteração do registro civil é um passo enorme no respeito à existência e o pleno exercício da cidadania de travestis, transexuais e transgêneras/os. Podemos perceber a felicidade, a ansiedade e o entusiasmo das entrevistadas – “já estou nervosa”, “não vejo a hora” – com relação à espera por seus documentos retificados, o que indica o efetivo caráter inaugural desse rito. Verifica-se também, na fala de Úrsula, a importância do movimento social, no caso a Comcil, em abrir caminhos junto ao Estado para facilitar os “ritos de instituição de nomeação”.

c) A ausência de políticas de saúde para a população trans em Rondônia

Como salientado anteriormente, Rondônia não tem ambulatório trans, o que ocasiona problemas quanto às questões de saúde dessa população no estado. Sabemos que há ambulatórios em outras regiões, como, por exemplo, em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e etc., construídos a partir da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), assim como das demais políticas de equidade do Sistema Único de Saúde (SUS). Trata-se de um marco histórico nas políticas públicas de saúde, ao promover a integralidade da atenção à população LGBT+. Dessa forma, o Ministério da Saúde passou a viabilizar demandas específicas das pessoas trans por meio de atos normativos internos, como o que instituiu e regulamentou o Processo Transsexualizador no âmbito do SUS²³.

Mas, apesar desses avanços no âmbito nacional, é preciso atentar para as especificidades regionais: as pessoas trans em Rondônia encontram dificuldades para a realização de tratamento hormonal nos hospitais públicos e até mesmo nos particulares, devido à falta de profissionais habilitados e à ausência de ambulatórios para a realização dos procedimentos almejados por elas. Vejamos como essa questão é percebida por nossas entrevistadas:

²² BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 188.

²³ Ver: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/transsexualidade_travestilidade_saude.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

Tenho muita dificuldade pela questão da falta de médico aqui na cidade. As filas pra conseguir uma consulta, tudo muito grande, então ainda não comecei a passar pelo meu processo hormonal. (Welly)

Sempre fiz terapia hormonal por conta, não temos ambulatórios, pra colocar próteses de silicone, temos que se prostituir pra adquirir plásticas e tomar os hormônios. Então muito descaso. (Úrsula)

Não temos profissionais especializados no tratamento hormonal para nós. A gente vai nos postos de saúde, nunca tem pessoas preparadas para nos atender, encontramos muitas dificuldades. (Francinny)

É importante ressaltar que o Movimento Trans em Rondônia, através da Comcil, desde 2008 tem desempenhado um papel fundamental na luta em prol de políticas públicas de saúde para travestis e transexuais no estado. Porém, infelizmente, em diálogo com militantes trans da região, há resistência por parte do governo, que se opõem à implementação de ambulatório para esse segmento e também a falta da população trans nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Por isso, como indica Úrsula, a busca pelo tão sonhado corpo adequado à identidade subjetiva leva boa parte dessa população ao uso de hormonioterapia inadequada e à aplicação de silicone industrial, procedimentos que ocasionam problemas de saúde física e psicológica a esses indivíduos. Portanto é fundamental que se conheçam as especificidades das condições e necessidades de saúde dessa população, valorizando e atendendo suas identidades e demandas.

d) Mercado de trabalho

Por quantos/as pessoas trans você já foi atendido/a em supermercados, lojas, bancos, restaurantes, repartições públicas, consultórios médicos ou escritórios de advocacia? Provavelmente poucas/os ou nenhuma. No entanto, quantas travestis e/ou transexuais você já viu nas esquinas, à noite, se prostituindo? Quantas reportagens você já leu sobre travestis e/ou transexuais que se prostituem ou que foram assassinadas? Provavelmente muitas.

A exclusão e a marginalização de pessoas trans se dá justamente porque não se enquadram no sistema cisheteronormativo vigente em nossa sociedade. As travestis e mulheres trans sofrem com muitas dificuldades na busca de um emprego, mesmo depois de realizarem cursos profissionalizantes, pois a nossa sociedade estigmatiza diariamente tal segmento. Este é um assunto que apareceu nas entrevistas com as nossas colaboradoras:

Nas empresas não tem uma travesti contratada lá dentro, como atendente ou como qualquer outra coisa, eu vejo assim que o papel das pessoas transgêneras aqui em Porto Velho ainda está muito retrógrado, as pessoas ainda vê os transgêneros como um objeto sexual, como a travesti, ela é prostituta, a travesti, ela não tem direito de estudar, de ser uma pessoa e de certa forma esta

é a realidade. Porque assim é difícil, essas pessoas não têm apoio, elas não têm quem ajudem-nas, então, elas não conseguem empregos por “n” motivos, e acabam apelando para a prostituição. Com isso não conseguem estudar e largam os estudos. É uma coisa assim, muito complicada. (Welly).

Eu paro para analisar: o que custa dar oportunidade para uma trans? Eu vejo que é lei ter os portadores de deficiências no mercado trabalhando, em certos locais que eles ocupem esses espaços. Poxa, a gente pode ocupar esses espaços também! Se eles podem, se tem leis pra eles, por que não pode ter uma lei que exige ter uma ou duas trans em cada estabelecimento? Isso ia abrir um leque de conceitos, onde as pessoas procurariam saber mais, iam querer se informar mais, iam querer estar por dentro do que é ser trans, do que é uma trans, saber como a gente chegou até ali pra se tornar essa pessoa que nasceu do sexo oposto. Eu acho que o que falta é justamente dar trabalho para essa classe. Para que possa acabar o preconceito. Eu paro para pensar que ia ser muito bom ter uma trans no shopping, uma trans no mercado, uma trans em uma lojinha, no dia-a-dia trabalhando 24 horas, ia ter menos preconceitos e, querendo ou não, somos seres humanos também, a gente sabe trabalhar, a gente sabe tratar as pessoas com educação, a gente sabe fazer tudo o que uma pessoa heterossexual faz e podemos fazer tudo muito melhor ainda, mas só que não temos chances, não temos oportunidades. A maneira que podemos fazer para acabar com a transfobia é dar trabalho pra essa classe. Bora botar esse povo pra trabalhar! Bora botar esse povo numa loja, na farmácia, ocupar os espaços! Eu tenho certeza que isso iria contribuir muito para que haja menos preconceitos. (Francinny).

Só de você ser uma trans já tem os seus b.os [gíria que remete ao “boletim de ocorrência” policial, significando “problema”, “confusão”] que a gente passa no dia-a-dia. Geralmente a gente sofre muito assédio dos homens, que também me deixa chateada e fico incomodada. Eu não gosto muito não, de ser olhada como um objeto sexual. A sociedade mesmo ela olha pra gente como se a gente tipo tivesse pedindo favor ou como se a gente devia só estar no meio da prostituição e não no meio da sociedade, porque na hora de a gente pagar as nossas contas a gente presta pra alguma coisa pra contribuir. (Úrsula).

Nestas citações, destacamos alguns pontos: todas as colaboradoras ressaltam a dificuldade das pessoas trans em encontrarem colocações do mercado de trabalho para além do mercado de trabalho sexual, e apontam para a falta de apoio, seja estatal ou pessoal, no sentido de reverter tal situação, através de medidas de ações afirmativas, por exemplo. Reclamam ainda da objetificação de seus corpos e o aprisionamento, real e simbólico, desses a determinados espaços: “no meio da prostituição e não no meio da sociedade”, como diz Úrsula. Reiteramos que não fazemos uma condenação da prostituição como forma de trabalho, mas compartilhamos da crítica ao olhar cis e moralista que circunscreve travestis e mulheres trans a somente essa atividade, contribuindo para a sua marginalização. Welly, Francinny e Úrsula reivindicam estarem em outros lugares como forma de forjarem outras maneiras de existir, resistindo a um olhar hegemônico que as retira do “meio da sociedade”.

A cultura de violência e discriminação contra esse grupo também resulta em uma alta taxa de evasão escolar: 82% dos/das transexuais não concluem seus estudos, de

acordo com uma pesquisa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).²⁴ O abandono e a exclusão da educação formal resultam na inequidade de acesso, quase absoluto, aos espaços de profissionalização e oportunidades de trabalho. Sem acesso aos meios de escolarização e qualificação, cidadãs travestis e transexuais ficam impossibilitadas de competir em oportunidades e espaços profissionais da mesma forma que cidadãos cisheterossexuais. As nossas colaboradoras são, por um lado, “exceções que confirmam a regra” e, por outro, indicadoras de outras possibilidades de existir no mundo.

É notória a omissão e a falta de incentivo dos governantes para implementarem programas sociais que combatam o preconceito e incentivem as empresas para a contratação de travestis, transexuais e transgêneros em Rondônia, como em vários outros estados, contribuindo para o processo de invisibilidade e vulnerabilidade social desses indivíduos.

e) Inserção das colaboradoras na universidade

Com quantos/as pessoas trans você já estudou? Quantos/as professores/as trans lhe deram aula? Quantas pessoas trans você conhece e que têm formação acadêmica? Como estamos analisando as experiências de opressão e resistência de três mulheres trans-negras, universitárias e periféricas, no país que mais mata pessoas trans do mundo, se faz necessário retomarmos, ainda que de modo breve, a discussão em torno da escolarização dessa população. Sabemos que vários fatores cooperam para que pessoas trans não ingressem nas universidades, entre eles, como ressaltamos antes, a evasão escolar no ensino básico, seja por discriminações sofridas dentro da escola, seja por falta do apoio familiar, entre outras razões.

Travestis, transexuais e transgêneras/os são minorias nas universidades públicas. Um levantamento realizado em 2019 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) nos mostra que o número de graduandos/as que não se consideram como heterossexuais não chega a um quinto do total. Sobre a orientação sexual das/dos graduandas/os: 16,4% eram LGBT (Lésbica, Gays, Bissexuais e Trans) em um país com 63 universidades e 424 mil estudantes. Os/as que se declararam graduandas/os trans constituem uma porcentagem infelizmente muito menor: 0,2% do total.²⁵

²⁴ Ver. <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-44294681>>: Acesso em 05 de fev. 2020.

²⁵ Ver: <<http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>>. Acesso em 13 de jun. de 2020.

Nesse sentido, a universidade pública continua sendo um espaço da cisheteronormatividade, mesmo com a criação de algumas ações afirmativas voltadas à inclusão e inserção de pessoas trans, como por exemplo, o sistema de cotas em algumas instituições. Há ainda resistência por parte da comunidade acadêmica e de grupos conservadores e LGBTfóbicos (dentro e fora da universidade)²⁶ na maioria dos estados do Brasil com relação ao sistema de cotas para negros, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e trans, grupos que historicamente foram excluídos do sistema educacional brasileiro.

Welly ingressou na universidade em 2018. Disse que é respeitada pelos professores e colegas no curso de História, inclusive conseguiu a inserção do seu nome social no controle acadêmico. Úrsula ingressou na universidade em 2019 e nos relatou que também foi bem recebida pelos professores e discentes no primeiro dia de aula. Recebeu até aplausos após ter se apresentado e relatado um pouco sobre sua vida como mulher trans e sua mudança de nome no registro civil. A felicidade quando trata desse ponto é visível em seu relato: “Quando terminei de falar sobre mim, todo mundo na sala bateu uma salva de palmas pra mim. Sabe quando a gente *vai lá no pingo* mais alto de satisfação. Foi assim que eu me senti”. Sobre a inserção da Francinny na universidade, no período da entrevista, ela apenas havia realizado a matrícula no curso de Artes.

A universidade, sabemos, continua sendo, em grande medida, e apesar de várias modificações positivas, sobretudo, no que tange ao acesso à graduação e à pós-graduação por meio de ações afirmativas, um espaço para grupos privilegiados em termos de raça, classe, gênero e sexualidade. Porém, quando vemos ou sabemos da existência de pessoas trans nas universidades públicas no Brasil, mesmo que de forma tardia e extremamente minoritária, tal fato nos enche de esperanças, pois é resultado de muita luta e de resistência desse segmento no país. Como professor universitário há mais de vinte anos, o coautor desse artigo tem vivenciado uma grande e maravilhosa modificação nas salas de aula da UFRGS, onde trabalha, com a diversificação de classe, raça e de identidades de gênero e sexuais dos/das estudantes. Isso se mostra fundamental não só em termos de reparação histórica, mas também para possibilitar a diversificação de posturas epistemológicas nas discussões acadêmicas, concentradas, por muito tempo, sob a cortina de um suposto

²⁶ Sobre a interferência desses grupos nas questões de cotas para população trans, ver: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/07/11/trans-conseguem-cotas-e-cursos-em-universidades-mas-geram-reacoes.htm>>. Acesso em: 13 de jun. de 2020.

universalismo, em uma perspectiva elitista, androcêntrica, racista, patriarcal e cisheteronormativa.

Considerações finais

Foi perguntado às colaboradoras se elas já sofreram racismo: as três responderam que não. Mas achamos importante trazer a representatividade da raça destas mulheres trans. Percebemos que o racismo e a transfobia, enquanto dispositivos de poder (Foucault 1999), não agem da mesma maneira e com a mesma amplitude ao analisarmos os relatos de Úrsula, Welly e Francinny. Sobre isso, parafraseando Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), na vida de algumas pessoas trans-negras, o racismo pode ter um peso maior, assim como a transfobia pode ser mais opressiva na vida de outras, caso específico de nossas colaboradoras. Porém, querendo ou não, “esses dois marcadores estarão presentes ao longo de suas vidas, como uma sombra que muda de tamanho e de forma à medida que se move”²⁷.

De modo geral, os relatos das mulheres trans enfocadas neste texto nos fazem compreender que se autoafirmar e resistir numa sociedade cisheteronormativa não é tarefa nada fácil, exigindo energias psicológicas e políticas, e estratégias pessoais e coletivas impensáveis às pessoas cis. Rondônia especificamente é um estado bastante conservador em termos políticos e moral, o que contribui para a violação dos direitos, o aumento das discriminações e a segregação de cidadãos travestis e transexuais. A falta de acolhimento no tratamento com essa população é nítida nos depoimentos das colaboradoras, principalmente nos espaços públicos, como nas casas noturnas, lojas e postos de saúde.

As entrevistas também reforçam a ideia de que o nome social e a retificação dos documentos têm suma importância na vida dessas pessoas. Afinal, o nome é a primeira forma de se apresentar no mundo, de dizer quem/como somos e nos relacionamos com a nossa identidade de gênero. Ressaltamos ainda que o Movimento Trans em Rondônia, através da Comcil, desde os anos 2008 tem desempenhado um papel fundamental na luta em prol de políticas públicas de saúde para travestis e transexuais no estado, mas infelizmente o governo reluta na implementação de ambulatório voltado a esse segmento. No cenário atual de retrocessos nos direitos humanos e de perseguição de minorias, a resistência trans se faz necessária. Portanto, precisamos continuar lutando contra o

²⁷ GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. *O diabo em forma de gente: @existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Curitiba: Prismas, 2017. p. 49.

*cistema cisheteropatriarcal*²⁸ e ocupando os espaços para que a nossa luta histórica não seja silenciada, garantindo o direito de ser quem queremos ser. Esperamos que a nossa reflexão contribua para essa luta.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades**. Mediações. Londrina, v.20, n.2, jul-dez., 2015, p.27-55.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015.

CRENSHAW, Kimberle Crenshaw. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005

FALCÃO, Kary Jean. **As contribuições linguísticas dos povos de religião de matriz africana na formação da linguagem de homossexuais em Porto Velho – Rondônia**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. **O diabo em forma de gente: @existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Curitiba: Prismas, 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2016. 244p. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

²⁸Esses conceitos são bem discutidos na dissertação de: VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2016. 244p. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

'NÃO QUERO MINHA FILHA NA SALA COM ESTE HOMEM':

Questões de gênero e sexualidades na educação infantil

Leonardo da Silva Pereira¹

Rafaela Cruz de Moura²

Jonas Alves da Silva Júnior³

Resumo

O presente artigo compreende o lugar ocupado por homens enquanto docentes na Educação Infantil, partindo da perspectiva de uma educação pautada nos direitos humanos. A estrutura metodológica deste texto está baseada na pesquisa em educação de abordagem qualitativa. Como estratégia, buscou-se ouvir, através de uma entrevista semiestruturada, dez professores que atuam na Educação Infantil. O estudo revelou que a docência não é uma atividade de um gênero específico, assim como o quanto a escola tem dificuldade de enfrentar questões relacionadas à diversidade, sobretudo no que tange a gênero e sexualidades. Os homens na docência ainda enfrentam alguns complicadores como a desconfiança familiar, tornando-os vítimas de preconceitos e discriminações, inclusive representados como pedófilos em potencial. É fundamental o contato das crianças com a pluralidade de gênero desde a mais tenra idade para contribuir na formação e construção de sua identidade, além de aprender a respeitar e conviver com a diversidade. A escola precisa estar preparada para trabalhar com a pluralidade, pois é nela que se encontra o lócus para a valorização das diferenças que nos constituem enquanto sujeitos sociais.

Palavras-chave: Docência; Gênero; Sexualidades; Direitos Humanos.

Introdução

A docência no Brasil é uma profissão que vem sendo exercida predominantemente por mulheres, inclusive na realidade do século XXI. Na modalidade de Educação Infantil, esta proporção é desigual se considerarmos a questão entre os sexos. Quanto menor as

¹ Pedagogo formado pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós Graduado em Psicopedagogia e Supervisão escolar pela Universidade Cândido Mendes e em Docência na Educação Infantil pela UFRRJ. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de educação a distância - UFF. Atuo como professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Mesquita e de Queimados; Atuo como tutor presencial no curso de Pedagogia/UNOPAR (Polo Nilópolis) Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (2018-2020); Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/PPGEduc e Pedagoga também pela UFRRJ. Pós-Graduada em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Orientadora Educacional em uma escola privada de ensino e pesquisadora no grupo "Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades" – LEGESEX.

³ Possui graduação em Letras (USP) e em Pedagogia (Uninove); Mestrado em Letras pela USP; especialização em Arte-educação pela UnB e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela USP. Professor Adjunto do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (UFRRJ/CNPq). Coordena também a linha de pesquisa Gênero, Sexualidade, Infâncias e Educação (GRUPIs/CNPq).

crianças, mais ausente é a presença de profissionais masculinos no atendimento desta modalidade.

Considerando esta questão, historicamente vemos que nem sempre foi assim. Com o processo denominado "feminização" do magistério, as mulheres "tomaram conta" do fazer docente (LOURO, 1998, 2004, 2009). Na realidade da Educação Básica, os homens são a minoria no quadro de profissionais atuantes. Na modalidade de Educação Infantil, esta realidade é visivelmente alarmante. Temos como referência os dados apresentados em um estudo exploratório do Censo do Professor⁴ que tem por objetivo apresentar o perfil dos professores e das professoras brasileiras da educação básica e dos aspectos relativos à formação docente.

O estranhamento da família e até de muitos profissionais que atuam na Educação Infantil faz com que os homens sejam "obrigados" a provar suas competências e habilidades, algo que não acontece inicialmente com a figura feminina.

A ausência de homens na Educação Infantil é uma questão de desprestígio da modalidade ou traz outras questões acerca desta problemática? Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo refletir sobre o lugar que os homens ocupam no segmento da Educação Infantil, campo em que a divisão dos gêneros está visivelmente debruçada para o público das mulheres, e pensar em um ambiente escolar pautado nos direitos humanos.

A desigualdade de gênero presente no espaço ocupado por homens da educação infantil é uma lacuna quando se trata da igualdade e da diferença no campo escolar, pauta reivindicada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

O lugar de destaque nas séries iniciais permanece ocupado pelo público feminino e, por conta disso, a escola tem um papel fundamental na desconstrução deste modelo padronizado e estereotipado de uma docência unicamente feminina.

Gênero, sexualidades e direitos humanos

Pensar questões que envolvam gênero, sexualidades e a diversidade como um todo nas pesquisas educacionais e no chão da escola é sempre uma oportunidade de valorizar o espaço escolar e trazer para o centro das relações educativas o respeito às diferenças na qual nossa sociedade está mergulhada. É importante salientar que o estudo de gênero na contemporaneidade traz consigo questões sobre performances de masculinidades e feminilidades, sexualidades, orientação sexual e identidades de gênero.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 24/11/2020.

O termo gênero começou a ser utilizado por movimentos feministas no século XX a fim de compreender desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres, distinguindo a dimensão biológica da dimensão social.

O conceito de gênero é fruto de construções sociais que caracterizam o masculino e o feminino e suas diferenciações, que se dão através de múltiplas aprendizagens e práticas. É uma construção histórica, social e que resulta de uma cultura que se relaciona com outras abordagens como raça, etnia, sexualidade, classes sociais etc. Butler (2003) aponta que se trata de uma construção que se transformou em normas.

Ao relacionar gênero e docência, vemos que historicamente o cuidado com as crianças pequenas era delegado às mulheres. Atualmente, este espaço é compartilhado por homens e mulheres, sendo ainda consenso a enorme presença feminina. Neste sentido, podemos inclusive salientar sobre as desigualdades sociais e sexuais do trabalho que perpassam a relação gênero e docência.

Paralelo a esses assuntos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento adotado pela Organização das Nações Unidas que protege os direitos humanos fundamentais de qualquer indivíduo, apresenta em um de seus artigos que toda pessoa tem o direito à liberdade sem distinção de raça, cor, sexo, religião, o que não dialoga com a realidade dos profissionais que lecionam nas salas de aula das séries iniciais.

A sociedade ocidental apresenta características plurais de cultura e diversificada em diferentes aspectos e, por conta disso, marcada por inúmeras desigualdades sociais, o que torna fundamental alinhar o debate dos direitos humanos na escola. De acordo com Candau (2012),

o desenvolvimento do direito à educação no nosso país, certamente um processo acelerado nas últimas décadas, pode ser caracterizado por duas ênfases: a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade (p. 720).

Ao se tratar do/a docente que leciona na Educação Infantil, a igualdade de direitos em poder exercer tal profissão sem precisar ser questionado por ser homem e o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades são uma questão. Tal documento tem sido apresentado e discutido em diferentes setores da sociedade contemporânea e presente em estudos, pesquisas e políticas públicas, sobretudo no setor educacional do país e do mundo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercícios da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 31)

A sexualidade é um conceito que tem em sua essência crenças, valores, relações e identidades que são construídas e vivenciadas social e historicamente. Neste sentido, é preciso argumentar e refletir sobre as questões sociais e políticas da sexualidade. Foucault (1993) trata deste conceito denominando "o corpo e seus prazeres", atribuindo uma relação de poder através do sujeito, seu corpo e sua sexualidade, uma vez que o corpo produz sentido.

O estudo da sexualidade vai muito além de questões inatas, de um pertencimento meramente biológico, de questões físicas somente. Existem regras, crenças, saberes e outras concepções que estão ligadas a sexualidade e que contribuem para as apropriações/desapropriações da sociedade quanto à perspectiva dos estudos voltados à sexualidade.

É de suma importância o envolvimento dos docentes com as questões de gênero e sexualidades, pois na escola há um espaço propício para fundamentar nossas reflexões e esse espaço é marcado fortemente de múltiplas concepções, marcado por uma diversidade que contribui para a formação cidadã que permeia a vida em sociedade, embora ainda esteja mergulhada em algumas "verdades hegemônicas".

Ao questionar qual seria o gênero da escola, Louro (1998) apresenta que "a instituição escolar é primeiramente masculina e religiosa." (p. 94), foi e ainda é construída por uma ótica feminina. Este questionamento está vinculado a um padrão historicamente consolidado que ainda se faz presente no cotidiano escolar.

A professora, a tia da cantina, a diretora, a tia da limpeza, entre outras funcionárias encorpam o ambiente escolar e representam majoritariamente a classe de trabalhadores/as da escola nos primeiros anos escolares. Neste sentido, o espaço educativo ainda tem um longo caminho a percorrer na busca de soluções para uma sociedade igualitária e que valorize o ser humano em sua essência.

É interessante pensar em masculinidades?

As construções de masculinidades acontecem desde a mais tenra idade, fruto das interações cotidianas. Relacionando-se com sua família, as crianças já são conduzidas socialmente/culturalmente a uma "formação" à sexualidade. Os valores familiares e a educação contribuem para que as crianças recebam noções a partir das quais construirá suas questões, inclusive quanto a sexualidade.

De acordo com Tonucci (2005, p.18), é “preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos”. Neste sentido, é importante repensar nossas posturas e práticas no trato com as crianças e principalmente nas concepções que nos cercam e que de certa forma nos mantém presos às demandas socialmente produzidas.

Segundo Costa (1998, p.197), “a masculinidade não pode ser vista como a mera reformulação cultural de um dado natural, uma vez que ela é marcada por assimetrias (como heterossexual/homossexual) e hierarquias (de mais ou menos “masculino”)”. A construção da masculinidade perpassa por algumas questões apontadas por Badinter ao definir que:

Ser homem significa **não ser** feminino, **não ser** homossexual; **não ser** dócil, dependente ou submisso; **não ser** afeminado na aparência física ou nos gestos; **não ter** relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; **não ser** impotente com as mulheres. (grifos nossos). (BADINTER 1993, p.117)

Assim, o papel desempenhado por homens para afirmar sua masculinidade trazem consigo os elementos apontados pela autora. Badinter ainda afirma que:

(...) a masculinidade precisa ser construída e conquistada, com intuito de provar que ela não é natural quanto se pretende. (...) a identidade masculina se adquire à custa de grandes sacrifícios, que incluem ritos de passagem, suportando dor e humilhação. (...) a masculinidade define-se principalmente através da afirmação da heterossexualidade, da negação do que é propriamente feminino, da homofonia e da dominação sobre as mulheres (1998, p.191).

Na realidade escolar, meninos e meninas são controlados/ensinados a fazer o que seria "certo" ou "errado" segundo uma visão imposta pela sociedade, levando em conta as questões relativas ao gênero. De acordo com Sayão, ao relacionar homens e mulheres na docência, inclusive nas séries iniciais, supõe se que:

A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como viril, fático, energético, ativo, enquanto as mulheres

seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres. (SAYÃO, 2005, p. 230).

Diante do exposto por Sayão (2005), é notório o quanto os homens na docência podem enfrentar alguns entraves. A ausência de homens neste campo de atuação ainda se torna mais complicado por estranhamento e preconceito que perpassam o fazer docente do gênero masculino. Pode-se afirmar a necessidade de reflexões acerca de gênero e masculinidades, tornando necessário pesquisas sobre a temática para que haja uma contribuição para a vida cotidiana nos âmbitos social, cultural e educativo.

Caminhos metodológicos

A pesquisa está desenhada na abordagem qualitativa que, ancorado nos estudos de Gil (1987), tem como premissa desenvolver e esclarecer a visão geral acerca de um determinado fato. O instrumento utilizado para a coleta dos dados desta investigação consistiu na aplicação de uma entrevista semiestruturada com 10 (dez) professores homens de uma escola de rede pública de ensino da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, nas quais foram analisadas as vozes e vivências dos professores.

De acordo com Gil (1987), a entrevista semiestruturada é um formato de procedimento que tem características de pesquisa exploratória e flexível, podendo ter diferentes formas de apresentação e aplicabilidade.

A análise dos dados foi fundamentada com base em Bardin (2011), que tem como premissa o desvendamento crítico. A autora discorre que o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

No primeiro momento, iniciamos com o levantamento de informações nas secretarias da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro para sinalizar a presença de homens no segmento da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com 10 (dez) professores que estavam lotados nas secretarias da rede que tinham disponibilidade de profissionais homens atuando naquele momento na Educação Infantil. Com isso, foram apresentadas três regiões para compor o escopo da pesquisa: Nova Iguaçu, Mesquita e Rio de Janeiro.

A partir da construção das vozes e vivências dos professores pesquisados, foi possível conhecer de forma sintetizada o perfil dos professores que atuam na Educação Infantil da rede de Nova Iguaçu, Mesquita e Rio de Janeiro. Para obedecer aos protocolos éticos da pesquisa em Ciências Humanas, optamos por atribuir nomes fictícios aos interlocutores, para que suas identidades sejam preservadas.

A tabela 1 (um) sintetiza a caracterização do perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

Tabela 1: Caracterização do perfil dos professores.

Nome	Idade	Formação	Experiência na Educação Infantil	Rede de Atuação
José	55 anos	Curso Normal	8 anos	Rio de Janeiro
Denis	54 anos	Curso Normal	4 anos	Rio de Janeiro
Leopoldo	50 anos	Licenciatura em Pedagogia	4 anos	Rio de Janeiro
Vítor	48 anos	Licenciatura em Ed. Artística	28 anos	Rio de Janeiro
Márcio	48 anos	Curso Normal	6 anos	Nova Iguaçu
Guilherme	38 anos	Licenciatura em Letras	7 anos	Rio de Janeiro
Felipe	33 anos	Licenciatura em Pedagogia	4 anos	Rio de Janeiro
Fernando	31 anos	Curso Normal	7 anos	Rio de Janeiro
Luís	30 anos	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	Rio de Janeiro
Cristiano	26 anos	Curso Normal	3 anos	Mesquita

A formação dos professores pesquisados é variada. Dos 10 (dez) pesquisados, 5 (cinco) possuem somente o Curso Normal, 3 (três) possuem Licenciatura em Pedagogia, 1 (um) possui Licenciatura em Letras e 1 (um) em Licenciatura em Educação Artística.

No que concerne ao tempo de experiência, foi apresentado que a maioria dos professores tem menos de 10 (dez) anos de magistério na Educação Infantil. Este dado é reflexo do período em que se deu início aos primeiros concursos voltado especificamente para a Educação Infantil.

No município do Rio de Janeiro, por exemplo, o primeiro concurso para o segmento da Educação Infantil foi realizado no ano de 2010⁵. Em Mesquita, foi no ano de 2006. Aos poucos, a docência foi colocada como profissão e não como um sacerdócio feminino.

“Passei e foi para mim um bote salva-vidas”

⁵ Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010.

Uma das primeiras questões de nossa entrevista tratava do tempo de atuação na docência da Educação Infantil. As respostas oscilaram de 11 meses a 28 anos de atuação. Enquanto alguns estão iniciando no magistério e tendo suas primeiras impressões, outros já atuam por anos na modalidade e trazem consigo experiências ímpares.

O diálogo traz como fruto reflexões que respaldam o fazer pedagógico, tornando-os plurais. De acordo com Freire, “não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2003, p.79).

Outro ponto importante foi a forma de como os docentes ingressaram na Educação Infantil e o que os motivou.

Luís: Por interesse próprio após experiência positiva no estágio acadêmico. Os desafios da E.I, junto a relação com as crianças pequenas, me despertaram o interesse em estar/trabalhar com elas.

Vitor: A princípio, necessidade de trabalho, apesar de já trabalhar de forma não profissional com grupos de crianças em creches sociais e grupo de evangelização de pequenos no grupo religioso do qual me integrava. Depois o reencontro com a vocação de professor e a necessidade de manter o sonho e a fantasia juntos ao olhar infantil.

José: Estava desempregado e prestei concurso para agente de educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. Passei e foi para mim um bote salva-vidas.

Um dos primeiros aspectos que merece destaque é sobre a questão da vocação/profissionalização docente nos debates produzidos ao longo da história da educação nesta dualidade. O processo histórico da atuação docente tem em si marcas destes discursos de vocação/profissionalização, pois nestes há rupturas e discordâncias. Na função docente há seu caráter profissional, mas há também a sua contribuição social. E sobre esse ser professor, acredito ser uma formação constante, pois não se nasce professor.

Um fator importante na vivência escolar é a relação estabelecida entre a comunidade e o espaço educativo. A família tem papel importante na vida educativa das crianças e, neste sentido, é interessante compreender as relações da família e da escola. Em uma de nossas questões da pesquisa, perguntamos como se dá a relação com as famílias das crianças de sua escola.

Luís: Uma relação saudável. Felizmente não tive problemas com nenhuma família por ser homem. Ao contrário, na reunião do início do ano, ao me apresentar fui bem recepcionado pela família.

Felipe: Se dá de forma tranquila e amistosa. A "desconfiança" foi derrubada com os consecutivos anos de trabalho e os resultados dessa experiência.

Cristiano: Relativamente boa. É uma relação que é construída gradativamente. A confiança não surge no primeiro contato, como nos casos de docentes mulheres.

São interessantes as colocações que apareceram na pesquisa. Em algumas respostas é possível deduzir que a família tem papel importante nas relações estabelecidas no ambiente escolar. É importante destacar que ficou evidente que ainda existe muita diferenciação na atuação docente entre homens e mulheres. Na fala de Cristiano, esta colocação é exposta claramente, pois as mulheres obtêm confiança simplesmente pelo gênero que pertencem.

É possível que esse debate, num âmbito geral, cause um desconforto para os professores. Muitos preferem apenas contribuir de forma sucinta e positiva esta relação de família/escola a apontar reais questões que são vividas no chão da escola. Pode-se considerar que há um receio e desconfiança de ambas as partes por diversos fatores que fazem parte do enredo desta temática.

Outra questão importante foi abordada em relação aos colegas de trabalho, ou pares, como aparece na entrevista. No geral, todos informaram que há uma relação saudável, de harmonia, onde impera o respeito e a unidade no trabalho educativo. Uma das falas me chamou atenção e tem relevância ao considerar também o que foi exposto na questão familiar.

Como se dá sua relação com seus pares?

Cristiano: Relativamente boa. Sei que todos confiam no meu trabalho. Mas ser homem é ser visto como um possível pedófilo ou um pedófilo em potencial. Ao mesmo tempo que confiam em mim, nada confiam, e eu menos ainda confio nelas. Por isto, não dou nenhuma oportunidade de se pensar algo sobre mim.

Apesar de serem frequentes as positivities que cercam os discursos colhidos nas entrevistas de pesquisa, a fala de Cristiano é o resultado de um olhar, de um problema e de vivências que persistem na Educação Infantil por muito tempo em relação ao homem como docente nesta modalidade. De acordo com Araújo (2009),

Quando pensado de modo mais amplo, o receio do abuso sexual parece estar ligado a ideia de que somente os homens são abusadores em potencial. A figura da professora dificilmente é associada a uma abusadora. Já no caso do professor, além dessa associação, percebe-se o temor de que as crianças estejam em contato com um "afeminado", seguramente uma má influência para meninos e meninas." (ARAÚJO 2009, p. 119)

O homem na docência dos pequenos seria, como afirma Cardoso (2004), o "sujeito fora do lugar", ao mencionar o homem na docência do Ensino Fundamental. Porém, é

preciso entender que o fazer docente vai além das questões de gênero e sexualidade. É algo pertinente a profissionalização. E todos os profissionais precisam ser qualificados para atuar, sem haver desigualdade social e sexual para o trabalho.

E o tal do estranhamento, acontece?

De acordo com estudos e pesquisas, existe uma desigualdade de gênero ao se pensar na divisão social/sexual do trabalho. Ao questionarmos sobre o sofrimento de algum tipo de discriminação ou preconceito ao atuar na Educação Infantil, e como se deu tal fato, obtivemos algumas respostas como:

Fernando: Sim, vários, tanto dos colegas de trabalho quanto dos pais. Dos colegas: Você não entende de crianças, porque você é homem. E dos pais: Não quero minha filha na sala com este homem.

Guilherme: Sim, sofri uma discriminação, com relação a minha presença em turma, por parte de uma avó de uma menina que não queria nem que eu a trocasse, ou seja, me impossibilitando que realizasse a troca de roupas dela.

José: Sim, o pai de uma criança que levava seu filho todos os dias para creche e que vinha sempre com ele chorando, uma vez parou na porta da sala e disse para mim: "o que você está fazendo com meu filho?", dando a entender que a criança era maltratada na creche. Esse pai demonstrava seu preconceito e estranhamento porque eu recebia seu filho em sala. Esse dilema foi revelado através de outros pais que me contaram que ele maltratava seu filho. Acredito por ser incapaz de tratar seu filho bem ele achava que seu filho não seria bem acolhido e recebido com carinho pelo professor.

As contribuições elencadas acima nos mostram o quanto o espaço voltado para o atendimento das crianças pequenas segue reproduzindo posturas e atitudes de preconceito e discriminação.

Sobre a fala do professor Guilherme em relação ao cuidar na Educação Infantil, a contribuição de Sayão é muito pertinente ao apontar que

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. (SAYÃO 2005, p.16)

Ainda de acordo com Sayão (2005), há um número insuficiente de pesquisas voltados para a questão de gênero, uma vez que existe uma naturalização da atuação feminina na docência e que ainda o cuidar e o educar na infância estão relacionados às mulheres/mães.

Ao se abordar sobre possíveis constrangimentos na profissão e algumas causas de incômodos, os pesquisados apontaram fatos que já foram até evidenciados no item destacado acima.

Denis: O constrangimento acontece quando alguns responsáveis insinuam que eu estou trabalhando no lugar errado. A discriminação traz constrangimento.

José: Sim. Lembro que em um dia de trabalho em sala de aula uma mãe, quando veio deixar seu filho na creche, percebeu que eu estava só na sala. Ela, então, esperou chegar a agente com quem eu trabalhava para entregar seu filho, pois ela demonstrou que não estava confiante em deixar seu filho sozinho com o professor.

Em seguida, perguntamos a opinião dos entrevistados sobre a ausência de homens atuando na Educação Infantil.

Felipe: Preconceito, discriminação, baixa remuneração e por paradigmas machistas.

José: Eu acho que o desinteresse de homens pela docência é devido a falta de reconhecimento social da profissão, aos baixos salários na educação infantil e pelo fato de os homens veem o espaço demarcado ainda só para mulheres.

Luís: Entendo como uma questão histórica e cultural, na qual muitos ainda entendem a EI como algo maternal (o cuidado e o brincar). Porém há uma geração de novos educadores em que os homens estão se inserindo na EI.

Pode-se perceber o quanto o espaço na Educação Infantil ainda é demarcado por mulheres nos quais os homens ainda precisam provar que podem ocupar este espaço com profissionalismo.

Outro ponto da entrevista tratava da existência possível de interrogações/problematizações da identidade e/ou orientação sexual do professor na Educação Infantil.

Fernando: Sim. A partir de suas convicções religiosas ou padrões morais, os pais expressam o desagrado frente as opções do profissional. Acho que todos temos liberdade para escolher nossas opções sexuais e etc. Resguardando a conduta moral e ética no trabalho.

Cristiano: Eu sou hétero, mas por mais que ser ou não ser hétero, para mim, é indispensável pensar o quanto isso influencia no trabalho, essa questão é muito incluída na cabeça das colegas de trabalho. Pois ser homem é considerado uma contradição à educação infantil, e pior, ser homem homossexual é visto como um potencial de pedofilia ainda maior. Eu costumo, de maneira oportuna, discutir esta questão de sexualidade com as crianças, em sala de aula, e noto maior aceitação do tema em relação às meninas e dificuldade um pouco maior com os meninos, mas nada que impossibilite o debate com os meus pequenos.

José: Eu acho que essa questão da orientação sexual é muito questionada pelos pais, porque eles se preocupam com o perigo que pode ser para as crianças ficarem com um professor em sala, sem dar a devida importância a sua competência profissional.

Os inúmeros questionamentos e as possíveis problematizações aparecem para o centro da docência na Educação Infantil, possibilitando um diálogo aberto e um esclarecimento da real atuação de professores nesta modalidade.

A família interage e interfere no cotidiano da vida escolar das crianças principalmente na Educação Infantil. Quando o homem está atuando nesta modalidade, esta participação é caracterizada por desconfiança e questionamentos. Porém, como bem colocou Fernando, os docentes devem resguardar a conduta moral e a ética no trabalho.

A sexualidade do professor da Educação Infantil é colocada em xeque muitas vezes por esse espaço ser predominantemente ocupado por mulheres. Ao encontrar homens educando e cuidando de crianças, os pais supõem situações embaraçosas, preconceituosas e que discriminam o profissional que atua neste espaço.

De acordo com Sayão (2005), existe um problema cultural no espaço educativo. A autora cita a necessidade de haver um conhecimento maior da sociedade a respeito das questões de gênero e docência e evidencia que “as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos homossexuais, bissexuais, heterossexuais ou com qualquer outra orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação”. (SAYÃO 2005, p.259). As questões apresentadas deixaram evidente que não existe diferença na atuação de homens e mulheres na Educação Infantil. A presença do homem na docência em Educação Infantil vem crescendo e continua causando estranheza por questões culturais, porém não impede que ele realize seu trabalho de forma eficaz e profissional.

"Eu escuto muito falar deste assunto": sobre Formação Continuada, Afetividade, Gênero e Sexualidade.

A formação continuada dá sentido e ressignifica o fazer docente, pois a educação visa atender demandas que possibilitam um desenvolvimento plural dos sujeitos que nela se inserem. O papel do professor hoje é, sem dúvida, diversificado. Considerando a importância da formação, perguntamos sobre a participação dos entrevistados, seja na formação inicial ou continuada, sobre gênero e sexualidade.

Fernando: Sim, mas acho que seria mais relevante se os pais tivessem participação em palestras do tipo.

Leopoldo: Não, mas escuto muito falar do assunto.

É importante que toda comunidade escolar debata e insira em suas reflexões questões como as de gênero e sexualidade. A formação continuada é de extrema importância, uma vez que

a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (2004, p.227)

Neste sentido, é fundamental que todos os membros do espaço educativo estejam inseridos nas buscas para a reflexão coletiva.

Por fim, propusemos uma autoavaliação da atuação na docência da educação Infantil:

Vitor: Atuo de forma eficaz e satisfatória com muita gratificação pessoal. Percebo que a presença do masculino na EI é bem acolhida pelas crianças e necessário ao seu processo de amadurecimento sócio-afetivo dentro do espaço escola.

Felipe: Posso dizer que sou um professor em desenvolvimento, pois a formação acadêmica não prepara para alguns enfrentamentos e a experiência do ano anterior pode servir de base, mas que necessariamente não traz as necessidades atuais.

Diante de tais manifestações, é importante acompanhar o cotidiano dos docentes na escola e ouvir o que dizem esses atores, pois a escola é um espaço diversificado e de muitas manifestações e demonstrações.

Ser professor na atualidade é algo que traz consigo um desprestígio social diante de outras profissões. O próprio tratamento da sociedade é caracterizado por uma enorme desvalorização. Quando comparada com outras funções, é apresentada inclusive como uma categoria inferior.

A escola não pode ser reconhecida como uma instituição falida e muito menos seus profissionais, embora haja uma desmotivação tamanha diante da falta de valorização profissional, das péssimas estruturas e de outras mazelas que cercam a esfera educativa.

A sociedade está em constante mudança, fruto de uma era tecnológica e de muita informação, logo a escola necessita rever sua postura e sua função social, política e cultural e assim contribuir para transformações nos valores sociais e integrando a sociedade.

Considerações finais

Em meio a tanta diversidade e múltiplas questões no ambiente educativo, é de suma importância trabalhar no contexto escolar sob as égides da diversidade. A escola é um espaço para tratar de assuntos que nossa sociedade se silencia, pois, com isso, a instituição escolar acaba se tornando opressora e não inclusiva. Por isso, é preciso interagir e incluir os grupos excluídos e suas demandas. O homem na docência de Educação Infantil é um desses grupos.

Ao tratar de gênero, observamos que tal temática tem ocupado enorme espaço em estudos, pesquisas e políticas. Embora o debate sobre gênero tenha ganhado força nos movimentos feministas, este abarca questões de masculinidades e feminilidades, problematizando questões identitárias. As relações de gênero na escola oportunizam a sociedade a enfrentar situações diversas e também problematizar modelos hegemônicos vistos como "padrões" para o ser/estar no mundo contemporâneo.

Sobre sexualidade, trata-se de uma construção social que é parte integral da personalidade humana. Além de se constituir uma necessidade básica entre os sujeitos, não ficando restrita somente ao ato sexual (fonte de prazer), mas também ao relacionamento de afetos, sentimentos, o pensar e agir.

No tocante a masculinidades, vemos que esta é cercada por questões "dominadoras", trazendo fronteiras para o debate de gênero. E em relação a masculinidade hegemônica esta se contrapõe a feminilidade. Ao relacionarmos tais fatos com a docência, vemos que o espaço escolar foi ocupado pelas mulheres e que aos poucos os homens adentram neste espaço.

A atuação de homens na Educação Infantil é vista com reflexos preconceituosos e de um estranhamento tamanho fruto de uma desigualdade social/sexual do trabalho. É importante o debate e as reflexões diversas no chão da escola.

O educar para os direitos humanos neste contexto abrange valorização e reconhecimento do trabalho docente destes homens, bem como oportunizar às crianças um fazer escolar plural e o respeito às diferenças.

A pesquisa mostrou que é essencial ouvir os docentes e refletir sobre os espaços e funções que ocupam. Os homens na docência ainda enfrentam alguns complicadores como a desconfiança familiar, tornando-os vítimas de preconceitos e discriminações, inclusive como pedófilos em potencial. Foi marcante na pesquisa o quanto eles vivenciam constrangimentos por uma visão cultural de que os homens enquanto docente de crianças estariam fora do seu espaço profissional.

O preconceito ainda é grande, inclusive por marcas culturais, gerando uma maior dificuldade de "aceitação" social. O medo de que seus filhos sofram algum tipo de abuso fica evidente ao ouvir as experiências desses educadores. Numa visão geral, a sociedade considera que a mulher seria a profissional ideal para assumir a docência na Educação Infantil.

Há nas falas questões que deixam claro o preconceito, o estranhamento e a discriminação na atuação de homens na Educação Infantil, porém vemos que há também uma enorme gratificação e realização profissional ao se estabelecer uma interação com as crianças.

Por fim, é preciso diálogo sempre para refletir sobre as situações cotidianas e para se posicionar criticamente no intuito de enfrentar os problemas de nossa sociedade e de nossas escolas. Como canta Raul Seixas "Tente! Levante sua mão sedenta e recomece a andar. Não pense que a cabeça aguenta se você parar. Há uma voz que canta, uma voz que dança, uma voz que gira bailando no ar." Que sejamos vozes para o diálogo em nossa realidade educativa.

Referências

ARAÚJO, Janaína Rodrigues. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência. In TEIXEIRA, Adla Betsaida M. e DUMONT, Adilson. (orgs) **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente**. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009.

BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Trad. Maria Ignez Duque estrada. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. São Paulo, 2011.

BRASIL, **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Revista Educação Sociedade. Campinas, 2012.

COSTA, Rosely Gomes, In. BESSA, Karla Adriana Martins (orgs.), **Trajetória do Gênero masculinidades: De clonagens e de paternidades: As encruzilhadas do gênero**. Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. Campinas - SP: Cadernos Pagu (11) 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Heteronormatividade. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2009. p. 85-93.

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

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES A PARTIR DOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESTÁ GARANTINDO?

Guilherme Pereira Stribel¹

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva²

Sandro Aragão Rocha³

Tiago Dionisio da Silva⁴

Resumo

Este artigo é fruto de reflexões a partir das vivências *in loco* a partir das experiências de oficinas pedagógicas realizadas em uma unidade escolar da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e de observações realizadas no exercício da função de coordenador pedagógico. Assim, este texto propõe compreender as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de jovens que se autodenominam homossexuais. A interação com os sujeitos ocorreu através do estabelecimento de conversas, realizadas mediante uma relação dialógica, propiciando a criação de um sentimento de cumplicidade e disponibilidade que tornou possível uma ampla discussão em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências que elas provocam no espaço escolar. As entrevistas foram interpretadas principalmente à luz da contribuição de autores do campo de estudos de gênero e sexualidade, e amparadas teoricamente pela perspectiva dos estudos sobre dissidências sexuais. As conversas com os oito jovens que se dispuseram a dialogar conosco, contribuíram com a tessitura de reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares, na tentativa de desmistificar a naturalização e normatização da suposta superioridade e supremacia das heteronormas e a fragilidade do direito a educação. Os avanços sociais sobre os temas LGBTI+ emergem como uma estratégia reconhecida pelos jovens, que contribui para uma melhor relação com suas famílias e com a sociedade.

Palavras chave: Educação; Direitos Humanos; Juventude; dissidências sexuais.

¹É doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ), mestre em Educação, Cultura e Comunicação, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), licenciado em Geografia, cursando uma segunda graduação em Pedagogia. Também é membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática; e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). E-mail: stribelgp@gmail.com

²É graduando em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); colunista e membro do Conselho Editorial da Revista África e Africanidades. E-mail: leandrosalesufrj@outlook.com

³É graduado em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mestre em Estudos de Literatura, subárea Literatura Brasileira/Teoria Literária, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis (SEMED). E-mail: sandruaragon@gmail.com

⁴É doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFRRJ) e professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

O que você pensa sobre o dia do orgulho gay? Eu me sinto feliz!

Diadorim, estudante do 1º ano do EM, de 16 anos.

Introdução

A problematização sobre o funcionamento das normas de gênero e da sexualidade ainda são poucos estudadas no contexto da pesquisa brasileira (POCAHY, 2006). Do ponto de vista dessa preocupação, os trabalhos de Pocahy (2006), Rios (2004), Amaral (2012) e Duque (2009) expõem a complexa trama por onde se movimentam jovens a partir das dissidências de gênero e sexualidade, em especial no espaço escolar. Esses trabalhos informam o modo como jovens, que reivindicam a identidade homossexual, negociam e reinventam suas vidas a partir das redes de subjetividade e de significação que se constituem à margem das instituições que, supostamente, deveriam proteger esses sujeitos, tencionando o currículo, gerando demandas à equipe-técnico pedagógica, se apropriando do espaço-tempo escolar e, conseqüentemente, nos provocando a refletir sobre o fato deles estarem presentes na escola. Porém isso, por si só, não garante a inclusão desses/dessas estudantes, nos levando para a seguinte questão: até que ponto o direito à educação é garantido?

As experiências dissidentes juvenis de gênero e sexualidades no espaço escolar constituem-se o foco deste trabalho, fruto de experiência *in loco*, a partir da realização de oficinas pedagógicas e do exercício da função de coordenador pedagógico de um dos autores. Nosso intuito era investigar as marcas das normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares, de convivência social e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade.

Por considerarmos a escola um espaço-tempo político e ético de (re)construção e sistematização do conhecimento científico, além de ser também um lugar de socialização da juventude, tomamos as diretrizes⁵ indicadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) sobre as discussões dos Direitos Humanos e optamos por elaborar oficinas pedagógicas. Na tensão entre uma sugestão que soou como uma imposição do órgão central e as possibilidades existentes no ambiente escolar, a decisão tomada foi discutir a importância, violação e a garantia dos Direitos Humanos a partir do

⁵ Fonte: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/secretaria-de-educacao-do-rio-de-janeiro-lanca-projeto-para-nunca-esquecer>. Acesso em: 07 de agosto de 2020

contexto social, econômico, cultural, sexual e racial da juventude inserida no ambiente escolar. Dessa forma, percebemos nesse espaço-tempo da escola um *locus* propício e fecundo para o trabalho de temáticas historicamente invisibilizadas pelas políticas curriculares oficiais. Esse espaço-tempo é dotado de multiplicidades de culturas, sentidos, experiências, hibridismos e negociações que contribuem para a (re)construção da cultura da paz, do respeito aos Direitos Humanos e à cidadania, e ainda propicia o fortalecimento da democracia.

Assim, as oficinas pedagógicas foram organizadas pela equipe pedagógica do Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado no município de Mesquita, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sob a orientação do Laboratório de Gênero e Sexualidades da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEGESSEX/UFRRJ). Elas foram construídas com o objetivo de discutir os Direitos Humanos e suas relações diretas e indiretas com a vida dos estudantes. Tiveram como característica central a abertura de espaços de diálogos e aprendizados que buscaram colocar os discentes no centro do processo. Nesse sentido, buscando potencializar a autonomia dos(as) estudantes através da escolha das temáticas que lhes interessaram mais, os(as) discentes puderam escolher entre os seguintes temas: 1) genocídio da juventude negra; 2) população LGBTI+; 3) feminicídio; 4) gênero, classe e raça; e 5) direito à cidade. Como é possível perceber pelas temáticas eleitas pelos(as) estudantes, todas as oficinas ministradas versavam sobre a igualdade entre os sujeitos. Nessa direção, concordamos com Mary Rangel (2017, p. 24) ao ela afirmar que, para a construção de um mundo baseado na igualdade de direitos e para “um mundo plural e, ao mesmo tempo, mais humano”, é necessário a construção de relações baseadas na valorização da diversidade epistemológica do mundo, no respeito e na superação dos processos de exclusões sociais.

As oficinas foram ofertadas aos estudantes do Ensino Médio Regular e Curso Normal (Formação de Professores(as) em Nível de Ensino Médio) e cada oficina contou com 40 vagas. Os(as) estudantes tiveram a liberdade de eleger o horário e a temática que mais lhes interessassem, levando em conta o período das aulas, bem como a agenda das avaliações. As inscrições ficaram a cargo do Grêmio Estudantil. Nosso intuito foi construir táticas para construção da autonomia discente sem a tutela dos(as) professores(as) e da equipe diretiva na condução obrigatória de participação nas atividades.

Durante e após as oficinas, continuamos percebendo que as tensões no espaço-escolar continuaram e nossas inquietações persistiram, pois observamos uma presença

numerosa de estudantes homossexuais na unidade escolar. Ao mesmo tempo, parte desses discentes chamavam atenção do corpo docente por serem apáticos, introvertidos, acumularem notas abaixo da média, enquanto outro grupo se destacava pela indisciplina. Entretanto, defendemos que esses comportamentos são ações que tensionam o espaço escolar, o currículo, a falta de representatividade e o acolhimento. Dessa forma, nós percebemos que apesar dos(as) estudantes homossexuais estarem presentes no espaço-tempo escolar, eles/elas permanecem em uma espécie de inclusão excludente.

Tais reflexões surgiram a partir das observações feitas durante as oficinas, quando inúmeros estudantes, que eram extremamente tímidos, nos procuraram individualmente para se inscreverem nas oficinas cujo tema versava sobre gênero e sexualidades, assunto não discutido nos currículos escolares, não representado no espaço escolar, e muito menos incorporado ao cotidiano dos discentes quando estão na escola. Então, para tentarmos compreender essa situação, entrevistamos os(as) estudantes que se dispuseram dialogar conosco sobre tais questões.

Realizamos entrevistas com oito alunos/as que aqui serão nomeados ficticiamente⁶ a fim de que respeitemos a ética da pesquisa, e preservarmos a identidade dos(as) entrevistados(as). Nossas conversas com os/as adolescentes se deram de maneira pré-organizada por nós. Queremos dizer que fomos a campo com um roteiro de perguntas que nos permitiu entrevistar sem circunscrever a resposta dos/as participantes a uma, ou duas possibilidades únicas. Nosso roteiro era apenas uma forma de não nos perdermos na conversa, mas não quer dizer que o aplicamos dogmaticamente. Assim, seguem algumas reflexões e análises das falas no que tange a escola, educação, homofobia e sexualidades.

As análises dessas entrevistas deram origem a este artigo, dividido em três seções: a primeira discute sobre dissidências sexuais e espaço escolar, na segunda abordamos a educação sobre Direitos Humanos e na terceira analisamos as entrevistas sobre a perspectiva dos Direitos Humanos e como as dissidências sexuais atravessam o cotidiano escolar.

Os relatos produzidos pelos jovens da pesquisa sobre suas experiências escolares evidenciaram a pluralidade de concepções sobre o espaço escolar e como a sexualidade interfere em suas vidas. Portanto, compreender a relação dos estudantes homossexuais com esse espaço se faz necessário, uma vez que eles passam uma boa parte da infância e

⁶ Os nomes fictícios eleitos para representar os(as) alunos(as) são todos personagens da Literatura Brasileira com vivências tratadas como homoeróticas, a fim de homenagear obras e escritores(as) que ousaram trazer para o cenário literário nacional a abordagem desse tema.

juventude em experiências socioeducativas na escola, de modo que não há como negar a importância em conhecer a relação dos jovens com a escola. Isso nos permitiu construir reflexões sobre as relações de poder que (re)produzem e legitimam discursos que colocam em funcionamento e manutenção das heteronormas no espaço escolar.

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que foram realizadas observações diretas e indiretas, procurando interpretar os significados que os indivíduos dão as suas ações, no meio em que constroem suas vidas e suas relações. Segundo Lüdke & André (1986, p.26): tanto a entrevista, quanto a observação ocupam um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Essa experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Dentre as várias formas em que uma pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida, a etnografia se apresenta como a possibilidade para a investigação da realidade cotidiana da escola que melhor atende aos anseios deste estudo. Essa abordagem antropológica na educação convida o exercício da crítica cultural, trazendo à nossa visão os significados sociais que grupos diversos manifestam em situações semelhantes e, sobretudo, complexifica a visão do próprio ato educativo (DAUSTER, 2001).

Os dados que subsidiaram essa análise foram produzidos por meio da Observação Participante. Tal abordagem metodológica reconhece a pessoa pesquisadora enquanto um instrumento de investigação e requer um contato direto e prolongado com o contexto analisado. Além disso, ela se complementa com a entrevista ou análise documental. Com Correia (2014), entendemos como Observação Participante a totalidade do trabalho de campo, desde a chegada das pessoas investigadoras ao contexto de pesquisa, compreendendo as negociações necessárias para conseguir acesso a este, as visitas prévias e a observação/interação com os indivíduos envolvidos.

Os entrevistados apresentaram, em suas narrativas, diferentes formas de lidar com as suas sexualidades em uma sociedade cisheteronormativa. Todavia, também se pode observar nos relatos que informações e discussões sobre as questões LGBTI+⁷ nos diferentes espaços contribuem para diminuir a discriminação e o preconceito.

⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais e mais.

Direitos Humanos: um breve histórico

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Organizações das Nações Unidas (ONU) proclama que os direitos humanos são um ideal comum que, pela educação e o ensino, deve ser atingido por todos os povos e nações, desde o âmbito pessoal e individual até as mais altas esferas governamentais, local e globalmente. A própria ONU tem como um de seus objetivos “gerar uma atmosfera mundial de respeito pela pessoa e por sua dignidade” (SACAVINO, 2008). Desse modo, tem sido construída uma série de instrumentos que balizam esse ideal comum dos direitos humanos. Um dos mais importantes é a Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, composta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), pelo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e pelo Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1989).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama que a educação e o ensino são meios pelos quais os conteúdos da própria Declaração compreendem um horizonte comum, um objetivo a ser alcançado por cada indivíduo e por cada órgão da sociedade. Apesar de estes não serem essencialmente documentos curriculares, ou seja, não terem sido construídos com o objetivo de orientar as atividades educacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos indica que é pela educação e pelo ensino que seu conteúdo será disseminado.

Ramos (2010) pontua que, apesar da importância política histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta representa uma articulação discursiva marcada pelo cenário trágico que urgia por uma condenação aos horrores perpetrados na guerra e pela necessidade de se estabelecer a paz, considerando-a viável a partir de compromissos que se desdobrem em implementação de ações práticas. Logo, representa, segundo a própria autora, inspirada em Boaventura Souza Santos (1997), um localismo globalizado, ou seja, uma produção cultural específica que é enunciada como universal, ou como válida para todos. Sob a ótica da teoria do discurso, compreende-se que a produção de sentidos não é possível nesta lógica; as demandas sociais vão funcionando como exterior constitutivo através do qual os sentidos serão produzidos. Tendo em vista que essas demandas são provisórias, os sentidos constituídos em cadeias de equivalência formadas a partir de tais exteriores constitutivos também o serão. Assim, os sentidos são sempre precários e contingenciais, na medida em que surgem para dar conta de demandas.

Segundo Dornelles (2005), analisando os fundamentos filosóficos e históricos, podemos elencar três grandes concepções de direitos humanos: idealista, positivistas e crítico-materialistas. A concepção idealista compreende que os direitos humanos emanam, ou são estabelecidos, por uma força metafísica, transcendental, apresentam uma matriz religiosa; direitos provenientes da vontade de/os Deus/es. Na sociedade ocidental, expansão da sociedade europeia, esta é a mais antiga concepção de direitos humanos ainda fortemente presente, sendo que sua hegemonia absoluta teve lugar no período feudal, contribuindo, inclusive para o sucesso do mesmo. Trindade (2002) aponta que, curiosamente, um dos fatores que começam a enfraquecer o sistema feudal, e, conseqüentemente, a concepção de direitos vigente, é a peste negra que, ao dizimar amplamente a população europeia, atingindo tanto a servos como a senhores, coloca em cheque a superioridade divinamente garantida destes últimos em relação aos primeiros. Posteriormente, a partir do século XVII, a imanência divina dá lugar à razão humana, ressaltando a utilização deste argumento para questionar a universalidade dos direitos no que se referia a outras culturas (PEREIRA, 2014).

Apesar dessa questão segregacional, o conceito de direitos humanos era apresentado como universal, mesmo que restrito a determinadas “classes” de humanos. Posteriormente, a concepção positivista passou a questionar o caráter “divino/racional” dos direitos humanos, compreendendo que eles não são graça do “espírito santo”, ou naturalmente produzido pela razão humana, mas emergem do Estado, consolidando a relação entre direitos humanos e legislação.

Por fim, a concepção crítico-materialista partiu da atribuição de modo simplesmente protocolar aos fins proclamados em documentos sobre direitos humanos, apontando que a alusão a tais princípios apregoam táticas políticas para reunir apoio à burguesia em luta contra o Antigo Regime, não sendo possível no capitalismo e, portanto, não logrando espaço em um regime liberal-burguês. Filosoficamente, não é clara a distinção entre as abordagens idealistas e crítico-materialistas; o ponto de divergência entre elas é político e não dos princípios filosóficos. Assim, observa-se que os direitos humanos são uma construção histórica, consonante com aquilo que cada sociedade, em um determinado momento histórico, é capaz de pensar e produzir a respeito. Tal consideração é pontuada por José Damiano Trindade, em diversos textos, do qual um dos mais completos é o livro *A história social dos direitos humanos* (2002), no qual o autor propõe reflexões sobre a concepção ocidental do tema (partindo da Idade Média, com a Peste Negra no Período Feudal e a valorização da mão-de-obra cada vez mais escassa, até

o que se converteu em direitos construídos e adquiridos socialmente, pelas, sempre presentes, disputas hegemônicas). Exemplo disso é o símbolo máximo de direitos humanos em nível mundial: a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Conforme pondera Ramos (2010), um por um, os pontos da Declaração vão demonstrando que são elaborados sob a ótica da sociedade ocidental (neo)europeia, e que se erguem sob uma ética moderna. A autora ressalta que isso não diminui ou inviabiliza a importância do documento, que teve, e tem, papel fundamental nas discussões sobre direitos humanos. Todavia, reconhecer o momento histórico no qual o documento foi criado, e seus desdobramentos, mostra-se como um caminho profícuo para avançar em maior consonância com a sociedade contemporânea.

Fernando Sorondo (1991) aponta que os direitos humanos são um “ideal comum para todos os povos” em um sistema de valores, e que é inegável sua dimensão histórica, uma vez que são respostas das sociedades a paisagens sociais, o que induz à ideia de evolução. Se os direitos emergem e se reformulam a partir de algo comum “partilhado socialmente”, a sensação de que suas novas formas correspondem a uma evolução é quase lógica. Contudo, é preciso frisar que, ao analisar o passado, ou outras culturas contemporâneas, deve-se levar em consideração que o faremos com as lentes de nossa própria cultura, em um processo de (re)interpretação. Nesse sentido, os direitos humanos, em nossa sociedade, têm como função: a) orientar a ordem jurídica; b) exercer uma função crítica sobre a ordem existente; c) implicam em uma paisagem social divergente da posta, e, nesse sentido, serão sempre uma *utopia* (SORONDO, 1991). Os direitos humanos, nessa perspectiva, seriam concomitantemente, um horizonte para o qual se caminha, e um aviso constante de que é preciso caminhar.

Educação em Direito Humanos: um diálogo necessário

Apesar da relação próxima entre direitos humanos e educação desde os anos 2000, essa articulação ficou mais evidente no cenário brasileiro, ganhando políticas específicas (RAMOS e FRANGELLA, 2012). Segundo texto da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos⁸ (SDH) tem se esforçado em promover o eixo de educação em direitos humanos, por considerarem-no o mais estratégico (BRASIL, 2010).

⁸Órgão do Governo Federal brasileiro que, sendo criado em 1997, tem *status* de ministério, apesar da nomenclatura de secretaria.

O desejo pela articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas, está relacionado ao sentido que a educação assume socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para o sujeito que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

Educação em direitos humanos supõe uma proposta educativa que tome os princípios dos direitos humanos como eixo; emerge como resposta a processos educativos, de diferentes naturezas, que produzem formas de ver o mundo que violam a dignidade humana. Essa é uma preocupação que inquieta pesquisadores e ativistas há muito tempo. Aida Maria Monteiro Silva, em sua tese de doutoramento defendida em 2000, apresenta que, à época, 35% dos jovens eram indiferentes à democracia ou à ditadura (SILVA, 2000). Atualmente, com a crise política e o golpe de 2016, o movimento apolítico tem se intensificado. Para a autora, concordando com diversos outros pesquisadores (SANTOS, 1997, 2013, 2014; BOBBIO, 2004; RAMOS, 2010, 2011), a democracia é um princípio básico na defesa dos direitos humanos; e a cidadania seria a participação efetiva dos sujeitos, manifestando a soberania popular.

É preciso perceber que, muitas vezes, o discurso sobre direitos humanos assume um tom monofônico de pertencimento a determinado modelo baseado em adequação e conformidade. Talvez isso tenha relação com o fato de a maior parte da população mundial ser objeto de discussão sobre direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS, 2013). Ou seja, há pessoas que, não se adequando ao que seria reconhecido como cidadão, ou sujeito de direitos, não tem seus direitos garantidos, tampouco como reivindicá-los.

A educação em direitos humanos assume, portanto, uma posição estratégica uma vez que tem por objetivo produzir sentidos que diluam as hierarquias sociais e possibilitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos; que empoderem os sujeitos; e que ensinem sobre as atrocidades cometidas ao longo da história para que não se repitam. Segundo Candau, educar em direitos humanos é

Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada um; processos em que (...) estejam

presentes uma: *pedagogia da indignação, *pedagogia da admiração, *pedagogia de convicções firmes; uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o “empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras (CANDAUI, 2006, p.231).

Quando se discute a incorporação da temática dos direitos humanos aos processos educativos de forma sistemática e explícita, há uma variedade de possibilidades que emergem, como, por exemplo, incluir enquanto disciplina ou como temática transversal. Klainer e Fernández (2014) indicam que, atrelado a este movimento de consolidação da educação formal por uma via curricular, é fundamental fomentar a sensibilização docente para as questões que perpassam a educação em direitos humanos. Sensibilizar-se para os direitos humanos passa por desenvolver empatia para com o outro, extrapolando a ideia de que os próprios direitos, em nível individual, podem ser violados, compreendendo que a dignidade humana é condição básica a ser assegurada a todos os seres humanos. Esta sensibilização não ocorre de forma homogênea, podendo, desdobrar-se em posicionamentos contraditórios, uma vez que a teia discursiva construída socialmente é complexa. Um exemplo muito explícito são discursos de valorização da vida, quando se trata da temática do aborto por alguns grupos, mas sem o mesmo engajamento pró-vida por pessoas que passam fome.

A educação em direitos humanos, portanto, pauta-se em experiências dialógicas, que busquem enfrentar outras pedagogias, explícitas ou não, que produzam discursos perversos, excludentes e que promovam as desigualdades sociais. Educar em direitos humanos é assumir a inclusão e a dignidade humana como horizonte de sentido.

Juventudes escolares e dissidências sexuais: tensões, desafios e perspectivas

Inicialmente, é necessário considerar que a juventude é uma construção social, histórica e cultural. Isso significa dizer que existe “[...] uma juventude pobre, rica, indígena, negra, popular, nordestina [...], que ultrapassa os limites etários e celebra diferentes modos de sentir, pensar, dançar e de atuar no mundo” (COSTA, 2005, 49). Nesse sentido, a ideia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, a cada contexto histórico, econômico, cultural e social são construídas novas concepções de jovem ou de uma juventude. Como afirma Levi & Schmitt,

A juventude como construção social: em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser exclusivamente biológica ou jurídica. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros

símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX, da organização do campagnonnage no ancién régime ou na cidade antiga (1996, p.14).

Então, partindo dessa perspectiva sociocultural, nosso foco de análise não é discutir a sociabilidade ou a cultura juvenil, mas sim como uma juventude que está no espaço escolar, a partir das suas experiências reconfiguram e de sua autoidentificação como gay, se relacionam e reconstroem o espaço escolar. Assim, por juventudes escolares, entendemos os jovens que estão regularmente matriculados em uma instituição de ensino, e é para esses jovens inseridos nesse referido espaço que seguem nossos olhares.

Considerando que boa parte de nossas infâncias e juventudes se constroem com experiências socioeducativas na escola, não há como negar a importância de conhecer a relação dos jovens pesquisados, principalmente levando em consideração suas sexualidades, já que suas subjetividades desorganiza o espaço escolar e coloca em cheque o discurso de que todos os cidadãos têm garantia à educação, tendo em vista que estes, apesar de estudarem, muitas vezes não estão/se sentem incluídos por essa instituição. Essa questão nos permitiu indagar sobre as relações de poder que (re)produzem e legitimam discursos que funcionam como manutenção às heteronormas e se tornam obstáculos a um direito social (educação).

Entendemos a escola como a instituição da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, além do conhecimento acumulado nos campos das ciências e das artes, ou seja, como a instituição encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura legítima — para alguns, elitista e excludente; para outros, detentora de um potencial de libertação e emancipação. No entanto, o fato é que há um esvaziamento de suas funções tradicionais, pois cremos que a escola vem tentando se manter como organização mediante ao estabelecimento de regras, normas, procedimentos legais e burocráticos que visam regular o funcionamento do sistema. Alheia à existência de qualquer projeto educativo, objetivos ou conteúdos, a regulação da organização parece ser o último recurso na tentativa de mantê-la em pé. Entretanto, as falas trazidas pelos estudantes mostram que esse recurso não está funcionando, colocando a escola como um mero espaço receptor.

Tudo isso mantém o *status quo* de uma educação ainda carregada de preconceito e discriminação, que incide diretamente no espaço escolar. Para Arroyo (2011), a escola e os conhecimentos curriculares estão no meio das disputas políticas que ocorrem em torno das identidades. Nesse sentido, a ideia de conhecimento nos currículos como um artefato relativamente neutro, tornando-o apenas um processo psicológico que se estabelece através da cognição, tem permitido uma falaciosa e letal despolitização quase integral da cultura eurocentrada, branca, judaico-cristã, colonizada, burguesa e heterossexual que as escolas universalizam através de suas práticas pedagógicas cotidianas.

A escola deveria abraçar mais os alunos (a) LGBT e tirar um dia pra colocar símbolos LGBT e etc pra fazer a gente se sentir bem e amado, já que não somos aceitos pela nossa própria família. Sim, porque na escola aonde estudo a maioria são LGB,T então a gente meio que acaba se tornando uma mini família. Riobaldo, 17 anos, 3º ano do EM.

Em se tratando especificamente do tema deste artigo, a homofobia na escola, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 278) mostram que muitas vezes os professores não somente silenciam as diversas situações de violência direcionadas a determinados estudantes, “mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência”. Essa “colaboração” com a perpetuação do olhar de “correção”, tem como pretensão reproduzir, direta ou indiretamente, a norma heterossexual. Essa atribuição de um gênero defeituoso (BUTLER, 1993) é comumente utilizada nas práticas homofóbicas ao inferir que um homem gay é “feminizado” e uma mulher lésbica é “masculinizada”.

Sim várias vezes fui zoado! Os meus colegas da escola me zoam muito, mas não ligo. Só acho que a escola tinha que fazer alguma coisa. Diadorim, 16 anos, 1º do EM.

Sim, desde olhares de censura até humilhações e agressões. Saul, 18 anos, 3º ano do EM.

Um pouco, tem muitos alunos tóxicos que fazem brincadeiras de mal gosto. Sim, muitas pessoas já ficaram falando muitas coisas sobre minha sexualidade. Lucas, 15 anos, 1º ano do EM.

Diante dessa fala, fica claro como o espaço escolar pode não ser acolhedor, gerando insegurança e impactos físicos e emocionais na vida dos jovens. Isso porque, ao não questionarmos o regime heterocentrado, a visão de que a heterossexualidade é natural e superior, as inúmeras práticas homofóbicas continuarão emergindo como estratégias para não expor os limites e as fragilidades das heteronormas.

As identidades (sexuais) dos jovens estudantes, em sua relação com o espaço escolar estão, está a todo tempo tensionando e sofrendo a interpelação dos currículos. Considerando esse cenário, foi o possível constatarmos que os/as estudantes entrevistados estão todos com idade/série defasada, com exceção das duas meninas. Será que isso não é resultado de um espaço escolar agressivo e não contemplativo das múltiplas sexualidades inerentes aos seres humanos? Nesse sentido, como uma instituição escolar ideal deveria lidar com essa questão? Como tornar o ambiente mais seguro, acolhedor e que garanta aos/as estudantes uma trajetória escolar mais tranquila?

TABELA 1: Idade x Escolarização

NOME	IDADE	ANO ESCOLAR
Naim	17 anos	1º ano do EM
Amaro	19 anos	2º ano do EM
Raul	19 anos	3º ano do EM
Riobaldo	17 anos	3º ano do EM
Lucius	19 anos	1º ano do EM
Lucas	15 anos	1º ano do EM
Saul	18 anos	3º ano do EM
Diadorim	16 anos	1º ano do EM

Fonte: elaboração própria.

Reprovei duas vezes por falta.” Naim, 17 anos, 1º do EM.

Reprovei duas vezes, um ano foi por bobeira e outro ano eu estava passando por uma situação muito difícil na minha casa: estava me assumindo gay. Amaro, 19 anos, 2º ano do EM.

Uma vez, pois a escola estava muito chata.” Raul, 19 anos, 3º do EM.

Reprovei várias vezes, pois não conseguia conciliar o trabalho com a escola. Lucius, 19 anos, 1º do EM.

A escola não pode desconsiderar que a adolescência se caracteriza como um período de desenvolvimento marcado por intensas transformações biopsicossociais, impulsionadas pelas experiências culturais e pelas mudanças hormonais da puberdade. Ainda que sobre o tema resida um complexo emaranhado discursivo, a adolescência constitui-se, no geral, como uma fase de transição entre os anos da vida infantil e a adulta. Nesse período, é observado um acentuado desenvolvimento corporal, de vivências emocionais, de construções de redes interpessoais de amizades etc., que interpelam a identidade, assumindo performances e mediando a construção de redes de sociabilidades (SCHOEN-FERREIRA, 2010). Dentre as inúmeras modificações vivenciadas na

adolescência, sem dúvida, uma das mais significativas está relacionada à sexualidade. Ainda que seja indeterminado o período cronológico que dará conta das transformações do corpo na adolescência, no geral, elas ocorrem entre os 10 e 16 anos.

Entretanto, os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1986) entre 10 e 19 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº. 8.069 de 1990, considera criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência entre a faixa etária de 12 a 18 anos (Art. 2) — em casos excepcionais, e quando disposto em lei, o Estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (Art. 121 e 142). Portanto, independentemente da perspectiva, o período da adolescência e toda a profusão sexual que ele acarreta é vivido, quando respeitada a legislação brasileira, na escola.

Sob a lógica racional de organização dos conteúdos e das práticas intencionais da escola, o currículo busca precisamente modificar ou formar os sujeitos para a vida ocupacional e em sociedade na fase adulta. De forma mais ampla, o conjunto de teorias do currículo deduzem um modelo de conhecimento importante, a partir de descrições sobre o tipo de indivíduo que elas consideram ideal, para constituir a sociedade e garantir o seu planejamento e os seus princípios de cidadania. Nesses jogos de poder originam-se os silêncios em torno das identidades sexuais dissidentes, a exemplo de homossexuais, travestis e transexuais, que se aprofundam, quando os cruzamos com as dimensões de gênero, raça/etnia e classe.

A escola poderia fazer mais palestras, sempre. Ir às turmas sempre e falar em respeito, porque respeito é a base de tudo. Amaro, 19 anos, 2º do EM.

Mostrar mais conteúdos sobre o assunto, pois as pessoas precisam entender que temos as nossas diferenças, mas somos iguais, temos direitos. Raul, 19 anos, 3º ano do EM.

Palestras ensinam muito, ajudaria muito. Ah! A educação que vem de casa... Mas a que vem de casa será uma educação homofóbica e a escola tem que combater isso. Lucius, 19 anos, 1º do EM.

Proporcionar mais debate, palestras e campanhas sobre a conscientização e que falem sobre como o preconceito deve ser abandonado. Saul, 18 anos, 3º do EM.

Essas considerações se inserem em um momento de alterações substanciais nos discursos científicos que, por sua vez, não estão ausentes dos debates políticos que envolvem o contexto de movimentos sociais emergentes. Ao ponderar o gênero, as identidades sexuais, a raça/etnia e a classe como questões a se debruçar, ao invés de tratar essas discussões como algo que não precisam de explicação dentro do ambiente escolar,

percebemos que é necessário alocar esses debates em torno das diferenças na agenda das investigações acadêmicas, na elaboração de marcadores para as políticas públicas e para os currículos escolares.

Sendo assim, as perguntas sobre o tipo de indivíduo desejável para uma determinada sociedade são oportunas para pensar em que posições nos currículos estão os saberes e as narrativas daqueles e daquelas que subvertem as performances e/ou posições hegemônicas sexuais, étnico-raciais e de classe. Ainda que saibamos que cotidianamente se disputam saberes nas escolas, as tentativas de orientá-los por uma determinada perspectiva são refletidas em suas dinâmicas didático-curriculares. Dessa forma, podemos pensar que a escola é um espaço em que se disputam duas perspectivas: a monocultural e a que envolvem as narrativas e memórias dos coletivos que historicamente foram subalternizados e silenciados.

Não, não me sinto acolhido na escola, porque muitos alunos me zoam e ninguém faz nada. Diadorim, 16 anos, 1º do EM.

Sim, felizmente me sinto seguro na minha escola. A maioria dos colegas e amigos nos unimos e dizemos "NÃO" ao preconceito. Saul, 18 anos, 3º do EM.

Sim, porque na escola onde estudo a maioria são LGBT, então a gente meio que acaba se tornando uma mini família. Riobaldo, 17 anos, 3º ano do EM.

Conforme Arroyo (2011), nessas relações de disputa, o silenciamento das vozes destoantes do discurso central tem como objetivo a (re)produção de indivíduos com características desejáveis, do ponto de vista de um funcionamento social normalizado e hegemônico. Ao questionar o tipo de indivíduo que deve comportar a sociedade, Silva (1999, p. 15) pergunta: Será a pessoa racional e ilustrada do ideal iluminista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? Cada pergunta leva, em si, para uma determinada performance e corresponde a determinados tipos de saberes da organização didático-curricular.

Ao entrever a lógica que operou a elaboração das perguntas feitas por Silva (1999), outras perguntas emergem: quais as táticas criadas pelos indivíduos para subverter as lógicas normatizadoras nas escolas? Sobre quais modelos de mulheres e homens, presentes nas várias teorias pedagógicas, os indivíduos, na escola, criam suas subversões? Como os currículos se rearranjam frente às táticas criadas pelos indivíduos na escola? Como as dissidências interpelam os currículos?

Dissidências sexuais e seus atravessamentos no espaço escolar

Compreender como o jogo normativo de gênero e da sexualidade regula a vida dos estudantes homossexuais é importante, pois, assim como Meyer (2012) argumenta, há necessidade de colocarmos em evidência as relações sociais diversas intra e extramuros da vida escolar, atingindo e conformando os corpos/sujeitos escolares. Ao entrevistar o jovem Amaro, perguntamos se ele já havia sofrido homofobia na escola, e tivemos a seguinte resposta:

Sim, muito. Se você é gay e ficar dentro do armário a escola vai te cobrar, mas se você for gay declarado, assumido, se for popular, pois eu sou um gay popular, e impor respeito, você não sofre, eu nunca sofri. Nem no Dom Pedro nem em outras escolas. Só na E.M. Manoel Reais, pois não era assumido. Amaro, 19 anos, 2º do EM.

Na fala de Franco é possível observar algo muito interessante, que é uma cobrança externa por parte da comunidade escolar pela “saída do armário”. Parece ficar implícito na fala do jovem que o gay não assumido sofrerá mais preconceito caso não torne público a sua orientação sexual. Na prática cotidiana é o que exatamente acontece: gays não assumidos são o alvo preferido das brincadeiras homofóbicas. Parece existir um sentimento cisnormativo que deseja que todos confessem “o erro”; que torne público o que é privado para que seja julgado normal ou anormal. Por outro lado, parece também que o gay assumido não tem uma vida calma e tranquila na escola. Como Franco mesmo diz e deixa entrever em sua resposta, se assumir e dizer que é gay figura um passo de coragem e de posse da própria história, o que faz com que as armas do opressor sejam enfraquecidas. Queremos dizer, como alguém chama, com intenção de ofensa, alguém de “bicha”, “viado”, “gay” se o próprio já afirma ser?

Ainda na fala de Amaro, é possível refletir que quanto mais cedo se diz ao mundo o que se é, aparentemente há menor cobrança por uma autoafirmação. Nisto não deixa de existir uma prática violenta, aparentada com as práticas inquisitoriais dos séculos XVII, XVIII e XIX. Mesmo se assumindo gay, e assumindo para si todos os percalços gerados pelos condicionamentos a serem enfrentados por isso, Amaro não se viu livre de sofrer a homofobia na pele. Cabe dizer que não queremos desenvolver uma análise que busque dizer apenas o que pessoas da comunidade LGBTI+ sofrem e sentem, mas sim de exemplificar e corroborar nossas hipóteses, através dos relatos de alunos(as), que nenhuma pessoa gay, lésbica, travesti, trans, dentro todas as outras denominações, passam pela escola sem que ela deixe uma experiência de LGBTI+fobia. Queremos argumentar,

como já dito, que antes de ser um ambiente plural, a escola ainda, infelizmente, permanece sendo um espaço opressor para essa comunidade — apesar dos esforços de profissionais comprometidos com uma ética universal e com a promoção integral da política dos Direitos Humanos.

Já sofri homofobia sim, mas não na rua. Em casa, porque meu pai é super homofóbico. Eu me assumi quando tinha 14 anos e a gente morava em um quintal de família. Eu falei com minha tia e me assumi, daí minha vida virou um inferno. Apanhei muito, fui parar no conselho tutelar e no psicólogo, aí foi quando todo mundo viu que eu não estava maluco, que eu estava com a cabeça boa, que isso não é uma doença. Hoje em dia minha mãe está aceitando, quer dizer, ninguém é obrigado a aceitar nada, ela tem que me respeitar. Então ela está me respeitando, mas meu pai é irredutível. Há poucos dias eu e meu pai saímos na porrada. Nós moramos na mesma casa, mas não nos falamos. Amaro, 19 anos, 2º do EM.

Quando perguntado se já sofreu homofobia em outros contextos, como vimos acima, Amaro diz que nunca vivenciou esse tipo de preconceito na rua, mas sim no local em que deveria ser menos provável: dentro de sua própria casa. Voltando para a resposta anterior do entrevistado, ele afirma que se assumir diminui o sofrimento dentro da escola, porém, contraditoriamente, dentro de casa essa lógica muda. Expor essa identidade se torna algo tão grave que laços familiares rompidos se torna aceitável, inclusive situações de violência entre pai e filho se torna algo, aparentemente, normalizado. Desse modo, fica claro que a não aceitação da homossexualidade, em nome de uma moralidade, recai sobre um discurso falacioso, já que a violência, principalmente de um pai para filho, deveria ser se visto como uma ação não aceitável. Podemos afirmar que o que chamam de “luta” pela moralidade, na verdade, é uma luta pelo direito ao ódio a tudo que se coloca como diferente do que é tratado como norma.

Seguindo com outras respostas, vejamos o seguinte fragmento:

Acho que deveriam fazer palestras sobre LGBT, falar mais sobre o assunto para todos entender, que não há diferença entre ninguém que todos somos iguais. Lucius, 19 anos, 1º ano do EM.

Essa fala de Lucius surgiu quando perguntamos sobre o que a escola poderia fazer para melhorar a convivência de pessoas LGBTI+ na sociedade. A resposta desse estudante nos faz retornar para a questão da formação continuada para os professores, para a interação entre universidade e unidade básica de ensino, e para a interação entre escola, universidade e sociedade. Quando se fala em palestras, é preciso pensar na estrutura necessária para que esse tipo de evento ocorra, como, por exemplo, conhecimento sobre as pesquisas científicas da contemporaneidade acerca do tema,

adesão do público escolar e dos pais ou responsáveis pelos adolescentes — tendo em vista, como pudemos ver na fala de Amaro, sobre como a homofobia não está só no espaço da escola, mas também no ambiente familiar. Portanto, seria ingênuo conscientizar só os/as adolescentes sobre o sofrimento que o patriarcado pode promover através dos seus iguais no ambiente escolar, sendo assim necessário fazer um trabalho que abarque também os envolvidos no processo de criação desses(as) jovens. Sabemos que dialogar com os pais/familiares pode não resolver tudo, mas só permitir o acesso a discussão e criar um ambiente em que haja debate acerca desses temas pode gerar reflexão e mudança no modo como as pessoas convivem com essas diferenças.

Seguindo nesse sentido, e apesar de toda a crítica que fizemos sobre a instituição escola enquanto um ambiente que propicia uma norma LGBTI+fóbica, temos que reconhecer que, sendo um espaço intrinsecamente plural, mesmo com as opressões, o ambiente escola propicia, mesmo que a passos lentos, a promoção da igualdade. Como exemplos temos a fala de Naim, que ao questionarmos como ele se sentia na escola quanto a sua homossexualidade, ele respondeu o seguinte: “me sinto superprotegido, porque lá já não tem muitos casos de homofobia.” Ou seja, um trabalho conjunto, de percepção da vivência social do(a) aluno(a) pode ter ensejado na escola de Naim uma ação antiLGBTI+fóbica, que permitiu com que o rapaz se sentisse acolhido. Se na escola, lugar de reprodução da norma, mas também de produção de novas concepções, é tão difícil lidar com a diferença, imagine na sociedade.

Toda essa discussão nos faz perceber como a escola é um lugar em que há um tensionamento entre o que é tratado como norma e reações que se colocam contra essa normatização, de modo que o conflito aponta para uma dificuldade de saber como lidar com essas questões dentro do contexto escolar, seja na convivência dos alunos, de como abordar esses assuntos travessamente no currículo ou como orientar a equipe técnico-pedagógica na criação de eventos ou como mediadora desses embates. Porém, apesar de toda essa dificuldade, a partir de todos os(as) discentes que entrevistamos, percebemos o espaço da escola, com toda sua pluralidade, além da vivência desse alunado que se inscreve em um lugar que desafia o *status quo* da heteronormatividade, propicia a esse alunado um entendimento das práticas hierarquizantes instituídas pela construção do gênero, do desejo e da sexualidade, como podemos perceber na fala que usaremos para nos direcionar para a conclusão:

A sociedade é homofóbica, transfóbica, racista. O homem tem que mostrar que é homem todo dia, que é macho. O homem não pode chorar, o homem tem que

dominar a porra toda. Se for uma mulher que domina, uma mulher empoderada, ela será considerada piranha. Vou te mostrar como a sociedade é opressora, principalmente com as mulheres. Se um homem pega várias mulheres, é o fodão, mas se uma mulher pegar vários homens, ela é considerada piranha. Então a sociedade é machista. Isso porque os cargos poderosos quem ocupa são os homens, eles acham que a mulher não tem capacidade para ocupar esses cargos. Para acabar com a homofobia, esse assunto precisa ser colocado mais em pauta, dialogar mais, pois o que as pessoas fazem entre 4 paredes só desrespeita a elas. Amaro, 19 anos, 2º do EM.

Considerações Finais

A construção social de expectativas acerca da sexualidade dos jovens é marcada por uma lógica cisheteronormativa e cria uma atmosfera de cobranças sobre crianças e adolescentes que, desde muito cedo, percebem a necessidade de atender a determinadas demandas a fim de serem aceitos. Contudo, conforme o percebido durante os relatos das entrevistas, enquanto se desenvolvem, jovens gays, lésbicas, bis, trans, entre outras denominações, identificam em si mesmo que sentem desejos que não coadunam com aquilo que tal sociedade espera deles. Isso cria uma série de problemas de ordem emocional, já que também costuma haver pouco amparo e orientação nos diferentes espaços, inclusive na escola. A família, por exemplo, grupo que socialmente é reconhecido por oferecer instrução, amor e acolhimento, costuma, de acordo com os relatos dos(as) nossos(as) entrevistados (as), não ajudar/não saber auxiliar ao(a) jovem que está descobrindo sua própria orientação sexual ou identidade de gênero. Dessa forma, como pudemos perceber, os(as) entrevistados(as) encontraram diferentes formas de lidar com essas questões, porém, algo que basicamente todos(as) apontaram é que se houvesse mais abertura social para a abordagem de temas que discutissem sobre os (as) LGBTI+, faria muita diferença nas suas vidas pessoais e, conseqüentemente, poderia haver mais legitimação e proteção de suas próprias vidas, os(as) salvando de vivenciar determinadas experiências de preconceito no ambiente escolar, na família e, até mesmo, na sociedade.

A partir de todas discussões que levantamos aqui, concluímos que a escola, quando atenta aos objetivos, em forma de artigos, expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, deve visar sempre promover em suas práticas educacionais a liberdade de gênero, de orientação sexual, equidade e igualdade, como forma de incluir pessoas que estejam fora do que é tratado como norma socialmente. De acordo com o que afirmamos, a escola sozinha não tem a capacidade de mudar todas as estruturas da sociedade, mas tem como influenciar fortemente na reorganização dos pilares que sustentam as bases dessa cultura. Acreditamos também que os diálogos abertos com a comunidade

extraescolar são de extrema valia para as políticas progressistas. Como trouxemos nas análises das falas, é possível promover um debate conjunto com os alunos sobre violência doméstica, e assim abordar o tema da LGBTI+fobia, que se insere perfeitamente nos conceitos de violências contemporâneas.

O trabalho pela promoção da igualdade é lento, mas não é impossível. Muitos são os condicionamentos a se enfrentar, porém é alcançável. Neste artigo buscamos defender uma educação que seja antirracista, antissexista, antiLGBTI+fóbica. O trabalho docente mostra-se profícuo para o enfrentamento de tais mazelas sociais, proporcionando a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, empático, afetuoso e que proporcione à sociedade informação e reflexão sobre as diferenças de maneira positiva e inclusiva. Contudo, o compromisso com esta perspectiva pedagógica e social precisa ser uma prática constante, que se amplie cada vez mais na comunidade escolar.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

AMARAL, Marília dos Santos. **Essa boneca tem manual**: práticas de si, discursos e legitimidades na experiência de travestis iniciantes. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BUTLER, Judith. **Critically queer**. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, v. 1, n. 1, p. 17-32, 1993 .

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **Escola e juventude**: encontros e desencontros. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem. Vol. 13 Nº2, 2º Sem/2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf> Acesso em: 16 de Out 2014.2005.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens**: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2v. Tradução de Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves e Maria Lúcia Machado.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens, por quê?. In: MEYER, Dagmar E. Estermann et al. (Orgs.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 5-12.

POCAHY, Fernando. **A pesquisa fora do armário**: ensaio de uma heterotopia queer. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIOS, Luís Felipe. **O Feitiço de Exu**: um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena. **Adolescência através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234.

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

SEXUALIDADE, GÊNERO, CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE OS PARADOXOS CIS/HETERONORMATIVOS.

Márcio Caetano¹

Igor Veloso Ribeiro²

Jimena de Garay Hernández³

Resumo

Neste capítulo, de forma mais ousada, apresentamos os passos de uma reflexão que tem nos movido em torno das sexualidades e os fazeres com as escolas. O que compartilhamos com os e as colegas são as reflexões iniciais de ativista-acadêmicos marcados pela perspectiva feministas que elegeram o chão das escolas com seus desdobramentos e suas tensões cotidianas para pensar nossa sociedade. Em outras palavras, o que queremos já de início demarcar aos e as colegas é que iremos com os pés apoiados na escola dividir esse texto em três momentos: no primeiro recorreremos panoramicamente às discussões sobre as formas dicotômicas de organização do sistema político, da produção de conhecimento e do fazer pedagógico para em um segundo momento debater o sistema cis/heteronormativo e suas implicações na constituição androcêntrica de organização social para, por fim, terminar com algumas reflexões sobre os currículos e mais amplamente a escola.

Palavras-Chave: Educação; Minorias sexuais, Currículo Escolar.

Introdução

Neste momento em que a comunicação é facilitada pelos recursos tecnológicos, que o turismo assume grande escala, o transporte é rápido e a migração é massiva, dificilmente uma cultura consegue manter-se isolada. As transformações globais da economia e as interações culturais são sentidas nos lugares mais distantes dos grandes

¹ Pós Doutor em Psicologia. Doutor em Educação. Professor Associado II do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na disciplina: Currículo e Formação docente. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES). Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisas em Sexualidades (GEPSs/UFES) e do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade (NEPS/UFES).

² Procurador do Estado de Rondônia (PGE/RO), advogado e ativista LGBTQI+. Mestre em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça pela Universidade Federal de Rondônia (DHJUS/Unir/Emeron). Master in Business Administration em Parcerias Público-Privadas e Concessões na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (UNIFESPSP). Pós-graduado lato sensu em Direito Público pelo Centro Unificado de Teresina (CEUT). Bacharel em Direito pelo Instituto Camilo Filho (ICF). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde da Universidade Federal de Rondônia (GPAAL/Unir). Membro da Comissão de Diversidade Sexual e Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil - seccional Rondônia (CDSG/OAB-RO). Porto Velho, Rondônia, Amazônia Ocidental, Brasil. E-mail: igorvelosor@gmail.com. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-8650>.

³ Professora adjunta no Instituto de Psicologia da UERJ. Doutora em Psicologia Social (UERJ). Mestra em Psicologia Social -Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia - Universidad Nacional Autonoma de Mexico (2009).

centros urbanos. Por intermédio de inúmeros recursos pedagógicos, como a televisão, os filmes e as redes sociais virtuais, somos capazes de acessar a estilos de roupa, diferentes comidas, imagens sexuais distintas...

A identidade de gays, lésbicas, travestis, transexuais, intersexuais e mais (LGBTI+) e seus modos de vida, inventados nas grandes cidades estadunidenses, européias ou latinoamericanas agora desafiam as múltiplas maneiras de interação homossexual e heterossexual que tinham existidos tradicionalmente nas sociedades ocidentais. As políticas de emancipação das mulheres tanto quanto a liberdade sexual assumiram diferentes formas em distintos países, de acordo com as tradições econômicas, religiosas e jurídicas, entretanto, elas são uma questão global. Como sinalizou Weeks (1998) “durante el siglo XX, la gente se ha definido cada vez más a través de la definición de su sexo. La pregunta que debemos hacernos es por qué la sexualidad se ha vuelto tan importante para nuestra definición del yo y de la normalidad (p. 39-40)”.

É neste entrecruzamentos de identidades e lutas que esse ensaio nasce. Depois de alguns debates, tomamos a iniciativa de ensaiar de forma mais ousada os passos de uma reflexão que tem nos movido em torno das sexualidades e os fazeres com as escolas. O que compartilhamos com os e as colegas são as reflexões iniciais de ativista-acadêmicos marcados pela perspectiva feministas que elegeram o chão das escolas com seus desdobramentos e suas tensões cotidianas para pensar nossa sociedade. Em outras palavras, o que queremos já de início demarcar aos e as colegas é que iremos com os pés apoiados na escola dividir esse texto em três momentos: no primeiro recorreremos panoramicamente às discussões sobre as formas dicotômicas de organização do sistema político, da produção de conhecimento e do fazer pedagógico para em um segundo momento debater o sistema cis/heteronormativo e suas implicações na constituição androcêntrica de organização social para, por fim, terminar com algumas reflexões sobre os currículos e, mais amplamente, a escola.

Dicotomia e governo

Já de início, o conhecimento científico, na modernidade, questionou os fenômenos ocorridos no mundo e ao se separar do pensamento dogmático, típico da Idade Média, logrou êxito ao retirar o véu sagrado dos lugares sociais que posicionavam os sujeitos em estruturas estamentais. No momento em que a ciência se torna uma disciplina autônoma da teologia que, por sua vez, neste instante regia e dava sentido praticamente a todos os

pensamentos, neste exato momento de sua criação, o conhecimento científico também promovia sua leitura de cidadania e, portanto, das teorias filosóficas de Estado.

Se buscarmos na História da ciência, veremos que quando as mulheres exigiram a cidadania, os discursos científicos hegemônicos da modernidade diziam que suas condições físicas e biológicas não lhes permitiriam cuidar das coisas públicas, que elas eram incapazes de desenvolver a racionalidade porque seus cérebros eram muito tenros ou sua caixa craniana era muito pequena; quando oficialmente terminou a escravidão negra, a ciência criou as teorias racistas e afirmou a pré-disposição à vadiagem e à criminalidade dessa população. Novamente a ciência hegemônica⁴, semelhante com o que fizeram com as mulheres, comparou o tamanho dos crânios para provar que os e as negras não tinham condições para o exercício da cidadania; quando o amor ousou dizer o seu nome, Oscar Wilde foi preso e o médico húngaro Karoly Benkert introduziu o termo "homossexualismo" no ano de 1869 para este amor. Criava-se a doença mental de natureza congênita e que requeria um tratamento psiquiátrico. Retirava-se o amor do cárcere, mas o aprisionava no manicômio⁵.

Penso que o dispositivo discursivo que melhor fundamentou a cidadania seja a fraternidade. Ela estabelece que o homem — somente o homem — enquanto animal político, escolheu conscientemente viver em sociedade e com seus semelhantes, estabeleceu uma relação de igualdade, como irmãos fraternos. Este conceito é a chave para a plena configuração da cidadania entre os homens, pois, por princípio, todos eles são iguais.

A constituição da fraternidade em muito recorda os princípios naturais dos lugares sociais vividos em grande parte das Histórias das sociedades ocidentais. Mesmo com a rejeição moderna a estes princípios, o contrato social realizado pelos fraternos consistia em estabelecer o estatuto de natureza às desigualdades políticas entre mulheres e homens;

⁴ Mesmo com toda crítica ao método positivista, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, suas formas de fazer ciência ainda permanecem enraizadas na academia. Gabriela Delgado Ballesteros (2010) nos diz que *lo que caracteriza al método científico es su sustento en posiciones filosóficas de tradición empírico positivistas, que por mucho tiempo buscaron los fundamentos del conocimiento absoluto, dando pauta a los discursos científicos de la modernidad; en el mundo occidental éstos se manifiestan en la racionalidad y en un enfoque empírico de hechos, lo que en muchas ocasiones ha llevado a situaciones dicotómicas y maniqueas, por ejemplo, entre objetividad y subjetividad. En este método prevalece la posición de que el universo es autónomo a los deseos, percepciones o intereses de quien investiga sobre el sujeto o sujeta de estudio, lo que supuestamente determina que se opere de forma mecánica en la búsqueda de lo causal* (p. 210)

⁵ Em 1869, o médico húngaro Karoly Benkert enviou uma carta ao Ministério da Justiça da Alemanha em defesa dos homossexuais. Benkert argumentava em sua carta que a heterossexualidade era o comportamento normal, porém, depreendia que os comportamentos homossexuais de amor e sexo que transcendia o padrão normativo, era algo congênito. Neste sentido, merecia ser tratado pela medicina e não perseguido pela Justiça (RITA DE CASSIA COLAÇO RODRIGUES, 2006).

escravos e senhores; adultos, crianças ou velhos; brancos, negros ou povos originários. Dialogando com os princípios aristotélicos, Diana Maffía (2005) nos apresenta um quadro minucioso sobre esta situação quando nos diz que estamos dotados de virtudes morais para a cidadania na modernidade. Esta foi sua promessa. Entretanto, o limite da virtude começa quando se analisa o temperamento da mulher e do homem, do escravo e do amo, das crianças e velhos com os adultos. O valor e a justiça entre estes não são iguais, exatamente porque suas naturezas são diferentes. Por exemplo, nesta lógica, o valor de um homem se demonstra pela autoridade e o da mulher por sua obediência. Os seres humanos se distinguem por sua racionalidade do resto dos animais, mas esta racionalidade não está equitativamente repartida entre os sujeitos. Isto porque segundo Maffía, o entendimento da alma humana era baseado em Aristóteles, e para este era um composto de razão e emoção. Como a diferença, neste momento, resultava em hierarquia, uma das partes (racional) governava a outra parte (emoção). É sobre esta lógica que as instituições modernas operam, sobretudo a escola.

É sobre esta configuração que historicamente se operou a ideia do homem branco como o proprietário (o conhecimento científico é parte desta propriedade) que tem autoridade sobre o escravo (que carece de capacidade deliberativa), sobre as mulheres (cuja emoção predomina, ofuscando sua capacidade racional) e sobre os corpos de sexualidades marginais (suas posturas desordenam e emasculam a dicotomia aristotélica que balizou a cidadania).

Ao refletir a dicotomia moderna entre a razão e a emoção a autora continua:

(...) La singularidad de las mujeres, su emocionalidad, no es percibida como un valor intrínseco sino como un obstáculo para la reflexión racional propia del varón. La singularidad que Aristóteles reconoce a las mujeres es la de la falta. Sus "virtudes naturales" son: incapacidad para el mando, sumisión y pasividad, debilidad corporal, disposición para las tareas domésticas, valentía subordinada, moderación, modestia e irreflexiva emotividad. Así, aunque la marca distintiva de los seres humanos reside en su poder de razonar, hay sin embargo cierta clase de seres humanos que están excluidos del ejercicio pleno de la razón humana, y son los esclavos y las mujeres. (2005, p. 6)

Esta situação me recorda o matemático inglês Alan Turing⁶ no exato momento em que ele, ao retomar a pergunta realizada por Descartes sobre a diferença entre o humano e o autômato, trouxe a categoria emoção para constituir sua análise. O

⁶ Turing se tornou conhecido aos 24 anos após elaborar um equipamento que, com um sistema formal, realizava operações computacionais. Entretanto, no início dos anos 1950, devido a suas práticas sexuais, foi proibido de desenvolver suas pesquisas. Sentenciado por "vícios impróprios" (práticas homossexuais) e condenado a terapias à base de estrogênio, Turing teve, como seqüela secundária, o crescimento dos seios. Acredita-se que o fato resultou em depressão e em 07 de junho de 1954, em sua residência, com apenas 41 anos, Turing faleceu após ingerir cianeto. Em 11 de setembro de 2009, Gordon Brown, o primeiro-ministro do Reino Unido, pediu formalmente desculpas pelo tratamento dedicado ao cientista. Parte de sua vida foi retratada no filme *Breaking the Code*, de 1996, com o ator Derek Jacobi no papel principal.

matemático afirma que o motivo pelo qual uma máquina não pode “pensar” como pensa um humano (ainda que facilmente o supere calculando) é porque ela não tem emoções. Suas experiências e ações, portanto, são limitadas e dependentes das sensações e interesses humanos.

Esta afirmação de Alan Turing contraria o conhecimento científico hegemônico da modernidade, à medida que, para este, o sujeito de conhecimento é um ser que para produzir conhecimento confiável tem de estar balizado na razão, afastado emocionalmente do campo e do “objeto” de análise. E como esse sujeito de conhecimento é masculino, como vimos até agora, a própria masculinidade se transforma em um estereótipo onde a emoção está ignorada e reiteradamente negada até que assuma caráter de verdade. Como os homens têm a tarefa racional e a função política no mundo público, desenvolver a emoção seria um obstáculo e não uma abertura ao conhecimento do mundo. Costuma-se dizer que o racional é oposto ao emocional, portanto, este último, na dicotomia moderna, caberia à mulher. Logo, esta hierarquia é significada nos gêneros⁷ e materializada nas relações sociais, inclusive nas práticas escolares. Essa discussão nos permite observar a apropriação do dispositivo ideológico da dicotomia aristotélica pelos modernos, dentre eles, Rousseau⁸. O princípio ancorava a ideia de sujeito. Nele, as coisas seriam idênticas entre si em um lado do par e não se poderia estar em ambos os lados e, tampouco, assumir as tarefas dos dois lados. Logo, mulheres e homens eram partes opostas constituintes de um mesmo ser: O Homem Universal. O próprio Rousseau — educador — no livro V de Emilio irá cuidar de estabelecer os limites da igualdade e a importância da diferença para a manutenção da ordem familiar e do Estado moderno.

En lo que se relaciona con el sexo la mujer es igual al hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades y las mismas facultades; la máquina tiene la misma construcción, son las mismas piezas y actúan de la misma forma. En lo que se refiere al sexo se hallan siempre relaciones entre la mujer y el varón y siempre se encuentran diferencias. Estas relaciones y diferencias deben ejercer influencia en lo moral. Consecuencia palpable, conforme a la experiencia, y que pone de manifiesto la vanidad de las disputas acerca de la preeminencia o igualdad de los sexos en lo que existe de común entre ellos, son iguales, pero en lo diferente no son comparables. Se deben parecer tan poco un hombre y una mujer perfectos en el entendimiento como en el rostro. El uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda y es suficiente con el otro oponga poca resistencia. Establecido este principio, se deduce que el destino espacial de la mujer consiste en agrandar al hombre... el merito del varón consiste en su poder, y solo por ser fuerte agrada. (Apud AMÉLIA VALCÁRCEL, 1998, p. 22).

⁷ Esta situação, assim como fez com Maffía (2010), me leva a crer, ainda que não tenha dados seguros, que o homem que toma a decisão de abandonar o estereótipo resultará em assumir uma qualidade que está socialmente degradada e, por isso, a fraternidade o rejeitará. Ao passo que para a mulher abandonar o estereótipo resulta adquirir uma qualidade considerada masculina e, portanto, superior no interior desta lógica androcêntrica e binária. Por isso, para algumas mulheres parece mais fácil lançar mão dos estereótipos patriarcais que os homens.

⁸ O autor de “O Contrato Social” que balizou a constituição do Estado francês após sua Revolução em 1779.

As afirmações de Rosseau e as interpretações do sujeito universal se materializaram, em maior ou menor grau, nas concepções políticas e ideológicas do Ocidente, inclusive nos países latinoamericanos, e teve sua maior expressão na França revolucionária com a Declaração do Homem e do Cidadão.

Na conjuntura expressa com a Revolução Francesa e amplamente difundida no ocidente, a cidadania será um conceito que irá abarcar apenas um conjunto específico de sujeitos. Serão estes que, prioritariamente, terão acesso ao campo do direito, à política e à vida pública, à universidade e à definição de princípios epistemológicos que orientaram a constituição de conhecimentos científicos, os mesmos que legitimarão a política da elite branca, masculina, proprietária e judaico-cristã: o ideário do sujeito universal⁹. Em outras palavras, significa afirmar que se formou um círculo vicioso no qual vários coletivos de sujeitos foram alijados e/ou proibidos de frequentar os espaços de poder que possibilitariam criar as condições necessárias que justificassem seus ingressos na limitada cidadania liberal. Portanto, os motivos que excluíram e/ou alijaram estes coletivos da cidadania são, especialmente, porque eles jamais foram chamados para constituir os critérios de cidadania e, tampouco, tiveram as suas vozes reconhecidas na História, quando a ciência hegemônica moderna definia seus comportamentos e definições. Para quem não se aproxima do ideal de sujeito universal, a cidadania é uma conquista .

Entre os e as autoras pós-estruturalistas, a exemplo de Beatriz Preciado (2002), existem aqueles e aquelas que defendem a destituição dos projetos modernos, como a cidadania e a república. Particularmente como ativistas da educação pública, defendemos, com a crítica pós-estruturalista, disputar e infinitamente criticar a elaboração destes conceitos que são primordiais quando se produz as políticas públicas. Como fazê-los? cremos que teremos que aprender a fazer de nossas vidas um projeto político que desordene qualquer tentativa hegemônica e colonial de governo da cidadania e da república. Serão nossas vidas a nos dizerem como fazê-los.

Entretanto, qualquer que seja a alternativa epistemológica, para se fazer diferente, terá que levar em conta o que a feminista colombiana Alejandra Restrepo nos chamou a

⁹ A aliança entre o Estado e a Ciência, já de início foi muito promissora. Sobre vários aspectos, os Governos se apropriaram dos saberes e epistemologias da ciência para estabelecer suas fronteiras territoriais, a economia e os critérios de cidadania. Neste último ponto, pouco ou quase nada se alterava daqueles da Antiguidade Clássica, os critérios para a definição de sujeitos que eram abarcados pela cidadania eram semelhantes aos da Grécia Antiga: homens adultos, brancos e proprietários. Era a configuração do sujeito androcêntrico como cidadão na modernidade. Porém, a categoria masculina não era suficiente para definir os cidadãos, estes sujeitos androcêntricos eram reconhecidos como o centro do poder que definia todos os demais como periféricos e desvalorizados, garantindo a alteridade por meio dos bens materiais (inclusive a mulher), pela idade e pela cor. Este centro de poder não somente definia a relação como também as demais identidades a partir dele.

atenção. Para ela, “la compleja perspectiva que integra sexo-género-clase-etnia-colonialismo-diversidad sexual contribuye a que los análisis asuman la articulación práctica de la realidad social, a la vez que le exige reconocer que el conflicto social y político no es sólo una expresión de la estructura económica.” (ALEJANDRA RESTREPO, 2010. p.320).

Mais que fazer ciência, temos que revisar as formas como fazemos ciência. Revisar as teorias da ciência, questionar aquelas teorias que vão buscar em determinados discursos da natureza a justificativa para que determinado sujeito tenha ou não a capacidade de desenvolver determinada atitude ou legitimidade para ocupar espaços sociais. O que defendemos é olhar com desconfiança para esse discurso e fazer uma reflexão crítica da ciência, buscar com os nossos pares a autoridade epistemológica, ou seja, necessitamos interagir, os sujeitos que historicamente foram subalternizados, e estabelecer uma epistemologia polifônica que nos inclua, enquanto sujeitos diferentes, em uma igualdade epistemológica de ciência.

A ciência moderna deixou um legado necessário sobre e para o mundo. Suas produções possibilitaram o aumento das expectativas e sobrevivências humanas. Entretanto, na conjuntura atual, graças à nossa capacidade de produzir sementes, manipular a genética e armazenar alimentos, para a maioria de nós, não deveria ser a sobrevivência uma grande preocupação, à medida que estas tecnologias fossem livremente difundidas e intensamente acessadas entre os coletivos de sujeitos. Mas, semelhante a outros momentos históricos, os conhecimentos científicos hegemônicos, que inclusive recebem o maior quantitativo de recursos para desenvolver suas pesquisas, estão mediados pelos interesses de um restrito coletivo de sujeitos. Em outras palavras, significa olhar este cenário sobre outro ponto de vista, ou seja, criticar a totalidade e a verdade supostamente desinteressada dos conhecimentos elaborados pela epistemologia hegemônica. Estes conhecimentos, até o momento, em sua grande maioria, buscam obscurecer e reprimir as diferenças entre os coletivos de sujeitos e suas necessidades, seja quais forem, a uma vida feliz e digna.

A cidadania no Ocidente transita em práticas androcêntricas, racistas, classistas e cis/heteronormativas e tem se mantido, inclusive, com a ajuda dos movimentos curriculares escolares, nos dias atuais. Este quadro nos sinaliza três questões: a primeira refere-se ao fato de que necessitamos aprender as regras do jogo desta estrutura política; a segunda, de que precisamos, no interior desta estrutura, criticar suas práticas e, a terceira e última questão tem a ver com a perspectiva político-epistemológica que adotamos.

Como alternativa, fomos seduzidos pela epistemologia pós-moderna e com ela estabelecemos diálogo. Quando nos convém. A sedução ocorre à medida que ela configura a diferença como um estado que permite aos que estão de fora totalmente ou em parte da estrutura fraterna da cidadania criticar as normas, os valores e as práticas que as culturas (dominantes) buscam impor aos sujeitos. A diferença ou a alteridade é muito mais que uma condição inferior ou de opressão, é um modo de ser, de pensar e de falar que permite abertura, pluralidade e diversidade para contestar, por dentro, o governo autoritário da hegemonia.

Ainda que a ênfase excessiva na diferença possa nos levar à desintegração intelectual, ativista e política de nossos princípios de luta, como nos adverte Norma Brazquez Graf (2010), não vemos outro caminho para a constituição de um conceito orgânico de cidadania que abarque o conjunto de corpos subjetivados que constitui a sociedade. Portanto, o desafio maior é conciliar as diferenças com aquelas da integração e interesses comuns e, neste sentido, os desastres ecológicos (entendendo também as mortes massivas de mulheres e homens como parte destes desastres) ocorridos no mundo nos chama a atenção para a unidade em defesa da manutenção do planeta. Nesta outra mirada sobre e com o mundo, o campo de produção do conhecimento assume, dentre outras, a necessidade de flexibilizar suas fronteiras disciplinares, epistemológicas e metodológicas. É a possibilidade de complexificar qualquer tentativa de delimitação do conhecimento a uma universalidade, por isso, sempre arrogante. Pensamos que a sensibilidade pós-moderna é uma forma de ver, de viver e de conhecer o mundo em suas relações, o que coloca em constante confronto os diferentes saberes e os valores sócio-culturais ao estabelecer relações entre concepções distintas e até mesmo contraditórias, negando a dicotomia e nos levando a ver que entre o branco e o preto existem inumeráveis nuances de igual importância.

Não estamos com isto dizendo que as diferenças, a relatividade das identidades, a descentração e/ou deslocamento do sujeito universal proponham a rejeição absoluta dos valores modernos. Não propomos metaforicamente jogar a água da banheira com o bebê dentro, penso que em alguns aspectos devemos ir ao encontro das raízes da modernidade e reivindicar algumas de suas promessas. Para muitos de nós, que estamos no campo da educação, a defesa inquestionável da universalidade, sempre crescente, do acesso e permanência na escola, levando em consideração a igualdade entre as diferentes formas de olhar e atuar no mundo, com exceção daquelas que estruturam a desigualdade, a

exemplo do neonazismo, é algo que devemos reivindicar, e sob aspecto algum abrir mão nas negociações que levamos a cabo com as utopias e modelos de Estados e governos.

Problematizar infinitamente os saberes e as diferenças, evitando a naturalização dogmática e divina, na qual os saberes modernos emergiram como alternativas, pode nos levar a outros caminhos que destitua a lógica do governo androcêntrico, racista, heterossexual, judaico-cristão e burguês. A potencialidade da alteridade e o modo de relacionar infinitamente os valores diferentes podem desenvolver uma nova sensibilidade de homem e de mulher entendida como a virtude de experimentar de onde emergem as identificações e as relações a serem sempre construídas pelos sujeitos. Para tanto, penso que seja necessário fortalecer outros caminhos metodológicos e epistemológicos de encontro ao conhecimento. Em outras palavras, proponho uma ciência de compreensão, em que o conhecimento seja íntimo e que não nos separe, mas nos una pessoalmente e de forma responsável e solidária ao que estudamos e problematizamos.

Corpo, sexo e as regulações

Dados os movimentos de interação e formação sócio-educativas, possuímos — em qualquer que seja o espaço em que vivemos ou atuamos — uma visão sobre o que é ser homem ou mulher. Este quadro nos permite afirmar que atualmente o entendimento sobre o sexo está capilarizado, ele atravessou a modernidade, criou e legitimou marcas e se tatuou no corpo. Sua inscrição, ainda que fragilizada, encontra-se na divisão social do trabalho, nas relações de parentesco e durante muito tempo foi parâmetro para a divisão de bens e constituição legal de vínculo afetivo-sexual. Sua lógica é ancorada na linguagem e, com ela, ganha significados e esses são fundamentais à realização de rituais de passagem nos diversos ciclos de vida que acompanham a trajetória do sujeito. Essa visão, muitas vezes binária, é fruto dos instrumentos que nos educaram e que nos auxiliaram na construção singular de nossa ideia de masculino e feminino, os chamados gêneros.

Com usos distintos entre as inúmeras correntes epistemológicas, o conceito de gênero, ainda que sejamos levados a crer, não foi uma invenção feminista¹⁰ e, tampouco, constituiu-se naturalmente nas relações sociais ao longo da história. De fato, ele antes de

¹⁰ Amelia Valcárcel (1998) argumenta pela forma em que as mulheres se posicionaram; o primeiro feminismo emerge no século XVIII como crítica à proibição masculina de mulheres nas atividades públicas: A Primeira Onda; a Segunda Onda emerge com os movimentos liberais sufragistas no século XIX que assumiram diferentes contornos na Europa, EUA, América Latina e Caribe e a Terceira Onda que emergirá na década 1960 após “A Mística Feminina”, de Betty Friedan.

ser utilizado por Gayle Rubin para analisar o tráfico de mulheres em 1975, já se encontrava na obra de Robert Stoller: *Sex and Gender*, publicada em 1968¹¹. No seu livro, o autor utilizava o termo “sexo” para distinguir o sujeito e designar os aspectos biológicos que determinavam se uma pessoa era macho ou fêmea, a palavra “sexual” para referir os aspectos anatômicos e fisiológicos e a categoria “gênero” para se referir aos aspectos culturais que constituíam e formavam os comportamentos dos corpos em feminino ou masculino. Estas categorias, largamente entendidas e naturalizadas em nossas culturas, são atravessadas por inúmeros discursos — religiosos, científicos, políticos, culturais, sociais... — e são elas determinantes à construção do estatuto de naturalidade que atravessa nossas subjetividades, nossos entendimentos sobre o que somos e como olhamos e atuamos em nossas relações sociais. Elas são, de início, nossas primeiras lições sobre as dicotomias do mundo e, através de e com elas, aprendemos e limitamos, quase sempre, nossas visões a dois pólos sexuais.

Integrado no intenso debate promovido pelo movimento feminista, o conceito de gênero se disseminou rapidamente entre as ciências sociais e humanas, se levarmos em conta os anos em que foram publicados os textos de referência: Ann Oakley (1972) na sociologia, Rhoda Unger (1979) na psicologia social e o de Joan Scott (1988) na História. A releitura deste conceito pelas feministas estava inserido em um momento de alterações substanciais nas ciências e, por sua vez, as mulheres feministas não estavam ausentes dos grandes debates políticos que envolviam o contexto de pós-guerras e os movimentos sociais emergentes em inúmeras partes do mundo. Ao ponderar o sexo como um feito a esclarecer, em vez de fator, por si, explicativo, o conceito de gênero correspondia, no plano prático-teórico-prático, ao propósito de introduzir a questão das diferenças sexuais na agenda de investigações acadêmicas e de elaboração de marcadores para as políticas públicas. Em síntese, o conceito de gênero retirava o corpo sexual do domínio exclusivo da biologia e orientava a análise de suas situações às condições históricas, espaciais e sociais de produção de cultura. Não obstante, a emergência do conceito de gênero inscrevia-se em um processo que tornava, ao mesmo tempo, visível uma relação social marcada pela desigualdade que a investigação, a reflexão teórica e a ação política tinham ignorado ou invisibilizado. Ao retomar, em outros moldes, velhas questões (a exemplo da

¹¹ Sabemos que as revoltas estudantis desenvolvidas em vários países ocidentais, a contracultura, a luta pelos direitos civis de “minorias sexuais”, os movimentos revolucionários e de independência política dos países dos continentes americano, africano e asiático e, sobretudo, as críticas do movimento feminista à estrutura patriarcal e ao sujeito universal, na década de 1960, abriram caminhos ao surgimento de novos sujeitos sociais e políticos no chamado século sangrento ou século da emancipação das mulheres, como afirmou o historiador Eric Hobsbawm (1995).

participação de mulheres nas revoluções e resistências), o conceito de gênero deu lugar, mais recentemente, a uma perspectiva crítica sobre a produção dos saberes em diversas disciplinas das ciências. Conforme podemos observar, a categoria de gênero reemerge com as feministas como um dispositivo para problematizar as desigualdades orientadas pelas diferenças sexuais e, sobretudo, como um contrato epistemológico para produzir conhecimento frente aos saberes hegemônicos que buscavam nos discursos biológicos as justificativas para limitar a cidadania a determinados tipos de homens: proprietários, brancos, classe-média, heterossexuais e judaico-cristãos.

O sexo foi entendido pelo discurso biológico como o conjunto de características genéticas, anatômicas e hormonais que distinguem o XY (macho) do XX (fêmea)¹². Mas essa mesma palavra é correntemente usada para designar o órgão anatômico sexual e a relação genital entre pessoas, incluindo ou não a penetração. Entretanto, entendemos sexo como um feito social marcado pelo significado cultural, e não simplesmente um ato natural, uma anatomia ou uma função biológica de caráter reprodutivo. Se aceitarmos o entendimento sobre o corpo como uma situação cultural, então, a noção de corpo e sexo natural se faz cada vez mais suspeita. Entretanto, se durante vários anos gênero (cultura) e sexo (biologia) assumiram contornos distintos, Judith Butler (2003a), ao dialogar com Simone Beauvoir, nos sinaliza que o gênero é uma forma de existir o próprio corpo, e o corpo é uma situação, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas (ao mesmo tempo). Então, com este diálogo, penso que tanto gênero como o sexo parecem ser questões culturais. Se o corpo “natural” — e o “sexo” natural — é uma ficção, a teoria de Beauvoir, citada por Butler, parece dizer que sexo foi gênero todo o tempo.

Ainda que as palavras assumam significados distintos ao longo da história, a etimologia é, por vezes, esclarecedora dos sentidos atribuídos a elas. A palavra "sexo" é originária do termo latino "*seccare*" e expressa em suas definições as palavras dividir e partir. O que essa situação me parece dizer é que a palavra "sexo" carrega em si a ideia da contínua incompletude. Como etimologicamente a palavra sexualidade deriva da palavra sexo, ela e, conseqüentemente, o humano (onde o sexo e a sexualidade ganham sentidos) são fundamentalmente imperfeitos, incompletos e em situação contínua de construção. Logo, carentes de experiências.

¹² A existência de diferenças cromossômicas é bastante difundida. O problema reside em que estas marcas não são absolutamente confiáveis, algumas vezes os cromossomos não seguem a lógica esperada na divisão celular, originando esquemas de XXY, X, XXX ou XYY. Outras vezes existem sujeitos cujos cromossomos dizem uma coisa e a aparência do corpo nos fornece outra mensagem. Aparentemente, isto nos sugere que a natureza se equívoca ou são equivocadas as várias generalidades que atribuímos à natureza do homem e da mulher.

O que interpretamos com a etimologia é que não só não há um lugar fixo e correto para o que seja sexualidade, como também, nesta lógica, não nos parece possível, ou mesmo prudente, determinar o que seja humano. Se aceitarmos que a sexualidade, assim como a experiência, está condicionada pela curiosidade, pela criatividade e pela necessidade humana de se inventar nas interações sociais, culturais e históricas. Sem o mínimo de liberdade de invenção não existe sexualidade e, se bem entendida, humanidade. A ausência de liberdade tolhe o movimento de busca pela completude que a sexualidade, como dimensão da humanidade, eternamente persegue com a experiência. Como Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) salientou, "*a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (p. 27)*". Em outras palavras, existe um nexo entre a sexualidade, o prazer da experiência e a curiosidade pelo saber.

A sexualidade agora fala muitas linguagens, se dirige a muitos tipos de pessoas e oferece uma cacofonia de distintos valores e possibilidades (JERFFREY WEEKS, 1998). Sua capacidade de inventar identidades, desejos, práticas acabam por fragilizar qualquer certeza e nos denunciam que mesmo com toda a tentativa de regular, de domesticar os corpos ou determinar as práticas pedagógicas nas escolas, nestes espaços existem graus de liberdade: esse é pré-requisito à sexualidade, à invenção e à experiência. Por isso, a sexualidade é tão temida e é capaz de gerar tantos discursos na escola, na ciência, na religião. Sua estreita relação com a liberdade amedronta as pobres almas da arrogância porque fragiliza suas verdades e certezas. "A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade" (DEBORAH BRITZMAN, 2001, p. 89. Tradução livre)

Gênero e sexualidade e seus sentidos criativos e tensos com a escola

Há quem defenda que a sexualidade não se configura nos movimentos curriculares e que ela não se encontra entre as prioridades da escola. Essa afirmação nos revela duas situações iniciais: o desconhecimento das relações e práticas pedagógicas cotidianas da escola e o conceito enrijecido de sexualidade. Historicamente, a sexualidade, mesmo quando não-verbalizada, esteve presente nas formas como a escola estabeleceu seus discursos e orientou suas práticas pedagógicas. Poderia citar inúmeros casos em que trazem, no fundo, as preocupações com a sexualidade, entretanto, penso que nenhum caso seja mais expressivo que a preocupação com a presença de mulheres e os chamados

“pervertidos” nos espaços escolares. A sedução, por diferentes vetores, parece ser a palavra-tradução das preocupações escolares com as mulheres e com os sujeitos ilegíveis¹³.

A situação em que se encontra o eixo gênero-sexualidade na escola favorece os movimentos cis/heteronormativos, as tensões curriculares e acaba por consolidar a sexualidade como uma “*scientia sexualis*”, como nos descreve Foucault (1988). Na perspectiva do autor, haveria duas formas de apropriação da sexualidade por saberes, uma via “*scientia sexualis*”, como já dito, e outra através da “*ars erotica*”. Enquanto que, na última, o prazer, a curiosidade e a subjetividade encontram-se na agenda de discussão e na experiência; para a anterior, a narrativa seria conduzida pela cientificidade com ênfase na preocupação com a reprodução. Cotidianamente, ambas estão presentes e se tensionam nos movimentos curriculares, entretanto, dada a forma moderna de organização da escola, é indiscutível que a “*scientia sexualis*” goza de maior prestígio e reconhecimento escolar.

Esta situação me faz recordar que quando a sexualidade se converte em objeto do conhecimento que, por sua vez, suas metáforas científicas são aplicadas à população, ela gera outros movimentos de subalternidades, de desigualdades, de controle e de fronteiras à felicidade e à satisfação.

Quando tentamos mapear a geografia do sexo [...] ou quando tentamos ler a sexualidade através de uma teoria favorita, um manual de instrução ou de acordo com as visões dos chamados especialistas. Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade- a linguagem do sexo torna-se uma linguagem na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. (Deborah Britzman, 2001. p. 90)

Se contemplarmos a sexualidade como elemento da curiosidade, uma potência de/das ideias, um dispositivo que desestabiliza as verdades identitárias, um desejo de ser amado e valorizado, que ao se valorizar aprende a amar e a valorizar os e as demais, então, é possível ampliar o conteúdo sobre a sexualidade, ao invés de limitá-la ao ato sexual e, por sua vez, à reprodução dos seres humanos. Se assim a vemos, o debate sobre ela se

¹³ O sujeito ilegível caracteriza-se por sua capacidade de transitar entre os/fora dos “enquadramentos” identitários. A dificuldade ou impossibilidade do outro de ajustá-lo às expectativas identitárias o leva ao trânsito na ilegibilidade social, a exemplo dos gays, das lésbicas e dos e das travestis e transexuais.

estenderá a toda a vida escolar, a todos os sujeitos que buscam inventar e experimentar as possibilidades do mundo.

Levando em consideração que o corpo é a base onde o conhecimento é significado e é ele o *locus* de que parte a produção e a expressão da cultura, as sexualidades e os gêneros ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gêneros nos currículos e estes projetam a cis/heterossexualidade e a masculinidade hegemônica¹⁴ como norma e referência. Não estamos com isso atribuindo à escola o poder e, tampouco, a responsabilidade de explicar as identidades sociais, nem muito menos de determiná-las definitivamente. Porém, necessitamos reconhecer que as proposições e interdições realizadas pelas escolas fazem e produzem sentidos, além de possuir “efeitos de verdade” nos sujeitos.

De forma mais ampla, o conjunto de discursos ou teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de sujeito que elas consideram “ideal” para constituir a sociedade e garantir o seu planejamento. Cada “teoria” leva, em si, para determinado “modelo” de sujeito e corresponde a determinados tipos de saberes presentes na organização curricular. Reconhecendo as inúmeras instâncias sócio-educativas por onde passam os sujeitos que integram as escolas e, por sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não limito a formação dos movimentos curriculares à escola, mas os amplio, entendendo-os como as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia, etc.), que significadas na cultura e obedecendo à certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivação e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, mais amplamente, na sociedade. Portanto, modelos de gêneros dicotômicos e complementares transitam nos movimentos curriculares e esses não se limitam aos conteúdos didáticos, mas se expressam nos corpos e nas práticas pedagógicas dos e das professoras. Em outras palavras, consideramos as corporalidades como parte desses movimentos curriculares.

¹⁴ Pensar em masculinidade hegemônica é se ancorar em algo criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado pelas experiências e pelos discursos e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances significadas como masculinas. O que quero dizer, é que independente do contexto social, histórico e cultural, todos nós intuimos, por meio das práticas educativas que nos formam, uma forma de ser masculino. Essa, por sua vez, é configurada, quase sempre, na negação do que é significado como feminino.

Como parte das instituições que interagem e se integram na sociedade, a escola tem, em seu interior, sujeitos que trazem de suas relações mais amplas os saberes que se configurarão, de modo desigual — dadas as relações de poder — nos conhecimentos gerados com seus movimentos curriculares. Isto significa assumir que independente das prescrições curriculares, a escola se caracteriza como espaço privilegiado de encontro de diversas leituras e conhecimentos do mundo. Mesmo reconhecendo a legitimidade e a força dos conteúdos curriculares prescritivos, a potencialidade e os saberes gerados por meio das relações constituídas nos espaços escolares serão frutos de tensões culturais. Assim, os movimentos curriculares, ainda que ausentes de reflexão, não são meras ações descritas ou magistérios neutros sem resultados práticos na vida dos sujeitos da escola. Eles são configurados por sistemas de interesses, sejam estes elaborados pelos sujeitos que estão diretamente nas práticas escolares cotidianas ou por aqueles que na gestão curricular orientam/determinam o que deve ser ensinado na escola.

Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que, produzidas nas sociedades, atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros e sexualidades.

A heterossexualidade como norma, junto com o androcentrismo, é a base do sistema político-subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar/ estabelecer e valorizar o governo do homem/ masculino. A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social dos e das que a subvertem. Ela é constituída por normas produzidas mais amplamente nas sociedades e massificadas por meio das pedagogias culturais e escolares, que controlam o sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável. Quanto ao androcentrismo, ele não representa somente a centralidade e supremacia dos homens. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. O androcentrismo se torna uma prisão que, aliado à heteronormatividade, é o ponto de partida da homofobia, lesbofobia, transfobia e do sexismo. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção das diferenças sexuais.

Neste sentido, a homolesbotransfobia e o machismo são respostas da cis/heteronormatividade destinada às sexualidades dissidentes ou às mulheres. O sistema heteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica binária dos gêneros, encabeçada pelo governo androcêntrico. Daí a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e, mais amplamente, da cultura. Nestes pressupostos articulam-se as identidades e as práticas curriculares, ampliando, para além dos processos familiares e/ou escolares, as tecnologias educativas que englobam a complexa rede no interior dos quais os sujeitos são transformados e aprendem a se reconhecer como homem ou mulher ou inventarem seus desejos¹⁵.

A homolesbotransfobia ultrapassa as expressões do corpo e as práticas sexuais, desdobram-se nas identidades de gênero. Isto me leva a afirmar que somos todos os dias interpelados por determinações regulamentares que nos ensinam sobre como devemos avaliar, classificar e hierarquizar os sujeitos, produzindo, em última instância, relações assimétricas. Os sistemas normativos operam verdades nos discursos e produzem modos de subjetivação que funcionam como marcos regulatórios de nossos comportamentos e miradas sobre o mundo.

A cis/heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/ masculino sobre a mulher/ feminino; 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. Penso que qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes dois conceitos, irá reduzir e limitar suas ações à superficialidade, sem contar que reproduzirá cadeias de governos alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou todos os dois conceitos.

As práticas educativas cis/heteronormativas e androcêntricas são tão expressivas que raramente as questionamos. A partir dos ensinamentos deixados por Monique Wittig (2006) sobre o papel político das categorias mulher e homem, deveríamos nos interrogar sobre a oposição binária entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Assim como

¹⁵ Ainda que contraditório, não confiamos nada no desejo. Não cremos, em absoluto, que haja um desejo anterior a um conjunto de normas ou acordos sociais que o faça livre. Nós o pensamos como criado singularmente, mas em redes de relações. Vemos o desejo tal como olhamos a identidade, precedida de interpelações normativas. Quando dizemos desejo, tal como fez Paul B. Preciado (2010), não nos referimos à noção psicanalítica ou inconsciente de desejo, mas como o prazer e o corpo que se estrutura em uma rede de relações. Desaprender ou questionar os 'próprios' desejos, aqueles que culturalmente aprendemos a desejar e a valorizar, é uma espécie de tarefa muito longa e difícil, entretanto, fundamental à criação. É neste complexo movimento que inserimos nossa leitura de desejo e o chamamos de criativo.

o ideal de homem universal foi efeito de interesses políticos que buscou estabelecer ao longo da história uma hegemonia branca, proprietária, adulta e heterossexual e a categoria “mulher” (com suas implicações na ciência, nas políticas e, por sua vez, na escola) como o outrem desse homem; a homossexualidade vem sendo um corpo discursivo alimentado pela lógica cis/heteronormativa e se caracterizando como o outrem da heterossexualidade.

Na lógica binária não residem apenas os discursos homofóbicos. Em seu outro extremo estão também os discursos favoráveis à homossexualidade. Como estratégia política, esses discursos são deficientes, à medida que não fragilizam, de fato, o sistema vigente cis/heteronormativo e criam e alimentam outras dimensões de subalternidades. Torna-se necessário atentar para uma alteração epistemológica, política e subjetiva que efetivamente destitua a lógica binária e seus efeitos. Sob a ótica desconstrutiva seria necessário questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexual) e um governo de gênero (o masculino) acabaram por se tornar a norma e passaram a ser entendidas como ‘naturais’.

Como bem nos lembrou Judith Butler (2003a), Foucault, ao criticar a configuração binária de poder e o modelo jurídico de opressor e oprimido, nos oferece algumas estratégias para a subversão da hierarquia de gênero e ao binarismo homo/hétero. Ainda que Monique Wittig, igual a Michel Foucault, rechace o “sexo natural”, a subversão dos opostos binários para Foucault não é a transcendência de Beauvoir e Wittig, mas a sua proliferação até o ponto em que as oposições binárias deixem de ter sentido em um contexto em que as diferenças múltiplas abundem e sejam difusas. Sua tática, se assim posso chamá-la, não é transcender as relações de poder, mas multiplicar suas diversas configurações de tal modo que o modelo jurídico de poder como opressão e regulação deixe de ser hegemônico. Talvez, desse ensinamento deixado por Foucault, possamos retirar as bases para proliferar inúmeras e ilimitadas formas de ser homem e mulher, a tal ponto que nenhuma seja a “legítima forma” e, tampouco, alguma hegemonicamente governe o fazer da escola.

Considerações Finais

Parafraseando Deborah Britzman (2005), o direito à liberdade de exercer a sexualidade e a inventar o gênero se compõe de pequenas ações cotidianas, mas de profundo significado na organização sócio-política: o direito a inventar o Ser como possibilidade, a elaborar e executar o que lhe dar prazer e constituir de forma singular o Estar no mundo, a dignidade, a informação adequada às necessidades, a formulação de

infinitas perguntas e a obtenção de perguntas como respostas, a adesão ao que socialmente lhe fascina, a curiosidade sobre o desconhecido e, sobretudo, o direito de amar e com o amor transformar os dogmas do corpo e com o corpo o mundo.

A conquista destes coletivos de direitos exige condições básicas de vida: comida, roupa, moradia, educação escolar, saúde, democracia, prazer, cidadania, liberdade, auto-estima e satisfação... vida. Uma democracia sexual necessariamente implica um processo mais amplo de democratização em que seja desmantelado definitivamente as barreiras que restringem o potencial e o crescimento individual, tais como: a exploração econômica, a opressão racial e a desigualdade de gênero, o autoritarismo moral e desigualdade de acesso a educação. Isto não implica que desaparecerão ou deveriam desaparecer as dificuldades, as necessidades e interesses, os conflitos de prioridade e de desejo. Ao contrário, a meta seria o de obter o máximo de meios pelos quais estas diferenças e conflitos possam se resolver democraticamente (JERFFREY WEEKS, 1998).

A cultura escolar e as necessidades políticas nos sugerem uma relação com os movimentos curriculares, as ações pedagógicas e as necessidades sociais mais amplas dos sujeitos. Pensando com Foucault (1988, 2005, 2006), a sexualidade “*ars erotica*” está mais próxima da liberdade que permite a construção de sentidos e usos do que dos currículos prescritos pela “*scientia sexualis*”. A primeira está mais presente nos movimentos e fazeres curriculares do que nos programas governamentais e nas ações não-governamentais que buscam codificá-la ou estabelecer verdades sobre ela.

A sonhada liberdade ou a opção de criar novos tipos de liberdade e novas questões à vida são a base da sociedade democrática e de possibilidade de construir infinitamente o conceito de cidadania, de modo a ajustá-lo às necessidades dos coletivos de sujeitos. Como na política e na cultura, a sexualidade é o lugar do impossível, é o espaço em que o sujeito deixa suas contribuições e se torna autor de sua prática e invenção. Com ela, em situações democráticas, o fim da vida é o limite da criação e da invenção de si.

A incompletude da sexualidade me faz refletir à cidadania porque esta última não consiste em receber sem postular um ato no qual os sujeitos deixam suas contribuições às necessidades sociais, ao pensamento e à eleição de estilos de vida. Entretanto, a eleição implica, em primeiro lugar, democracia. Pode parecer estranho aplicar a palavra “democracia” ao âmbito sexual, porém sem dúvida se necessita um novo conceito de democracia quando falamos do direito a controlar nossos corpos, quando decidimos que nossos corpos são de nossa “propriedade”.

Como na política e na cultura, a sexualidade é o lugar imaginativo em que se reúnem os discursos sociais mais amplos. Porém, na cultura, na política e na sexualidade também co-existem espaços onde se abre a possibilidade de romper os significados, refazer os interesses, buscar as ideias e onde a inconformidade pode possibilitar outras configurações de estar no mundo.

Ainda que o mundo exista sem a nossa presença, nossa presença no mundo nos exige muita criatividade para inventá-lo. Para que o mundo tenha sentido devemos criar/significar o que já contém, devemos aprender a questioná-lo e a inventar o que ainda não existe em nossas petições no mundo. Neste sentido, viver criativamente é também uma condição para criar/ampliar a democracia e se criar com a democracia.

No momento em que a palavra *pensar* está cada vez mais vazia de significado e que o *pensamento crítico*, favorecido pela intensa proliferação de tecnologias e discursos salvacionistas, nos leva a inúmeros sentidos, talvez seja urgente deter-se na dimensão política, social, pedagógica e ecológica do que significa pensar para a escola e, sobretudo, para nós, professores e professoras. Ao fim não é nas vidas criativas que vale a pena viver?

Como sabemos, o currículo é o instrumento escolar que visualiza o corpo como a superfície em que ele escreve ou imprime os valores culturais. Neste sentido, os movimentos curriculares que se realizam nos cotidianos não são elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada de conhecimentos, mas construídos nos interesses que são eleitos pelas escolas, pelos sistemas educativos e, sobretudo, pelos e pelas professoras. Inúmeras pedagogias que envolvem a complexidade das identidades apontam para a noção de que os sujeitos, ao longo do seu desenvolvimento físico e psíquico, através das mais diversas instituições e ações sociais, se constituirão como homem e mulher em etapas que não são seqüenciais, contínuas ou iguais, e que de modo algum serão concluídas. Esta configuração emerge porque os campos culturais e históricos que se formam os sujeitos são implicados de conflitos e são capazes de produzir múltiplos sentidos e que nem sempre esses são convergentes nas noções de gêneros ou identidades sexuais. Conhecimentos essencialistas, universais e deslocadas da história e dos espaços são simplistas porque as noções de identidade de gênero e de identidade sexual destacam as diversidades das etapas pelas quais as culturas constroem e marcam os corpos dos sujeitos.

Se levarmos em consideração os arranjos de gênero com outras marcas sociais (classe, raça, geração, religião, nacionalidade, identidades sexuais) teremos

infinidades de apresentações. No campo da engenharia do corpo são estas infinitudes de apresentações que se inscrevem as articulações entre gênero, sexualidade e as pedagogias, ampliando para além dos processos familiares e escolares a aprendizagem da sexualidade. A partir desses cenários, deveríamos nos perguntar, antes de tudo, como determinadas características passaram a ser nomeadas e significadas como marcas de uma identidade ou de outra. Penso que apresentamos alguns caminhos que justificam algumas marcas do corpo, mas é importante destacar a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas que funcionam como verdades e modelam nossas subjetividades e formas de atuar no mundo.

Referências

- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona-ES: Bellaterra, 2001.
- BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In. LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- BRITZMAN, Deborah P. Educación precoz. In. STEINBERG, S.; TALBURT, S (eds). **Pensando queer: sexualidad, cultura educación**. Barcelona: Graó, 2005.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e realidade**, São Paulo, v. 21, n.1. p. 71-96, jan/jun.1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. RJ, Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Variaciones sobre sexo y género. In. LAMAS, Marta. **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. Ciudad de México- México: UNAM-PUEG, 2003^a. p.303-326.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola,1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade - a vontade de saber**. Rio de Janeiro: ED. Graal, 1988. Vol. 1.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade - o cuidado de si**. Rio de Janeiro: ED. Graal, 2005. Vol. 3.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: ED. Graal, 2006. Vol. 2.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- GRAF, Norma. B. Epistemología feminista: temas centrales In. GRAF, N. B.; PALACIOS, F. F.; EVERARDO, M. R. **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales**. DF – México: CEIICH – UNAM, 2010.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914- 1991**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf, acessado em 01 de dezembro de 2010.

OAKLEY, Ann. **Sex, gender and society**. New York: Harper Books, 1972.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista à Leonor Silvestri na **Revista de Cultura Ñ**, disponível no site http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/06/19/_02203127.htm, acessado em 21 de junho de 2010.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. **Revista Nueva Antropología**. Noviembre, año I Vol. VIII, n.o 30. UNAM, DF, México. pp. 95-145.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. In. **Gender and the Politics of History**. New York, Columbia University Press, 1988.

UNGER, Rhoda. Toward a redefinition of sex and gender. In. **American Psychologist**. No. 34, 1979. pp. 1085-1094.

VALCÁRCEL, Amélia. La memoria colectiva y los retos del feminismo. In VALCÁRCEL, A.; DOLORS, R. y ROSALÍA, R. (eds.): **Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI**. Sevilla: Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, 1998.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. Ciudad de México: UNAM/PUEG/Paidós género y sociedad, 1998.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona – España: Egales, 2006.

O SUICÍDIO DAS PESSOAS TRANS À LUZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO: DIÁLOGOS ENTRE O DIREITO E A SAÚDE

Davi Depret¹

Rogério Teles da Silva²

Resumo

O suicídio é um fenômeno que existe desde a antiguidade, porém, sua percepção varia na medida em que a sociedade altera sua dinâmica social. Entendido como um grave problema social e de saúde pública global, o suicídio apresenta elevadas taxas no Brasil e esses números são maiores em populações vulneráveis, como a população transexual, que acabam tendo o suicídio como desfecho de violências sistemáticas às quais são submetidas em seu cotidiano. Desta maneira, é imprescindível que o Estado se coloque com proposição e adoção efetiva de Políticas Públicas de saúde e proteção social e garanta o direito à vida dessa população de forma digna.

Palavras-chave: Pessoas transgênero; Suicídio; Minorias sexuais; Direito; Saúde.

Aproximações conceituais e epidemiológicas

Etimologicamente, a palavra *suicídio* deriva do latim *sui* (a si mesmo) e *caedes* (ação de matar) e significa uma morte intencional, autoinfligida. Estudos apontam que o comportamento suicida existe desde os tempos mais antigos da humanidade, estando condicionado à forma como esse fenômeno é encarado à luz das diferentes sociedades e culturas (MOREIRA E BASTOS, 2015).

Também caracterizada como “violência autoinfligida”, esse tipo de violência é subdividida em comportamento suicida e auto abuso. O primeiro classifica-se em três categorias distintas, que incluem pensamentos suicidas, tentativas de suicídio (também chamados de “parassuicídio” ou “autolesão deliberada”) e os suicídios completados. O auto abuso, por outro lado, inclui atos como a automutilação.

Para além de um grave problema de saúde pública é também um problema social retratado por alguns pensadores de referência como Karl Marx e Émile Durkheim. Para entender as diferentes lentes analíticas destes pensadores, vale a pena pensarmos de forma breve como cada um contribuiu para tais reflexões.

Marx, em sua obra “Sobre o suicídio” vai tecer as relações entre a vida privada e a estrutura social, analisando o suicídio como a expressão extrema de uma sociedade e de um

¹ Doutorando e Mestre em Enfermagem pela UERJ. Enfermeiro especialista em Gênero e Sexualidade. Pós-graduando em suicidologia. Professor Substituto da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa SaPESC (Saberes e Práticas em Enfermagem e Saúde Coletiva). E-mail: davi.depret@yahoo.com.br

² Bacharel em Direito. Advogado. Pós-graduando em Direito Previdenciário. Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Fundamentais e Políticas Públicas na Amazônia. E-mail: rogerioteles.advogado@gmail.com

sistema doentes que necessitam de uma transformação radical para resolver questões de ordem macrossocial, como problemas econômicos e políticos, mas também as opressões oriundas das relações sociais pelas diferentes relações entre as classes e o mal-estar causado aos indivíduos oprimidos pela lógica capitalista (MARX, 2006).

Durkheim (2019), na obra “O suicídio: Estudo de sociologia” sustenta a afirmação de que o suicídio não é fruto apenas de uma individualidade, mas que possui uma relação social que, juntamente com os fenômenos orgânico-psíquicos ou do meio físico no qual os indivíduos estão situados, fará com que a tendência ao suicídio surja, ou seja, agravada enquanto fenômeno social.

Esta obra de Durkheim se consagrou como um dos estudos sociológicos clássicos mais importantes sobre o tema, onde analisa esse fenômeno a partir de três partes analíticas, que ele chama de “livros”, dentro da mesma obra, e, a partir deles, se constitui o primeiro passo para o estabelecimento do suicídio como fato (ou fenômeno) social à luz de um pensamento sociológico próprio (DURKHEIM, 2019).

Ou seja, seja através de uma lente ou de outra, fica claro que o suicídio, embora pareça algo na esfera do individual, é uma realidade social e, como tal, é fruto das dinâmicas sociais que permeiam as relações interpessoais com reflexos que atingem o coletivo.

No Brasil, este cenário configura-se um desafio para a saúde pública, uma vez que nos encontramos entre os dez países que registram os maiores números absolutos de suicídios no mundo, com índices ascendentes em quase 30% nas duas últimas décadas (BOTEGA, 2014; OPAS, 2018).

O suicídio figura entre as três principais causas de morte de pessoas que têm de 15 a 44 anos de idade. Essas taxas não incluem as tentativas de suicídio, que podem ser de 10 a 20 vezes mais frequentes que o suicídio em si (BOTEGA, 2014; OPAS, 2018).

E esse número pode ser ainda maior, conforme indica Botega (2014), uma vez que no Brasil, 51% dos casos de suicídio acontecem dentro de casa. Estima-se que apenas um em cada três casos de tentativa de suicídio chegue aos serviços de saúde, de forma que os dados sobre o comportamento suicida acabem se tornando bastante incipientes (BOTEGA, 2014).

Estima-se que aconteçam em torno de 800 mil mortes ao ano por suicídio ao redor do mundo, com uma ocorrência em menos de um minuto. Embora a taxa seja maior em homens, estudos apontam 8 suicídios para cada 100 mil mulheres, entretanto, esta estimativa leva em consideração consideradas apenas mulheres cisgêneras³ (OPAS, 2014).

No Brasil, entre 2007 e 2016, foram registrados no Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) mais de 100 mil óbitos por suicídio. A intoxicação exógena é o meio utilizado por mais da metade das tentativas de suicídio notificadas no país. Com relação aos óbitos, a intoxicação é a segunda causa, com 18%, ficando atrás das mortes por enforcamento, que atingem

³ Mulheres que se identificam com o sexo que lhes foi designado no nascimento.

60% do total. A taxa média nacional de suicídio foi de 5,8 óbitos por 100 mil habitantes, com a notificação de mais de 11 mil mortes por essa causa, em 2016 (BRASIL, 2017).

Entretanto, além de subregistros e de subnotificações, há o problema dos suicídios que “se escondem” sob outras denominações de causa de morte, como, por exemplo, acidente automobilístico, afogamento, envenenamento acidental e “morte de causa indeterminada”, que acabam mascarando os reais dados (GOTSSENS *et al*, 2011).

Por ser uma temática ainda tabu na sociedade global, há uma dificuldade em se encontrar dados atualizados e agrupados sobre suicídio, principalmente quando lançamos mão de um olhar interseccional, sobretudo na população LGBTI+⁴.

Interseccionalidade, aqui entendida como esse cruzamento ou sobreposição de estruturas identitárias, tais como gênero, raça/cor, dentre outras, que podem acabar potencializando negativamente determinados marcadores sociais (AKOTIRENE, 2018). E os grupos identitários que acumulam características que os tornam vulneráveis na sociedade são grupos que vivenciam as violências em seu cotidiano. Ou seja, este sistema social de dominação, marcado pela violência e difusor dos interesses das classes hegemônicas, se institucionaliza e se reproduz graças à construção sociohistórica da desigualdade e da exclusão dos dominados, por meio do trabalho de agentes e instituições específicos, tais como a Família, a Igreja, a Escola e o Estado que acabam sendo espaço de perpetuação dessas violências (BICALHO E NETO, 2012).

De uma forma geral, as taxas de suicídio também são elevadas em grupos mais vulneráveis, que acumulam intersecções, como refugiados e migrantes, indígenas, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI+), e pessoas privadas de liberdade. No entanto, o fator de risco mais relevante é o histórico de tentativa pregressa (PORTO *et al*, 2019).

Algumas reflexões acerca do suicídio na população trans

No que diz respeito às populações travesti e transexual há poucos dados sobre comportamento suicida entre elas, mas seguindo a lógica da violência estrutural à qual estão submetidas diariamente por uma série de fatores socioculturais que perpassam atitudes machistas e cisheteronormativas, é necessário citar o último dossiê produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2020) que, preocupantemente, informa a manutenção do Brasil no topo da lista global como o país que mais mata travestis e transexuais no mundo.

Em muitas sociedades, os desgastes por ter de lidar com os estresses da vida e o enfrentamento de conflitos, violência e abusos, acabam criando relações entre os transtornos mentais e as populações que sofrem tais violências, principalmente em grupos que sofrem discriminação, como a população LGBTI+, em especial, a população trans (WHO, 2013; PORTO *et al*, 2019).

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo.

As pessoas LGBTIs comumente são excluídas de vários grupos sociais, seja pelos próprios pais, famílias e ou pela sociedade, tendo constantemente sua orientação e/ou identidade questionadas e incompreendidas muitas vezes.

O processo de discriminação começa desde muito cedo e está relacionado a uma reação à quebra das expectativas sociais de gênero. Se uma criança tem pênis, é esperado um comportamento social masculino e vice-versa – caso fuja disso, ela vira motivo de chacota e pode ser agredida de diversas formas. Essas violências, notavelmente, geram uma série de efeitos negativos sobre a saúde mental do indivíduo e pode contribuir, em algum momento, para o seu adoecimento (ANTRA, 2018).

Os dados evidenciados acima convergem no sentido da necropolítica trans de se constituir como uma maneira de perpetuação das violências sistêmica, estrutural e institucional contra esta população, uma vez que permeia a vida social, incluindo os contextos familiares, escolares e culturais e, principalmente, a vida política, no seu jogo de opressão cisheterossexista sem sequer imaginarem a influência desse “cistema” na vida psíquica das pessoas (CARACAVACA-MORERA E PADILHA, 2018).

Tal evidência também é reforçada no estudo de Monteiro *et al* (2019) e segundo os autores, no campo da saúde, a vulnerabilidade de transexuais, sobretudo mulheres trans, pode ser exemplificada pelos alarmantes índices de violência e assassinatos sofridos e pelos agravos relativos à saúde mental, além das dificuldades encontradas no acesso aos serviços de saúde.

A maioria dos suicídios ocorre em momentos de crise que podem levar ao isolamento, o que pode influenciar fortemente o comportamento suicida. Entretanto, no campo psicopatológico, existem estudos que apontam uma relação entre o comportamento suicida e certos transtornos mentais, em particular a depressão e o uso prejudicial de álcool e outras drogas (PORTO ET AL, 2019).

Lerri (2017) evidenciou uma prevalência de transtornos mentais como ansiedade, depressão e elevada taxa de tentativas de suicídio em população trans, superando, inclusive, a média entre a população cisgênera, o que evidencia os fatores de risco elevados nas populações travesti e transexual.

O estigma e a discriminação contra pessoas trans são reais e profundos em todo o mundo e fazem parte de um círculo estrutural e contínuo de opressão que as mantém afastadas de seus direitos básicos (ANTRA, 2019).

Ademais, tais atitudes discriminatórias e estigmatizantes têm sido apontadas como importantes obstáculos ao acesso desse segmento social aos serviços de prevenção e cuidado. Em função de tais problemas, a agenda de direitos de cidadania para esse segmento social deve incluir atenção integral em saúde física e mental, e acesso aos serviços livre de discriminação. Essas reivindicações vêm sendo construídas paralelamente aos esforços por consolidação do Sistema

Único de Saúde (SUS) e evocam debates acerca das implicações das desigualdades sociais no cuidado em saúde (MONTEIRO *et al*, 2019).

Portanto, é necessário refletir sobre o real peso estrutural dessas violências, estigmas e preconceitos sobre a vida dessas pessoas que acumulam ao longo da trajetória de vida, diversas violações de direitos e tipos de violência, podendo acarretar em um desfecho de crise intrínseca, levando essa pessoa, por ausência de políticas públicas de proteção e rede de apoio em determinado momento, à morte por suicídio como resultado dessas negações sistemáticas pelas quais ela passa.

Na conjuntura sociopolítica atual, é urgente pensar no papel do Estado na criação e manutenção de Políticas Públicas intersetoriais para acolhimento da população LGBTI+ em respostas às demandas sociais por políticas públicas de proteção social, levando em consideração sua construção e vulnerabilidade interseccional, devendo abrir mais espaços para debates e reflexões.

O Estado enquanto mantenedor do sistema de garantia do direito à saúde

A Constituição da República determina ao Estado o dever de garantir o direito à saúde de forma universal, sendo incisiva quando dispõe claramente que esse direito deve ser assegurado a todas as pessoas. Tal determinação encontra prevista no do *caput* do artigo 196, *in verbis*:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1998).

Portanto, o direito a saúde é universal e igualitário, devendo o Estado promover as políticas públicas necessárias que possibilitem as pessoas sejam alcançadas efetivamente por esse direito.

O Superior Tribunal Federal (STF), no escopo do seu ordenamento, já tem o entendimento consolidado sobre esse tema, *in verbis*:

O Direito Público a Saúde representa prerrogativa jurídica da República (art. 196). Traduz bem jurídico constitucionalmente tutelado, por cuja integridade deve velar, de maneira responsável, o Poder Público, a quem incumbe formular – e implementar – políticas sociais e econômicas que visem a garantir, aos cidadãos, o acesso universal e igualitário à assistência médico-hospitalar” (RE. 267612 RS. Relator Ministro Celso de Melo).

Leny Pereira da Silva, em seu artigo “Direito a saúde e o princípio da reserva do possível”, menciona que o direito a saúde caracteriza-se pela necessidade de uma atuação positiva e programática do Estado, *in verbis*:

O direito à saúde é um direito social, qualificado na ordem internacional como direito de 2ª geração, caracterizando-se pela necessidade de uma atuação positiva e programática do Estado. Não obstante, está intimamente ligado ao direito à vida, que consubstancia norma de aplicabilidade imediata. (2010, p. 50),

Essa autora também menciona que a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceitua esse direito de uma forma mais ampla, considerando a saúde como um completo bem-estar físico, mental e social, não significando apenas ausência de saúde, vejamos:

A saúde, reconhecida como direito humano, passou a ser objeto da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, no preâmbulo de sua Constituição (1946), assim a conceitua: "Saúde é o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença" (2010, p. 11)

Assim, o conceito de saúde, deve ser pensado considerando também, a saúde mental de todas as pessoas, sendo que o Estado tem o dever de cumprir a determinação constitucional, de garantindo que sejam criadas, implementadas, e executadas políticas públicas e efetivas em prol de todos, principalmente das minorias. A Constituição da República no *caput* do artigo 197 reconhece a relevância das ações e serviços de saúde, *in verbis*:

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado (Brasil, 1998).

É do poder público o papel de dispor sobre as ações e serviços de saúde, garantindo sempre a dignidade e a proteção dos usuários desses serviços de saúde.

No que tange às ações preventivas ao suicídio, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006, p.9) preconiza algumas reflexões:

Os suicídios resultam de uma complexa interação de fatores biológicos, genéticos, psicológicos, sociológicos, culturais, e ambientais. Uma melhor detecção na comunidade, o encaminhamento para especialistas e a gestão do comportamento suicida são passos importantes na prevenção do suicídio. O desafio chave de tal prevenção consiste em identificar as pessoas que estão em risco e que a ele são vulneráveis; entender as circunstâncias que influenciam o seu comportamento autodestrutivo; e estruturar intervenções eficazes. Conseqüentemente, os conselheiros necessitam de desenvolver, na comunidade, iniciativas para prevenir, assim como para lidar com o comportamento suicida.

No Brasil, tardiamente, em 2013 foi implementado pelo Ministério da Saúde, a Política Nacional De Saúde Integral De Lésbicas, Gays, Bissexuais que teve dentre outros, o objetivo de ser “uma iniciativa para a construção de mais equidade no SUS [...] e tem como marca o

reconhecimento dos efeitos da discriminação e da exclusão no processo de saúde-doença da população LGBT” (Brasil, 2013, p. 8).

Dessa forma, observa-se a existência de programas que estabelecem políticas públicas voltadas à saúde mental da população transexual, entretanto, reconhecendo suas limitações, como afirma essa Política Nacional (Brasil, 2013, p. 15):

A restrita experiência dos serviços de saúde que lidam com a transexualidade feminina constitui evidência sobre o intenso sofrimento dessas pessoas ao não se reconhecerem no corpo biológico. Esta situação leva a diversos distúrbios de ordem psicológica acompanhados de tendências à automutilação e ao suicídio (ARÁN, 2009 APUD BRASIL, 2013).

Recentemente foi aprovada a Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019, que Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios teve, dentre outros, os seguintes objetivos:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio:

- I - promover a saúde mental;
- II - prevenir a violência autoprovocada;
- III - controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental;
- IV - garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico agudo ou crônico, especialmente daquelas com histórico de ideação suicida, automutilações e tentativa de suicídio;
- V - abordar adequadamente os familiares e as pessoas próximas das vítimas de suicídio e garantir-lhes assistência psicossocial;
- VI - informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção;
- VII - promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras. (Brasil, 2019).

Apesar da Política Nacional de Prevenção ao suicídio ser um passo eficaz na tentativa de prevenção e combate ao suicídio, verifica-se que a referida Lei não leva em consideração as características e especificidades de cada grupo vulnerável.

Por essa razão, faz-se necessária articulação intersetorial e entre os poderes legislativo, judiciário e executivo na articulação de políticas públicas atentas às especificidades da população transexual e também travesti, enquanto grupo igualmente vulnerável, necessitando que o Estado tome para si seu dever e, dessa maneira, que o reconhecimento da identidade das pessoas trans seja real, bem como o atendimento de suas necessidades e que o Estado aja preventivamente com ações promotoras de saúde física e mental para que essas pessoas possam exercer plenamente sua cidadania e gozem de seu direito à saúde de maneira efetiva.

Com relação ao direito a saúde da população transexual e travesti existe a Portaria n. 2.803, de 19 de Novembro de 2013, do Ministério da Saúde, que teve como objetivo redefinir e ampliar o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), e em seu artigo 2º e incisos, dispôs sobre a individualidade, e especificidade da pessoa transexual, vejamos:

Art. 2º São diretrizes de assistência ao usuário(a) com demanda para realização do Processo Transexualizador no SUS:

I - integralidade da atenção a transexuais e travestis, não restringindo ou centralizando a meta terapêutica às cirurgias de transgenitalização e demais intervenções somáticas;

II - trabalho em equipe interdisciplinar e multiprofissional;

III - integração com as ações e serviços em atendimento ao Processo Transexualizador, tendo como porta de entrada a Atenção Básica em saúde, incluindo-se acolhimento e humanização do atendimento livre de discriminação, por meio da sensibilização dos trabalhadores e demais usuários e usuárias da unidade de saúde para o respeito às diferenças e à dignidade humana, em todos os níveis de atenção.

Parágrafo único. Compreende-se como usuário(a) com demanda para o Processo Transexualizador os transexuais e travestis (Brasil, 2013).

Essa portaria simbolizou um grande avanço na elaboração de políticas públicas para a população transexual e travesti, pois considerou as especificidades, e entendeu as necessidades e características das demandas desse público.

Vale registrar que a Portaria n. 1.707, de 18 de agosto de 2008⁵, do Ministério da Saúde, que instituiu o processo transexualizador no âmbito do SUS, considerou a orientação sexual e a identidade de gênero como determinantes condicionantes ao tratar sobre o direito à saúde:

A orientação sexual e a identidade de gênero como determinantes e condicionantes da situação de saúde, não apenas por implicarem práticas sexuais e sociais específicas, mas também por exporem a população GLBTT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) a agravos decorrentes do estigma, dos processos discriminatórios e de exclusão que violam seus direitos humanos, dentre os quais os direitos à saúde, à dignidade, a não discriminação, à autonomia e ao livre desenvolvimento da personalidade.

Além disso, a Portaria n. 2.836/2011 que instituiu no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em seus artigos 1º e 2º mencionam objetivos gerais, e objetivos específicos, dos quais se pontuam:

Art. 1º Esta Portaria instituiu a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT) no âmbito do SUS, com o

⁵ Revogada posteriormente pela Portaria n. 2.803, de 19 de novembro de 2013.

objetivo geral de promover a saúde integral da população LGBT, eliminando a discriminação e o preconceito institucional e contribuindo para a redução das desigualdades e para consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo. Art. 2º A Política Nacional de Saúde Integral LGBT tem os seguintes objetivos específicos:

I - instituir mecanismos de gestão para atingir maior equidade no SUS, com especial atenção às demandas e necessidades em saúde da população LGBT, incluídas as especificidades de raça, cor, etnia, territorial e outras congêneres;

II - ampliar o acesso da população LGBT aos serviços de saúde do SUS, garantindo às pessoas o respeito e a prestação de serviços de saúde com qualidade e resolução de suas demandas e necessidades;

III - qualificar a rede de serviços do SUS para a atenção e o cuidado integral à saúde da população LGBT;

[...]

IX - definir estratégias setoriais e intersetoriais que visem reduzir a morbidade e a mortalidade de travestis;

X - oferecer atenção e cuidado à saúde de adolescentes e idosos que façam parte da população LGBT.

Assim, verifica-se que essas portarias buscaram entender a necessidade da população LGBTI, e como política pública teve como demanda específica promover o acolhimento e humanização do atendimento, visando sempre à tentativa de diminuir o estigma e o preconceito, e eliminar os processos discriminatórios que excluem e violam direitos.

Embora existam essas regulamentações que servem como base para a elaboração de políticas públicas para as pessoas LGBTI+, não existe ainda, não se avançou no tocante a elaboração de políticas públicas de saúde mental, que visem a prevenção ao suicídio desse grupo vulnerável.

A retirada pela Organização Mundial da Saúde, da transexualidade da lista de doenças Classificação Internacional de Doenças (CID), desde 2019, foi uma grande conquista para essa população, e ainda, segundo essa entidade, a transexualidade deixou de ser considerada doença e para integrá-la como incongruência de gênero, categoria denominada condições relativas à saúde sexual (ANTRA, 2020).

No entanto, o fato de não ser mais considerada uma doença não apaga a dor e o sofrimento que essa população atravessa, ainda mais, pelo fato do estigma do preconceito que sofre na sociedade, sobre isso nos ensina Berenice Bento (2008. p. 23):

Afirmar que a transexualidade é uma experiência identitária, que está relacionada à capacidade dos sujeitos construir novos sentidos para os masculinos e femininos, não significa esquecer a dor e angústia que marcam as subjetividades daqueles que sentem e desejam viver experiências que lhes são interditas por não terem comportamentos considerados apropriados para seus sexos. As narrativas das pessoas transexuais nos remetem para um mundo de dúvidas, angústias, solidão e um medo constante de serem rejeitados.

É notório que a despatologização da transexualidade amplia a discussão, e até mesmo a evolução do debate no sentido de políticas de prevenção do suicídio da população trans, que atualmente só vem aumentando, porém, da mesma forma que ocorreu com o processo transexualizador, é preciso elaborar políticas específicas e necessárias relacionadas à saúde mental de pessoas transexuais e travestis.

No entanto, a elaboração de políticas públicas específicas, seja em prevenção ao suicídio de pessoas trans, ou qualquer outra política pública que garantam direitos à população LGBTI+ depende na maioria das vezes de Lei a serem criadas ou aprovadas pelo poder legislativo, dentre eles o orçamento.

Segundo as autoras do artigo científico “As políticas públicas para população LGBT+ no Brasil, e seus impactos na conjuntura internacional, “Para inglês ver?”” o fato do poder legislativo ter retrocedido na pauta de direitos humanos acaba onerando o direito à cidadania das pessoas LGBT+, vejamos:

[...] O Brasil tem apostado nas ações do poder executivo e retrocedido na pauta dos direitos humanos no legislativo. O judiciário permanece regulando matérias individuais, que apesar de se tornarem jurisprudências têm onerado a cidadania das pessoas LGBT e as condicionado a processos de judicialização dos direitos humanos. (Mariana Meriqui Rodrigues e Bruna Andrade Irineu, 2013).

Dessa forma, com a ausência do reconhecimento, e de garantia de direitos para as pessoas LGBTI+ pelo poder legislativo, fez com que o poder judiciário reconhecesse os direitos às pessoas LGBTI com base nos princípios constitucionais, dentre eles, o basilar, dignidade da pessoa humana. Nesse sentido menciona Oliveira (2013, p. 131):

A análise aponta, portanto, que a grande discrepância de posturas e compreensões sobre as questões relacionadas à afirmação de direitos sexuais voltados à população LGBT, envolvendo as respostas estatais a suas demandas, não inviabiliza totalmente a formulação e implantação de importantes políticas públicas voltadas à população LGBT. Isto se dá, uma vez que o Poder Executivo vem acompanhando, com mais vigor, a reivindicação por ampliação de direitos, enquanto o Poder Judiciário segue oferecendo alternativas de interpretação da lei que questionam, em especial, a inoperância do Legislativo neste âmbito. O fato é que, enquanto as discussões sobre sexualidade e direitos forem pautadas sobre questões morais e religiosas, seja em relação ao terror provocado pelos segmentos fundamentalistas religiosos do Congresso Nacional, seja sobre temas sensíveis como a presença de crianças na companhia de pais e mães homossexuais - nos casos das discussões sobre adoção -, ou aos estigmas relacionados ao sangue e a seu controle, ou ainda em relação à discriminação no trabalho e na escola, sempre haverá dissenso. E os acordos, se possíveis, ficarão aquém do que a sociedade civil organizada espera.

O que se observa é a omissão do poder legislativo brasileiro em pautar e votar projetos que abordem temáticas relacionadas à sexualidade, à identidade/expressão de gênero, tendo o judiciário que minimizar a inoperância desse poder. Esta foi abordada pelo voto do Ministro Ricardo Lewandowski, na ADO 26/DF, quando discorre que a omissão do poder legislativo contraria a Constituição da República, in verbis:

A Câmara baixa cumpriu seu papel constitucional e aprovou o Projeto de Lei 5003/2001, que, ao ser remetido ao Senado, recebeu o número 122/2006. Entretanto, a Câmara Alta, como bem relatou o Ministro Celso de Mello, vem se omitindo na análise do Projeto de Lei 122/2006. Essa omissão contraria frontalmente a Constituição. Assim, entendo estar configurada mora legislativa inconstitucional na criminalização específica da homofobia e da transfobia.

Dessa forma, o judiciário como defensor constitucional, vem sendo um grande parceiro da população LGBTI+, principalmente na garantia de direitos que promovam a igualdade e a dignidade da pessoa humana, com jurisprudências no sentido de minimizar, o estigma e o preconceito que essa população LGBTI+ vem sofrendo da sociedade brasileira.

Assim, ao que se vislumbra, e considerando a conjectura política atual, caberá ainda, aos tribunais se manifestarem para que seja cumprida a constituição no sentido de avanços para direitos a essa população, inclusive a garantia de políticas públicas de saúde mental, para a população LGBTI+, sobretudo as travestis e pessoas transexuais.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?**. Belo Horizonte. Ed. Letramento: Justificando. 2018. 144 p.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Como acessar o sus para questões de transição? 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.org/noticias/#:~:text=Desde%20junho%20deste%202019%2C%20a,condi%C3%A7%C3%B5es%20relativas%20C3%A0%20sa%C3%BAde%20sexual%E2%80%9D>. Acesso em 25/08/2020.

ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Precisamos falar sobre o suicídio das pessoas trans!**. 2018. Disponível em: <<https://antrabrazil.org/2018/06/29/precisamos-falar-sobre-o-suicidio-das-pessoas-trans/>>. Acesso em 25/05/2020.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **Boletim 1/2020. Assassinatos contra travestis e transexuais brasileiras**. 2020. Disponível em: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/05/boletim-1-2020-assassinatos-antra.pdf>>. Acesso em 27/05/2020.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **Brasil segue na liderança dos assassinatos contra pessoas trans no mundo**. Direitos e Política, Violência. 2019. Disponível em: <<https://antrabrazil.org/category/violencia/>>. Acesso em 02/02/2020.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é Transexualidade* / Berenice Alves de Melo Bento – São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 328). Disponível em:

<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/bento-berenice-o-que-c3a9-transexualidade2008.pdf>. Acesso em: 27/07/2020.

BICALHO, Renata de Almeida; NETO, Henrique Luiz Caproni. **Análise das violências simbólicas vivenciadas por indivíduos transgêneros**. XXXVI Encontro da ANPAD. [online]. 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_EOR1884.pdf>. Acesso em 01/03/2020.

BOTEGA, Neury José. **Comportamento suicida: epidemiologia**. Psicol. USP, v. 25, n. 3, p. 231-236, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642014000300231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/03/2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de Abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em 17/07/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.803, de 19 de Novembro de 2013**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 27 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.836, de 1º de Dezembro de 2011**, Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 27/07/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 1.707, De 18 De Agosto de 2008**. (Revogada pela Portaria n. 2.803 de 19.11.2013). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html. Acesso em: 25/07/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Suicídio, saber agir e prevenir. Boletim Epidemiológico**. Brasília, 2017;

BRASIL. **Política Nacional De Saúde Integral De Lésbicas, Gays, Bissexuais**. 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

CARAVACA-MORERA, Jaime Alonso; PADILHA, Maria Itayra. **Necropolítica trans: diálogos sobre dispositivos de poder, morte e invisibilização na contemporaneidade**. Rev. Texto Contexto Enferm, 2018; 27(2):e3770017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n2/0104-0707-tce-27-02-e3770017.pdf>>. Acesso em 02/02/2020.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio : estudo de sociologia**. Tradução Monica Stahel – 3ª Edição – São Paulo : Editora WMF, 2019.

GOTSENS, M, Marí-Dell’Olmo, M., Rodríguez-Sanz, M., Martos, D., Espelt, A., Pérez, G., Borrell, C. **Validation of the underlying cause of death in medicolegal deaths**. Revista Espanhola de Salud Publica, 85(2),163-74. 2011. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21826379/>>. Acesso em 20/05/2020.

LERRI, Maria Rita et al . **Clinical Characteristics in a Sample of Transsexual People**. Rev. Bras. Ginecol. Obstet., Rio de Janeiro , v. 39, n. 10, p. 545-551, Nov. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032017001000545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/05/2020.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. – São Paulo : Boitempo, 2006.

MONTEIRO, Simone; BRIGEIRO, Mauro; BARBOSA, Regina Maria. **Saúde e direitos da população trans**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, e00047119, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000400201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/05/2020.

MOREIRA, Lenice Carrilho; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus. **Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 445-453. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00445.pdf>>. Acesso em 01/05/2020.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. **Direitos sexuais de LGBT* no Brasil: jurisprudência, propostas legislativas e normatização federal**. -- Brasília Ministério da Justiça, Secretaria da Reforma do Judiciário, 2013.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Prevenção do Suicídio. Um recurso para conselheiros**. 2006 Genebra. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf>. Acesso em 15/07/2020.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. **Folha informativa – Suicídio**. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839>. Acesso em 20/05/2020.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. **Prevenición del suicidio: un imperativo global**. Washington, DC: OPS, 2014. Disponível em: < https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/es/>. Acesso em 01/02/2020.

PORTO, Deysi et al. **Prevenção ao suicídio**. Deysi Mendes Porto, Carmem Regina Delzivo, Larissa de Abreu Queiroz. -- Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

RE. 267612 RS. **Texto Extraído da Ementa do RE**. 267612 RS. Relator Ministro Celso de Melo. Data de Julgamento: 02/08/200. Data de Publicação: DJ: 23/08/200 p. 00050).

RODRIGUES, Mariana Merequi, IRINEU, Bruna Andrade. As políticas públicas para população LGBT no Brasil e seus impactos na conjuntura internacional: “para inglês ver”? - Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20para%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20LGBT.pdf>. Acesso em: 24/07/2020.

SILVA, Leny Pereira da. **Direito à saúde**. (Monografia). Sem Data. [online]. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/DIREITO_A_SAUDE_por_Leny.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

STF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade Por Omissão 26**, Distrito Federal: ADO 26/DF. Relator. Min. Celso de Mello. Voto do Min. Ricardo Lewandowski. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoRL.pdf>. acesso em: 28/07/2020.

WHO. World Health Organization. **Mental health action plan 2013-2020**. Geneva, 2013. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=8ED4F83819448649F6243E3C6DE2E811?sequence=1>. Acesso em 09/05/2020.

A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL NO OCIDENTE

Fábio da Silva Gomes¹

Resumo

Este artigo é decorrente de uma pesquisa mais ampla, em nível de mestrado, na qual se realizou a análise das representações da diversidade sexual nos livros didáticos de história. Para tanto, foi importante compreender a formação da memória coletiva, no Ocidente, acerca da diversidade sexual, que tornou o padrão heteronormativo como o único a ser seguido, marginalizando os comportamentos sexuais destoantes. Foram analisadas fontes primárias, como a Didaquê, as Ordenações do Reino e os escritos de Santo Agostinho e de Tomás de Aquino, com o aporte teórico de Candau, Halbwachs, Spencer, Foucault e Mott.

Palavras-chave: Memória coletiva. Diversidade sexual. Ocidente.

Introdução e Considerações

Falar de sexualidade nem sempre foi algo aceito ou permitido. Na própria universidade, nos cursos de História, teoricamente um local de maior autonomia e vanguarda, durante muito tempo o tema foi considerado pouco acadêmico. Talvez porque, devido aos resquícios da Era Vitoriana, no campo moral, e aos efeitos da Revolução Industrial, na área político-econômica, os historiadores estivessem mais preocupados com outros objetos de estudo. A partir do final da década de 1960, com o avanço das manifestações feministas e as discussões sobre as questões de gênero, que se iniciaram décadas antes, além da invenção da pílula anticoncepcional, que facilitou a dissociação entre sexo e reprodução, ocorreram mudanças na forma de se enxergar a mulher e a sexualidade, o que fez o tema ser mais discutido pela sociedade e, conseqüentemente, na universidade. Louro afirma que:

(...) o poder não poderia mais, a esse momento, ser compreendido como um movimento hierárquico linear, centralizado ou de direção única. Assumia-se que vários marcadores sociais combinavam-se sempre, de formas peculiares, situadas, o que passa a impedir a concepção simplista de homem dominante versus a mulher dominada. O conceito de gênero investe, de forma

¹ Mestre em Ensino de História (UFRRJ), especialista em História do Brasil Colonial (UniMSB), graduado em História (CUMSB), professor de História da educação básica e técnico em assuntos educacionais do IFRJ-CEPF.

enérgica, contra a lógica essencialista que acredita num homem e numa mulher universais e trans-históricos (LOURO, 2000, p.15).

De fato, o movimento feminista contribuiu decisivamente para os questionamentos acerca da ordem sexual vigente, o que também favoreceu a luta por igualdade e direitos das pessoas alijadas da lógica binária macho-fêmea ou masculino-feminino. Como Louro ainda afirma, “(...) as feministas, pondo em xeque o machismo, propiciaram aos gays e lésbicas, nas ruas e academias, a possibilidade de questionar sua opressão”.

Nas décadas seguintes, entre 1970 e 1990, estudiosos importantes contribuíram para uma pesquisa sistemática e abrangente da sexualidade. Foucault, Richards, Bellini, Mott e Vainfas, entre outros, colaboraram para que o assunto se tornasse um legítimo objeto de pesquisa² e, como afirmou Engel, “(...) se afirmasse, cada vez mais, como um objeto fundamental na busca da compreensão dos possíveis significados das relações humanas, consideradas nos seus mais variados e complexos sentidos”, entendendo-se que:

(...) a incorporação pela história de objetos tais como a sexualidade (...) pode representar o aprofundamento de reflexões bastante significativas em torno, por exemplo, da vida cotidiana, vista como palco privilegiado da diversidade das vivências e ideias, dos fatos culturais e, portanto, das tensões e conflitos considerados em sua dimensão microscópica e que expressam não apenas continuidades e permanências, mas também as pequenas grandes mudanças operadas de forma quase invisível no dia-a-dia de personagens de carne e osso (ENGEL, 1997, p. 297).

Se a sexualidade, compreendida como uma dimensão da liberdade humana relacionada à busca do prazer físico e emocional, abrangendo aspectos biológicos, psíquicos, sociais, culturais e históricos (JESUS, 2008, p.15) encontrou barreiras para ser discutida na sociedade e no meio acadêmico, a diversidade sexual, por sua vez, enfrentou (e enfrenta) mais empecilhos. Ela é um dos aspectos mais polêmicos da vida humana. Com o desenvolvimento e a ampliação dos meios de comunicação, frequentemente são noticiados casos de violência contra aqueles que não estão enquadrados no padrão heterossexual, considerado normal e aceitável para a conduta

² Ver, à guisa de comprovação, FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979; BELLINI, Lígia. **A coisa obscura** – mulher, sodomia e Inquisição no Brasil Colonial. São Paulo: Brasiliense, 1987; MOTT, Luiz. **O sexo proibido** – virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição. Campinas: Papyrus, 1988; RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação** – As minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993; VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados** – moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

sexual humana. Nas escolas, por exemplo, são notórios os casos de discriminação contra alunos e professores que possuem identidades de gênero e orientação sexual diferentes da maioria.

A diversidade sexual refere-se às diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da vida humana. Nesse contexto, a heterossexualidade, compreendida como a relação sexual ou afetivo-sexual com pessoas do sexo oposto, torna-se apenas uma das possíveis expressões da sexualidade. A homossexualidade (sexualidade vivenciada, sexual ou afetivamente, entre pessoas do mesmo sexo biológico) e a bissexualidade (parcialmente desvinculada da relação sexual exclusiva entre homens e mulheres) também são expressões humanas da sexualidade, mas não necessariamente aceitas pela sociedade, por isso, debater esse tema, nos espaços acadêmicos e escolares, pode contribuir para que as discriminações diminuam e as diferenças de ordem sexual e de gênero, entre outras, não sejam motivo para atos de violência física, verbal ou psicológica.

No Ocidente, a memória coletiva acerca da sexualidade foi elaborada a partir de alguns elementos relacionados à religião, ao Estado, aos interesses econômicos e aos preceitos médicos. A memória de uma sociedade é uma construção coletiva e somente permanece o que ainda está vivo na consciência do grupo (HALBWACHS, 2006). Todavia, como nem todos os componentes de uma sociedade recordam os mesmos fatos da mesma forma, haja vista as diversas reações às experiências vividas marcadas pela subjetividade, a elaboração da memória coletiva segue uma modalidade culturalmente determinada e socialmente organizada, na qual somente uma maioria dos membros desse grupo compartilha o estado considerado.

A representação produzida por essa maioria é capaz de tornar-se “uma memória massiva, coerente, compacta e profunda”, assumindo a “dimensão importante da estruturação de um grupo”, refletindo, assim, diretamente na percepção de sua própria identidade (CANDAUI, 2016, p.24-26, p.44). Tal processo fica evidenciado na aceitação ou não aceitação das diversas expressões da sexualidade ao longo do tempo. Os interesses de grupos com poder de controle (e aqui podemos considerar a Igreja, o Estado, a burguesia) prevaleceram sobre os pontos de vista de indivíduos desviados da norma estabelecida nessa área, os quais tiveram suas diferenças sexuais e de gênero desconsideradas para que uma identidade “comum” a todos fosse construída. Essa disputa de memórias produziu, portanto, um enquadramento de acordo com os interesses da maioria ou de quem podia controlar a maioria, com o objetivo de criar um sentimento de

identidade no grupo, excluindo, geralmente com violência, aqueles e aquelas que divergiam dessa identidade.

Para corroborar esse ponto de vista, podemos citar Barbosa que afirma serem os discursos, implícitos ou explícitos, integrantes de obras literárias, filosóficas ou historiográficas, contribuintes para colocar a homossexualidade (e qualquer expressão sexual diferente da considerada padrão) na marginalidade. Esses discursos foram “silenciados pela história ou negligenciados e mantidos numa condição interpretativa baseada em um senso comum, produzido e reproduzido conforme os interesses de uma ideologia político-cultural dominante” (BARBOSA, 2016, p.172-173).

Foucault, em seu clássico História da sexualidade, afirmou que, a partir do século XVII, no Ocidente, as transformações econômicas pelas quais a sociedade estava passando, com o advento do capitalismo e do processo de industrialização, contribuíram enormemente para as mudanças nos comportamentos sexuais das pessoas. Se antes, no entendimento dele, havia relativa liberalidade nessa área, agora era necessário um controle sobre os casais, especialmente os pobres, para que o sexo tivesse o objetivo primordial de fornecer mão de obra para as fábricas que começavam a surgir.

Ao impor a família burguesa como a família padrão (pai, mãe e filhos, constituição familiar que gerava necessidades de consumo interessantes para a produção industrial incipiente), o sistema capitalista definia a família natural, que não admitia o reconhecimento de novos arranjos familiares. Com isso, o casamento heterossexual e a monogamia foram defendidos como os padrões a que todos deveriam submeter-se.

(...) Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos "pavoneavam".

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos,

a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 1988, p.8-9).

Além disso, não era mais permitido esbanjar a força física nos prazeres sexuais, pois ela era necessária no trabalho fabril. Embora o sexo continuasse a ser praticado como antes, refletindo os desejos de pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero diversas, nesse momento o estabelecimento de um padrão heteronormativo, imposto pela elite burguesa e baseado na religião cristã, com o apoio do Estado, excluiu da considerada “normalidade” quem fugisse à regra. Nesse contexto, a homossexualidade não era desejada e o casal heterossexual protagonizava e determinava o comportamento sexual.

(...) Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado. Uma grave caução histórica e política o protege; pondo a origem da Idade da Repressão no século XVII, após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, faz-se com que coincida com o desenvolvimento do capitalismo: ela faria parte da ordem burguesa. A crônica menor do sexo e de suas vexações se transpõe, imediatamente, na cerimoniosa história dos modos de produção: sua futilidade se dissipa. Um princípio de explicação se esboça por isso mesmo: se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? (FOUCAULT, 1988, p.10-11).

Seguindo esse raciocínio, Louro endossa que os novos Estados Nacionais preocuparam-se em buscar estratégias de controle sobre suas populações e consequente produtividade: a família sofreu um processo de disciplinação caracterizado por um cuidado especial com as práticas sexuais e a reprodução (LOURO, 2009, p.88).

Deve-se ponderar, no entanto, que a memória coletiva da civilização ocidental acerca da diversidade sexual teve como base preponderante a religião cristã, imposta à força pela Igreja Católica e pelos reinos que se formaram após a queda do Império Romano do Ocidente, em 476. Foi à concepção cristã de sexo e sexualidade que o sistema burguês-capitalista recorreu para iniciar o padrão normatizador citado por Foucault. No Ocidente, os argumentos religiosos foram fundamentais para a elaboração de uma mentalidade que condena a diversidade sexual. As leis de cunho cristão, criadas no período da Inquisição com base na teologia tomista, contribuíram para a formação de uma memória coletiva que apontava a heteronormatividade como regra, porque levava à procriação, e qualquer vivência sexual diferente como pecado e crime.

No século XIII, Tomás de Aquino preconizava a heterossexualidade como a ordem divina que conduziria à consecução dos desígnios que Deus havia projetado para a humanidade, visto que somente por meio dela as pessoas se reproduzem. Dessa forma, o exemplo dos animais deveria ser copiado: entre eles, segundo o ponto de vista do teólogo, não há comportamentos homossexuais e o ato sexual conduz, inegavelmente, à procriação (LOPES, 2011, p.27,65). Somente no matrimônio, portanto, estava justificada a prática sexual, pois:

(...) o fim intencionado pela natureza, na conjunção matrimonial, é a geração de filhos e a criação deles; e para esse bem ser alcançado, tornou ela deleitável a cópula carnal, (...). Ora, toda relação carnal buscada só pelo prazer que encerra, sem a referir ao fim visado pela natureza, colide com esta. (...) como a criação e a instrução dos filhos pelos pais se prolonga diuturnamente, a lei natural exige a diuturna coabitação entre pai e mãe, a fim de em comum criarem os filhos (TOMÁS DE AQUINO, 2018, p.3986).

Esse entendimento serviu de base para a lógica burguesa, a partir do século XVII, e mesmo na atualidade, passados mais de quinhentos anos desde a publicação original da obra mais conhecida de Tomás de Aquino (escrita entre 1265 e 1273, mas publicada somente em 1485), é perceptível como o pensamento tomista acerca do casamento monogâmico e da reprodução permanece nos credos cristãos de diferentes igrejas. Esse fato evidencia a importância que a religiosidade teve, no Ocidente, para a composição de uma memória coletiva que condena as expressões sexuais que não seguem o esquema heteronormativo, todavia, recuando mais no tempo, podemos perceber que Tomás de Aquino baseou sua doutrina em Santo Agostinho, que consolidou, no final do século IV e início do V, a associação entre sexo e pecado original.

Antes da queda do homem, ambos (...) tinham, pois, os olhos abertos, mas não olhavam de modo que conhecessem o que a graça lhes encobria, quando seus membros ignoravam o que é desobedecer à vontade. Ao faltar esta graça, para que a desobediência fosse castigada com pena recíproca, achou-se no movimento do corpo uma desavergonhada novidade, que converteu em indecente nudez e os deixou envergonhados e confusos (SANTO AGOSTINHO, 2018, p.355).

Santo Agostinho também pregou contra os “invertidos”, que eram os homens que se vestiam e agiam sexualmente como mulheres, nos cultos pagãos, expressando não somente o repúdio aos cultos não cristãos, mas também às identidades de gênero que não se enquadravam na lógica binária bíblica.

Não me recordo de ter lido em parte alguma nem Varrão faz qualquer referência acerca dos invertidos consagrados à Grande-Mãe com tal desprezo de tudo o que, para um homem e uma mulher, constitui o pudor, os quais se viam, ainda ontem, de cabelos encharcados de perfume, cara pintada, membros

lânguidos, andar efeminado, a deambularem pelas praças e ruas de Cartago, chegando mesmo a exigir ao público com que possam manter a sua vergonhosa existência. A compreensão falha, a razão ruboriza-se, emudece a palavra! A Grande-Mãe superou todos os outros deuses, seus filhos, não pela grandeza da sua majestade, mas pelo crime. A este monstro nem a monstruosidade de Jano se compara. A monstruosidade de Jano estava apenas nas imagens, mas aquela mostra a crueldade da sua deformidade nos seus próprios mistérios. (...) Nem os tão numerosos e tão graves estupros de Júpiter superam esta ignomínia. Este, no meio dos seus atentados contra as mulheres, só com Ganimedes desonrou o Céu; mas ela, com tantos invertidos profissionais e públicos, profanou a Terra e ultraja o Céu (SANTO AGOSTINHO, 1996, p. 671).

Antes do Bispo de Hipona, porém, o cristianismo primitivo já delimitava o que era permitido na esfera da sexualidade para seus seguidores e para todos que, posteriormente, seriam alcançados pela fé católica. A Didaquê, catecismo cristão compilado provavelmente entre os anos 60 e 90 da era cristã, originário de diversas fontes orais e escritas, é considerada a mais antiga fonte de legislação eclesiástica seguida por inúmeras igrejas cristãs. Como um manual de conduta, a Didaquê reitera alguns dos ensinamentos de Jesus Cristo, contidos nos Evangelhos, entre eles o amor ao próximo e a disposição de perdoar e servir. Sobre a sexualidade, está escrito na obra:

O segundo mandamento da Instrução (dos Doze Apóstolos) é: Não matarás, **não cometerás adultério; não te entregarás à pederastia, não fornicarás**, não furtarás, não exercerás magia nem bruxaria (charlatanice). Não matarás criança por aborto, nem criança já nascida; não cobiçarás os bens do próximo (DIDAQUÊ, 2018, grifo nosso).

Os imperativos destacados denotam a preocupação que os primeiros líderes cristãos tinham em controlar o sexo e a sexualidade como uma forma de sobrepor a nova religião que surgia aos velhos cultos religiosos, agora chamados pagãos. Havia a necessidade de se fundar uma identidade com a qual o “povo escolhido pelo Deus verdadeiro” se distinguiria dos infiéis. E essa identidade tinha como elemento principal a pureza sexual, compreendida como um comportamento que destoasse totalmente da liberdade (considerada libertinagem pelos cristãos) que os povos que “não conheciam a Deus” tinham em suas práticas sexuais.

Ao serem ratificados o adultério e a fornicação como pecados, a monogamia e a castidade foram consolidadas como padrões inquestionáveis de conduta para casados e solteiros, respectivamente. A proibição mencionada sobre a pederastia (em algumas traduções o imperativo é substituído por “Não corrompa os jovens”) fazia referência às relações homossexuais entre adolescentes e homens adultos, ocorridas num ritual de iniciação ao mundo masculino, da Grécia Antiga. Com isso, a homossexualidade era instituída como algo errado e antinatural.

Não podemos desconsiderar a influência que o estoicismo, corrente filosófica criada por Zenão de Cício, no século IV a.C., e desenvolvida por várias gerações de filósofos, exerceu sobre o cristianismo primitivo na elaboração de uma moral virtuosa e puritana. Os estóicos pregavam a dominação dos impulsos e o controle das paixões por meio da reflexão. A felicidade seria alcançada quando o indivíduo tivesse autocontrole e equilíbrio. Nesse contexto, o sexo deveria ser praticado apenas no casamento para o refinamento do espírito. Aos não casados, a alternativa era o celibato (TORRES, 2010, p.22). Com isso, quando o cristianismo surgiu, encontrou elementos restritivos da diversidade sexual que logo foram cooptados pelos primeiros líderes da religião nascente, como forma de se distinguirem daquele velho mundo de prazeres e carnalidade, e para a elaboração de um novo, no qual o que mais contava era a espiritualidade, compreendida como a vitória do espírito sobre a carne.

Além do estoicismo, o judaísmo primitivo também contribuiu para o cristianismo se imbuir de uma condenação *a priori* das relações sexuais que não levavam à procriação e aos comportamentos que não se encaixavam na lógica binária dos gêneros. Assim, a homossexualidade, masculina ou feminina, a bissexualidade e a travestilidade foram consideradas expressões sujas e pecaminosas da sexualidade humana (BORRILLO, 2010, p.44).

Com o que foi exposto, podemos constatar a importância da religião cristã, ou melhor, da forma como a religião cristã foi conduzida por sua liderança ao longo dos séculos, para a formação de uma memória coletiva que pontua o que é e o que não é aceito na questão da sexualidade. As relações burguesas e capitalistas, a partir do século XVII, como afirmou Foucault, sem dúvida imprimiram sua marca nessa memória, mas é inegável que, bem antes, a religião cristã já firmava as bases de uma mentalidade que determinaria como aceitável e normal o padrão heteronormativo.

Essas bases sustentaram, no período medieval e moderno, as leis civis e eclesiásticas que passaram a regular o sexo e a sexualidade, evidenciando a perfeita simbiose entre a Igreja e o Estado, que por força da lei e do castigo, impunham o que devia ser aceito como natural ou como antinatural. Tornou-se um consenso que os sodomitas eram criminosos, portanto, passíveis de punição neste mundo e condenação no que viria. Havia punições severas para quem era sodomita. Esse indivíduo não era compreendido como alguém com uma sexualidade desviante, mas sim como uma pessoa que, deliberadamente, desobedecia às leis estabelecidas e transgredia a norma aceita socialmente e, se era um transgressor, deveria ser punido. Bellini afirma que “[os atos

sodomíticos eram] apenas a prática de um ato proibido, inserido no *status* incerto da sodomia. Como insubmisso à norma, o indivíduo era julgado pelo que fazia: os motivos das punições eram atos específicos, cuja efetivação devia ser comprovada” (BELLINI, 1987, p.32).

Sodomia é um termo que, dependendo do tempo histórico, pode considerar distintas práticas sexuais, tendo em comum a sua não aceitação pela moral vigente. Tradicionalmente, é associada à cidade bíblica de Sodoma, onde viveriam, num constante frenesi de orgias, homens homossexuais, os quais causaram a ira divina, que destruiu a cidade com fogo dos céus. Esse relato encontra-se no capítulo 19 de Gênesis, no Velho Testamento da Bíblia. Entretanto, essa explicação para a destruição de Sodoma é contestada por estudiosos.

Segundo Gladstone, a destruição se deu como castigo pela xenofobia dos habitantes daquele local, que não usaram de hospitalidade para com os estrangeiros (os anjos enviados por Deus). Sustentando-se em outras passagens bíblicas, explica que “Sodoma cometeu abominação por sua constante hostilidade, segregação e agressão ao ser humano” (GLADSTONE, 2010, pp.31-33). Vainfas cita que “teólogos como Orígenes e Ambrósio fizeram idêntica leitura ‘não sexualizada’ da destruição de Sodoma”, confirmando que a destruição da cidade deveu-se à inospitalidade dos sodomitas e à contundente reprovação judaica a tal atitude (VAINFAS, 1997, p.188).

O livro de Levítico, no Velho Testamento, é explícito na proibição de relações sexuais masculinas e parece que, com base nessa proibição, o apóstolo Paulo condenou a sensualidade entre homens e usou o termo sodomita para se referir ao praticante desse pecado³. A partir de então, a palavra passou a designar um conjunto de práticas sexuais não aceitas pela Igreja: a masturbação (chamada de molície), as medidas contraceptivas e a bestialidade (sexo com animais), configurando-se como uma forma antinatural de devassidão, já que não conduzia à procriação.

Posteriormente, o IV Concílio de Latrão universalizou o celibato, tornando-o obrigatório para a carreira eclesiástica, e consolidando o matrimônio como uma instituição verdadeiramente cristã, um ideal de vida para os leigos, no qual – e tão somente – o uso de sêmen era permitido, mesmo assim, com restrições. O sexo anal entre os casais era malvisto (chamado posteriormente de sodomia imperfeita), dada a impossibilidade de procriar dessa forma. Finalmente, a partir do século XIII, os atos sodomíticos adquiriram

³BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: SBB, 1969. Velho Testamento: Levítico, p.139, versículo 22; Novo Testamento: p. 195, versículos 26-27 e p. 217, versículo 10.

uma configuração mais específica na conceituação cristã de luxúria, quando foram estritamente ligados ao sexo anal praticado entre homens. Tal prática recebeu o nome de sodomia perfeita e entrou para o rol de crimes passíveis da pena capital⁴ (MOTT, 1988, p.39).

O Concílio de Nablus, realizado em Jerusalém em 1120, já havia estabelecido que os sodomitas do sexo masculino, adultos e reincidentes, seriam queimados pela justiça civil, medida que os equiparava aos assassinos, hereges e traidores (RICHARDS, 1993, p.146). A legislação portuguesa exemplificou bem a forma como os preceitos religiosos serviram como base para o Estado criar sistemas de controle sobre a sexualidade dos seus súditos. O que poderia ser considerado somente pecado, também era crime, segundo as leis portuguesas.

As Ordenações do Reino explicitavam esses crimes e as penalidades aplicáveis aos criminosos. As Ordenações do Reino se referem aos códigos legislativos oficiais portugueses: as Ordenações Afonsinas, vigentes até 1514; Manuelinas, de 1514 a 1603; e Filipinas, a partir de 1603 (SERRÃO, s/d, pp.441-446). De acordo com as Ordenações Afonsinas, foi o pecado da sodomia o responsável pelo dilúvio, pela destruição de Sodoma e Gomorra, além da Ordem dos Templários, por isso, tal delito deveria ser punido com a morte na fogueira.

As Ordenações Manuelinas instituíram o confisco dos bens, estendendo a infâmia do crime aos descendentes. Para o delator, concediam a recompensa de um terço dos bens do acusado e punição para os que não denunciassessem.

As Ordenações Filipinas, por fim, confirmaram a pena capital aos sodomitas, incluindo as mulheres (todavia, a partir de 1646, os inquisidores restringiram a condição de crime somente à sodomia perfeita, a cópula anal entre homens); aumentaram a recompensa dos delatores (agora teriam direito à metade dos bens do acusado); ratificaram a condenação ao confisco total de bens e ao degredo perpétuo dos que não colaborassem com a justiça e concediam o perdão aos que denunciassessem os parceiros.

O Tribunal do Santo Ofício ou a Santa Inquisição cumpriu um papel importante no controle sobre o sexo e a sexualidade. Originalmente, essa instituição tinha o objetivo de exterminar as heresias no campo teológico que surgiram entre os cátaros e os valdenses, no século XIII, mas, subsequentemente, listou no rol de crimes/pecado a

⁴É importante considerar que essa classificação de sodomia não foi unânime na Europa Ocidental. Em Veneza, por exemplo, no século XV, a masturbação não era criminalizada e a sodomia designava os atos homoeróticos, a relação anal heterossexual e a bestialidade. Ver RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação** - As minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p.150.

sodomias, considerada também uma forma de heresia. Vainfas comenta que diversos comportamentos morais e sexuais foram associados, por razões diversas, a erros de fé. “Assim, foram penitenciados homens que diziam não haver pecado na fornicação, sodomitas, bígamos, blasfemos, suspeitos de seguirem a ‘seita de Lutero’, culpados de feitiçaria, (...)” (VAINFAS, 1997, p.309).

Nos séculos em que atuou na Europa, a Inquisição perseguiu e puniu sodomitas. Em Portugal, pelo menos trinta homens foram queimados em autos de Lisboa, Coimbra e Évora: três no século XVI e vinte e sete no século XVII. Foram considerados sodomitas incorrigíveis, devassos e escandalosos (MOTT, 1988, p.51).

A partir da segunda metade do século XIX, já extintos os tribunais do Santo Ofício, uma nova forma de compreensão da diversidade sexual surgiu como mecanismo de controle. Após a religião cristã, o Estado e os interesses burgueses terem, cada qual a seu modo e no geral de forma complementar e transversal, fixado as normas, coube à medicina endossar o que permaneceria na memória coletiva da sociedade ocidental como moralmente inaceitável nas questões da sexualidade humana.

Nesse século, a valorização da masculinidade e seu corolário (virilidade, força e coragem) atingiu o ápice. Comportamentos e atitudes associados à mulher (feminilidade, sensibilidade, submissão, passividade) não eram aceitos nos homens. A família burguesa estabeleceu-se, definitivamente, como o padrão. Mulher e filhos eram cuidados e guiados por um marido/pai autossuficiente, másculo e ativo. O homem saudável teria essas características, portanto, aquele que buscasse satisfação afetivo-sexual com outro homem, agindo como uma mulher, era considerado um doente. Como afirmou Foucault, nesse momento “a homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma” (FOUCAULT, 1988, pp.42-43). Se antes o sodomita era um indivíduo reincidente, agora surgia a espécie “homossexual”, composta por seres com comportamentos e desejos sexuais específicos e patologizados, de fato, “seres pervertidos”. Borrillo comenta:

A própria noção de homossexualidade é o resultado de uma tentativa de medicalização da velha ideia de sodomia; seus precursores foram Karl Heirinch Ulrichs (1825-1895), assim como Károly Mária Kertbeny (1824-1882). Com efeito, eles consideram que a ausência de desejo pelas pessoas do sexo oposto impele a relações necessariamente estéreis, situação considerada forçosamente patológica, sobretudo em um momento em que a teoria darwiniana sobre a evolução das espécies (...) confere posição de destaque à reprodução sexual. [A partir daí], uma forma moderna de hostilidade começou a desenhar-se, desde o final do século XIX, desencadeada por essa patologização da homossexualidade (BORRILLO, 2010, p.65).

Por ser considerada uma disfunção sexual, a homossexualidade deveria ter uma causa e uma cura. Estudos pretenderam descobrir as razões que levavam o indivíduo a desenvolver essa tendência sexual e as “soluções” que pretendiam aliviá-lo do sofrimento. A homossexualidade estava no mesmo patamar do sadomasoquismo, da necrofilia, do “travestismo”, do alcoolismo e da insanidade mental, tidos como perversões.

O “lesbianismo”, por sua vez, estava em pior situação: era considerada a principal causa de suicídio e “um sinal de doença hereditária do sistema nervoso central” e evidência funcional de degeneração. Neuroses, psicoses e deficiências físicas nos ancestrais foram consideradas causas hereditárias da homossexualidade. Na mesma medida, hipnose, punições e castração foram utilizadas no processo de “cura” (SPENCER, 1996, p.276-277).

Nesse momento, o contexto socioeconômico fortaleceu o discurso pseudocientífico na busca de bodes expiatórios que respondessem pelas crises que os países ocidentais estavam enfrentando. Novas formas de controle social e ações punitivas surgiram baseadas na “teoria da homossexualidade degenerada”. Com isso, os profissionais da medicina ganharam prestígio e notoriedade, proclamando a capacidade de curar uma grande variedade de distúrbios mentais. Spencer afirma:

O declínio da taxa de natalidade na França, o aumento da criminalidade e do consumo do álcool deram munção às profecias de declínio nacional. Os calvinistas se apegaram à teoria da degeneração, uma vez que ela se encaixava nos conceitos de sua perfeição, como eleitos de Deus. Explicavam que o restante da raça humana, tendo se voltado contra Deus, estava rapidamente se tornando degenerada. Na Inglaterra, a teoria teve grande apoio da classe média devido ao êxodo rural, à queda da agricultura e ao crescente descontentamento das classes trabalhadoras. Os tumultos causados pelos desempregados assustavam a classe média (com lembranças distantes da Revolução Francesa) e a teoria da degeneração era usada para explicar a raiva “irracional” dos trabalhadores. A teoria era necessária para confinar a patologia social a uma classe restrita de degenerados. Na América, a grande procura pela mão de obra escassa tinha elevado os salários e atraía torrentes de imigrantes da Europa e do Oriente. Isso causou violentas disputas trabalhistas e os novos imigrantes passaram a ameaçar o domínio dos protestantes das classes média e alta. Quando a segurança da ordem estabelecida é ameaçada, as teorias que tipificam o inimigo como inferior e moralmente degenerado são consideradas necessárias na luta para dominar o recém-chegado (SPENCER, 1996, p.279).

É preciso observar que a necessidade de pontuar a homossexualidade (e todas as variantes da diversidade sexual) como uma patologia fez com que também houvesse a urgência de nomear a orientação sexual adequada e sadia, a heterossexualidade. No século XIX, essa vertente sexual “nasceu”, visto que até então não se havia pensado nisso.

Parecia óbvio que as pessoas que mantinham relações sexuais com outras do mesmo sexo biológico e/ou tinham comportamentos típicos do sexo oposto estavam infringindo mandamentos divinos e regras sociais, numa evidência do livre-arbítrio que possuíam para agirem de forma errada e inaceitável. Todavia, no século XIX, essa “liberdade de agir para o mal” foi rotulada como anomalia e, em contraposição a ela, deveria ser destacado o que era considerado saudável. Louro amplia o entendimento acerca disso:

Tendo sido nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, tornava-se necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Até então, o que era “normal” não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado. Estabelecia-se, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (e heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Entendia-se o primeiro elemento como primordial e o segundo como subordinado, numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores. Consolidava-se um marco, uma referência-mestra para a construção dos sujeitos (LOURO, 2009, p.89).

Percebe-se, portanto, que ao longo da História, discursos que resultaram em leis e normas, foram criados com o objetivo de estabelecer o que deve ser considerado aceitável, na sociedade ocidental, acerca da diversidade sexual. Ao longo dos séculos, a memória coletiva gerada sobre esse tema foi enquadrada com base em objetivos religiosos, econômicos e científicos.

Aqueles que estiveram no poder conseguiram ditar o certo e o errado, e como o Estado e todo o seu aparato (leis e punições) sempre estiveram ao lado dessa elite, o resultado foi uma severa perseguição ao pecador, ao desobediente e ao anormal. Como afirmou Borrillo, “centenas de tratados teológicos, enciclopédias médicas, recomendações morais, códigos e regulamentos, assim como contos de fadas, filmes e romances”, foram necessários para implantar nas consciências a estigmatização do outro percebido como diferente (BORRILLO, 2010, p.106). Compreende-se, a partir daí, as causas da discriminação, ainda existente na sociedade contemporânea, àqueles e àquelas que não estão conformados à heteronormatividade.

Referências

- BARBOSA, Renata Cerqueira. Em busca de conceitos: sexualidade, homossexualidade e gênero na Antiguidade Clássica. In: ESTEVES, Anderson M. et al. **Homoerotismo na Antiguidade Clássica**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- BELLINI, Lúcia. **A coisa obscura** – mulher, sodomia e Inquisição no Brasil Colonial. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BÍBLIA SAGRADA**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: SBB, 1969.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia** – história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DIDAQUÊ** – A instrução dos Doze Apóstolos. Capítulo II. Disponível em <http://sagradamissao.com.br/2016/07/a-didaque-a-instrucao-dos-apostolos/>
- ENGEL, Magali. História e Sexualidade. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.
- ESTEVES, Anderson M. et al. **Homoerotismo na Antiguidade Clássica**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GLADSTONE, Marcos. **A Bíblia sem preconceitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: ICC, 2010.
- GOMES, Verônica de Jesus. **Vício dos clérigos: a sodomia nas malhas do Tribunal do Santo Ofício de Lisboa**. Niterói: Programa de pós-graduação em História, UFF, 2010. Dissertação de mestrado.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- JESUS, Beto de et al. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Editora Maxprint, 2008.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.
- LOPES, Jailson Silva. **Elementos da ética sexual tomista**. Natal: Programa de Pós-graduação em Filosofia, UFRN, 2011. Dissertação de Mestrado.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Secad/MEC, 2009.
- MOTT, Luiz. Cripto-sodomitas em Pernambuco Colonial. **Revista Antropológicas**. Recife/UFPE, v. 13, n. 2, ano 6, 2002.

MOTT, Luiz. **Homossexuais da Bahia** – Dicionário biográfico (Séculos XVI-XIX). Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

MOTT, Luiz. **O sexo proibido** – virgens, *gays* e escravos nas garras da Inquisição. Campinas: Papirus, 1988.

MOTT, Luiz. Relações raciais entre homossexuais no Brasil Colonial. **Revista de Antropologia**. São Paulo/USP, v. 35, 1992.

ORDENAÇÕES AFONSINAS, Livro V, Título XVII. Disponível em <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/>

ORDENAÇÕES FILIPINAS, Livro V, Título XIII. Disponível em <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>

ORDENAÇÕES MANUELINAS, Livro V, Título XII. Disponível em <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/manuelinas/>

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação** – As minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

SAN AGUSTÍN. **La ciudad de Dios**. Capítulo XIII. Disponível em www.LibrosTauro.com.ar

SANTO AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Volume I (Livro I a VIII). Capítulo XXVI. 2 ed. Tradução De J. Dias Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

SÃO TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Pars Prima secundae – Tratado da Bem-Aventura. Artigo 4, Questão 65. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>

SERRÃO, Joel (dir.) **Dicionário de História de Portugal**. Porto: Livraria Figueirinhas, s/d.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma história**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados** – moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DISSIDÊNCIAS SEXUAIS LATINO-AMERICANAS: REFLEXÕES SOBRE QUEER INDÍGENA E COLONIZAÇÃO NOS ANDES

Estêvão Rafael Fernandes¹

Resumo

Relatos sobre a diversidade de sexualidades e suas múltiplas expressões e práticas são antigos nas Américas, mesmo antes da chegada dos conquistadores, como evidenciam artefatos arqueológicos e pinturas pré-conquistas, como as localizadas nas cavernas Naj Tunich, na Guatemala. Da mesma forma, tão antigos quanto a colonização são os relatos de práticas homossexuais em povos indígenas americanos. Por outro lado, junto com os conquistadores, veio a Inquisição Espanhola e o controle estrito sobre as práticas sexuais nativas pela coroa, a igreja e os aventureiros espanhóis. Vamos lembrar os relatórios de Hernan Cortéz e Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, verificar as possíveis traduções de termos registrados por Bernardino de Sahagún e seus coautores indígenas no Códice Florentino. Em seguida, aprenderemos sobre histórias contemporâneas de resistência à diversidade de gênero, como no caso dos Muxes, vistos como um “terceiro gênero” ou um gênero “híbrido” entre as comunidades indígenas zapotecas na Guatemala. Desta forma, este capítulo buscará estabelecer como as práticas coloniais e patriarcais no México e na América Central afetaram, no momento do início da colonização e afetam ainda hoje, em diferentes contextos étnicos, a vida dos povos indígenas queer na região, apoiado por uma autorreflexão apresentada pela antropóloga Dorotéa Gómez Grijalva que explora sua identidade de ser uma feminista lésbica indígena maia.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Mesoamérica, México, Guatemala, Muxe.

Introdução

Ao se falar da região dos Andes, muita coisa nos vem à mente, quase sempre ligadas a um suposto “exotismo”, ou a teorias envolvendo *aliens*: a cidade de Macchu Picchu, ou as teorias em torno das enormes figuras no deserto de Nazca são exemplo disso. Além disso, talvez venha à mente algum antigo documentário sobre o deserto do Atacama, ou a imagem de animais como lhamas, guanacos, alpacas e vicunhas; ou as histórias em torno de *pachamama* ou do Portal do Sol, na Bolívia. Fato é que, quase sempre, associamos os povos andinos a uma aura de “mistério” e “aventura”. Não raro vemos “aventureiros” em programas de televisão, devidamente paramentados, “explorando” a região como se lá não houvesse quem a habitasse há milênios.

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2002), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2005) e Doutorado em Ciências Sociais (Estudos Comparados sobre as Américas) pela Universidade de Brasília (2015).

Sobre Macchu Picchu, por exemplo. Uma rápida busca por sua história nos dá várias referências sobre seu “descobridor”, um professor de Yale chamado Hiram Bingham III, em 1911. Poucas referências há, no entanto, à figura de Melchor Arteaga, um camponês que lhe falou sobre ruínas no alto da montanha, enquanto a expedição de Bingham acampava em Mandor Pampa. Da mesma forma, pouco se fala sobre a família que morava na região, cujo filho de 11 anos de idade, Pablito, guiou o norte-americano até as ruínas de Macchu Picchu – limpas por sua família anos antes, para que pudessem plantar suas lavouras. Há relatos de que as ruínas não fossem, afinal, tão inacessíveis ou desconhecidas assim. Não me refiro aqui às “polêmicas” em torno do real “descobridor” de Macchu Picchu: se Antonio Raimondi, Herman Gohring, Charles Wiener, Paolo Greer, Thomas Payne, Augusto Berns, Clements Markham ou mesmo o próprio Bingham. O apagamento de pessoas como Arteaga, Pablito Richarte e Augutin Lizarraga das narrativas “oficiais” em torno da descoberta nos diz muito sobre várias questões.

De todas elas, saindo do complexo campo da filosofia da história, importa-nos chamar a atenção para um dos aspectos da colonização: como ela opera no campo da memória e na colonização dos sentidos. Tratemos disso, ainda que rapidamente.

Antes de mais nada, não se trata aqui de afirmar, pura e simplesmente, que a História seja parte de um projeto colonial que legitime o Imperialismo. A História *per se* não faz isso, ainda que intelectuais e ativistas indígenas (cf. Tuhiwai Smith, 1999) chamem a atenção para como a retomada das narrativas históricas seja parte fundamental do processo de descolonização. Contudo, a maneira a partir das quais a memória é constituída desde a História e das estórias é, essa sim, parte fundamental na compreensão do projeto colonial.

Não é uma questão de imaginar que haja, em algum lugar, velhos sedentos de poder nos fazendo de marionetes, estabelecendo quais narrativas merecem figurar nos livros de história, ou como – talvez até haja, quem sabe? Seja como for, tomar os processos históricos dessa maneira é não apenas genérico demais mas, sobretudo, maniqueísta. O que nos interessa aqui é, ao contrário, chamar a atenção para como a colonização opera não apenas nas narrativas macro, mas em pequenas ações cotidianas que culminam, essas sim, em grandes consequências. Estabelecer que um ocidental “encontrou” Macchu Picchu é legitimar a captura da memória em torno do que ela representa e simboliza.

E se a população local não quisesse que seu sítio histórico e suas memórias ancestrais e sagradas fossem capturadas e objetivadas pelo ocidental? Notícias da década

passada, por exemplo, nos dão conta da disputa judicial entre o governo peruano e a Universidade de Yale para recuperar o acerto levado por Bingham. O mesmo vemos na repatriação de bens em diversas partes do mundo e, quem acompanha de perto essas questões – sobretudo daqui, da periferia do Ocidente – enxerga como essa retomada de objetos é, em larga medida, uma retomada simbólica por se tomar a proatividade de ser agente de sua própria história.

No tocante à compreensão das sexualidades indígenas latino-americanas essa discussão ganha outro patamar. Não falamos de objetos físicos, mas de um percurso a partir do qual as imposições morais da colonização tornam-se o único padrão possível e aceitável. A concepção a partir da qual sexo se trata de algo relativo ao corpo, ou à díade corpo/alma restringe, e muito, as perspectivas desde as quais aquilo que chamamos, aqui, de sexualidades indígenas, abrangem. Nesses contextos a questão não apenas ganha outras dimensões, como as ampliam, indo além de concepções cosmológicas, políticas, sociais, afetivas, subjetivas...

Mesmo a concepção do que venha a ser “sexualidade” deve ser ampliada, por transcender, mesmo, a esfera do corpo, nos termos ocidentais. De certa forma, a história da colonização é, de certa forma, entender – e enfrentar – as formas a partir das quais essas concepções foram estreitadas e normalizadas, a fim que a gramática moral (religiosa, científica, jurídica) do colonizador fizesse algum sentido.

Isso nos remete para o segundo aspecto, mencionado acima: o da colonização dos sentidos. Não apenas os sentidos estéticos e éticos são diretamente atingidos pela colonização, direcionando noções como “belo” ou “desejável” – e, conseqüentemente, restringindo o desejo, quando é o caso, a um conjunto bastante limitado de signos.

Os cheiros, os gostos, os toques: tudo passa a ser enquadrado naquilo que o colonizador vê como normal. Os cheiros do corpo, do suor, do gozo passam a dar lugar ao perfume agradável ao olfato europeu; os espaços do prazer passam a ser higienizados e tornam-se algo limpo, do ponto de vista sanitário, biológico, pragmático – ou seja: ocidentalizado e moderno. O corpo se distancia, tornando-se um ente, uma abstração, um organismo – ou um receptáculo para a “alma”, pura e simplesmente. Compreender a captura do devir nativo em sua história passa, necessariamente, por compreender como tais fenômenos são gradualmente limitados, a fim de se encaixarem nos campos de possibilidade do colonizador.

Exemplos de como essas sexualidades transcendiam o universo ibérico/europeu da colonização são inúmeros, como veremos a seguir. Não apenas a paisagem andina era

completamente diferente do que os conquistadores imaginavam, como, também, sua mentalidade: o zelo missionário, muitas vezes traçando paralelos entre os povos andinos e os mouros, sua ânsia por impor, sobre eles, a “fé verdadeira”, uma intolerância monoteísta incapaz de alcançar a plêiade religiosa inclusiva dos povos peruanos. As formas de expressão indígenas eram vistas como pecaminosas e idólatras, tornando-se a cultura colonial uma arena de luta entre modos desde os quais gêneros e sexualidades eram vistas como complementares *versus* outra visão, imposta por força das armas, doenças e da intolerância, segundo a qual a referência era masculina e viril. O “outro” tornava-se abjeto, baseada em uma perspectiva distorcida e hierárquica de seu mundo. A colisão entre dois universos tão diferentes na relação consigo e com os outros fica clara, de várias formas.

Interessante imaginar o choque europeu ao tomar conhecimento de festas ao norte do Peru, como a *acataymita*, por exemplo, assim descrita por padre jesuíta Pablo José de Arriaga em seu *Extirpación de la idolatría del Pirú* (Lima, 1621):

es que por el mes de Diciembre, que empieçan a madurar las Paltas, hazían una fiesta que llaman Acataymita, que durava seys días con sus noches, para que madurase la fruta. Juntávanse hombres, y muchachos, en una placeta entre unas huertas desnudos en cueros, y donde allá corrían a un Cerro, que avía muy gran trecho, y con la muger, que alcanzavan en la carrera, tenían exceso.

Também do norte do Peru são as conhecidas cerâmicas *muches* (civilização norte-peruana entre os séculos III e VII, aproximadamente), disponíveis aos olhares mais curiosos no Museu Larco, em Lima (Peru). A diversidade é tanta entre peças, formas e motivos relacionados ao sexo no riquíssimo acervo daquele museu que, entre as mais de 40 mil peças catalogadas, encontramos mais de 200 peças *muches* com o tema “atividade sexual”: garrafas e vasos com formas de vulvas e pênis, sexo anal, masturbação... peças que fariam corar os mais puritanos, mesmo tendo sido feitas há mais de mil e quinhentos anos atrás. A ironia é que as mesmas cerâmicas cuja visita era censurada aos menores de idade são, hoje, a segunda atração mais popular do Peru, perdendo apenas para Macchu Picchu.

Mas, a despeito de mera “curiosidade” nas fotos compartilhadas nas redes sociais, os *huecos* nos falam de algo mais além de nossos conceitos – ocidentais, modernos, etc. – de erotismo, prazer... Elas nos falam, assim como as *acataymitas*, de fecundidade. De como o coito remete à vida e à nossa conexão com a continuidade de nossos ciclos diante

da natureza. De um aspecto de certa forma sagrado no ato de se compartilhar o corpo – ainda que outra noção de corpo – com outra pessoa. A vida depende do sexo, e essas cerâmicas falocêntricas nos lembram disso: de uma relação com o corpo que transcende o mero momento do prazer, ou do gozo. O corpo compartilhado é um instrumento de conexão com o sagrado relacionado à natureza, com a continuidade, com o equilíbrio.

Talvez de forma inconsciente esse fosse um dos motivos pelos quais a dominação sobre os corpos nativos fosse (e seja) algo quase obsessivo no processo de colonização. O sexo conecta com os deuses, com as pessoas, com o sagrado e, importante salientar: o coito é uma continuidade entre o passado e o futuro, passando adiante fluidos e substâncias ancestrais, para muito além da simples percepção de sexo como meio de reprodução física ou biológica. Restringir essa noção transcendente de sexualidade era, em vários sentidos, uma restrição a toda essa simbologia mais aberta e transcendente do que aquela, que os europeus gozavam em seu continente. A existência dessa visão mais ampla e plural, pautada na complementariedade, em cuja base estava, também, uma memória cultural era a antítese do modelo espanhol, em cuja base estava a noção de pecado e o ímpeto missionário, já mencionado aqui.

O texto de Sotomayor Tribín (1993) nos permite avançar um pouco mais nessas descrições, sobretudo ao citar o texto de frei Pedro Simón, *Notícias Históricas das conquistas de Tierra Firme nas Índias Ocidentais*, publicada em 1627.

Nela, escreve o frade Franciscano sobre os Muisca, povo chibcha que habitava a oeste da região onde atualmente é o Departamento de Cundinamarca, na Colômbia Andina:

sobre las fiestas... duraba esto hasta que caían embriagadas y tan incitadas a la lujuria com el calor del vino, que cada mujer y hombre se juntaban com el primero o primera que se encontraba, porque para esto había general licencia em estas fiestas, aún com las mujeres de los caciques y nobles (Sotomayor Tribín, 1993, p. 180)

Sobre povos vizinhos aos Muisca, escreveu o Simón, como indica Sotomayor Tribín (idem):

Su vestido era el que les dio la naturaliza sin cubrir aún la parte de la honestidade... y esto era común em hombres y mujeres, fuera de las que tenían por trato la deshonestidad, como las había em estas dos provincias; porque estas andaban vestidas con una manta que les cogía desde los pechos hasta la espinilla y cubierta con otra, bien peinado el cabelo y enrizado com muchas sartas de cuentas de huesos de muchos colores, de que también

traían adornados a tercios, pantorrillas y gargantas de las piernas, com que parecían muy bien. Demás de ser ellas de buen rostro sobre las demás mujeres que no tenían esse trato; si bien todas las de estas provincias em común son de buen parecer... llamábanles em su lenguas cocopinas, que es lo mismo que mono, porque decían imitaban a esos animales em la lujuria. Nunca éstas se casaban, pero teníanles tanto respeto, que ellas eran las que componían las disensiones que se ofrecían en los pueblos. Había muchas de éstas en cada uno, con que se evitaba el pecado nefando que nunca se sitió entre ellos.

Apesar disso, Sotomayor Tribín nos traz amplo material sobre homossexualidade entre os indígenas, incluindo uma excelente análise da cultura material Tumaco-La Tolita, povo que habitou a região entre o Oceano Pacífico e os Andes na Colômbia e Equador entre os anos 600 aC e 200 AD, aproximadamente.

Também na Colômbia, a leste da região de Medellín, Tribín menciona os relatos de Lucas Fernádes de Piedrahita em seu *Noticia Natural de las Conquistas del Nuevo Reino de Granada*, onde esse bispo católico escreve, ao final do século XVII sobre os Laches que eles

Tenían por ley que si la mujer paría cinco varones continuados sin parir hembra, a uno de los hijos a las doce lunas de edad, eso es, en cuanto a criarlo e imponerlo en coscumbres de mujer; y como lo criaban de aquella manera salían tan perfectas hembras en el talle y ademanes del cuerpo, que cualquiera que los viese, no los diferencian de las otras mujeres, y a éstos llaman Cusmos, y ejercitaban los oficios de mujeres com robusticidad de hombre; por lo cual em llegado a la edad los casaban como a mujeres, y preferíanles los Lanches a las verdaderas, de que seguía de que la abominación de la sodomía fuere permitida em esta nación del Reino.. Tal era el melindre com el que se ponían la manta y los que demonstraban em los visajes al tiempo de hablar com outros hombres (Sotomayor Tribín, 1993, p. 183.)

Nas primeiras décadas do século XVIII, o padre Jesuíta Juan Rivero escreveria em sua *Historia de las misiones de los Llanos del Casanare y los ríos Meta y Orinoco* a respeito dos Chiricoas e Guahibos que

Acostumbran también tener muchas mujeres, aunque alguno se quitan de estos ruidos, y no teniendo ninguna, se dan al vicio negando que se há reconocido verdaderamente em esta nación, y se juzga prudentemente ser ésta la causa de la nativa unión de los Guagibos y Chiricoas, pues parecen una sola nación, siendo verosímil que sean dos. (idem)

Tribín nos traz, inclusive, dois relatos de Pedro Cieza de León escritos pelo conquistador espanhol em meados do século XVI. O primeiro, sobre indígenas da região de Popayán (atual Departamento de Cauca, na Colômbia): “El pecado nefando no he oído que éstos ni ninguno de los que quedan atrás use, antes, si algún índio por consejo del diablo comete este pecado, es tenido dellos em poco y lo llaman mujer”. Por outro lado, o explorador espanhol assim se refere a indígenas da região do Equador (Sotomayor Tribín, *op cit*):

En algunos pueblos destes índios... no embargante que entre ellos había mujeres muchas, y algunas hermosas, los más dellos usaban (a lo que a mí me certificaron) pública y descubiertamente el pecado nefando de la sodomía, del cual dicen que se gloriaban demasiadamente. Verdad es que los años pasados el capitán Pacheco y el capitán Olomos, que agora están em España, hicieron castigo sobre los que cometían el pecado susodicho, amonestándolos quanto dello el poderoso Dios se desirve, y los escarmentaron de tal manera, que ya se usa poco o nada de este pecado

Já sobre os indígenas do Peru, Tribín destaca outra narrativa de De Cieza:

Verdad es que generalmente entre los serranos y yungas ha el demonio introducido este vicio debajo de especie de santidad, y es que cada templo o adoratorio principal tiene un hombre o dos o más, según es el ídolo, los cuales andan vestidos como mujeres dende el tiempo que eran niños, y hablaban como tal es, y en su manera, traje y todo lo demás remedaban a las mujeres. Con estos, casi como por vía de santidad y religión, tienen las fiestas y días principales su ayuntamiento carnal y torpe, especialmente los señores y principales. Esto es porque he castigado a dos: el uno de los indios de la sierra, que estaba para este efecto en un templo, que ellos llaman guaca, de la provincia de los Conchucos, término de la ciudad de Guanuco; el otro era en la provincia de Chíncha; indios de su magestad a los cuales habiéndoles yo sobre esta maldad que cometían, y agravándoles la fealdad del pecado, me respondieron que ellos no tenían culpa, porque desde el tiempo de su niñez los habían puesto allí sus caciques para usar con ellos este maldito y nefando vicio y para ser sacerdotes y guarda de los templos de sus ídolos. De tal manera que lo que les saque de aquí es que estaba el demonio tan señoreado en esta tierra que, no se contentando con los hacer caer en pecado tan enorme, les hacía entender que tal vicio era especie de santidad y religión para tenerlos más sujetos

Mas não se trata aqui de, somente apontar a diversidade de gênero entre os povos pré-colombianos: termos como *chuqui chinchay* e *Qariwarmi* entre os incas, por exemplo, remetem diretamente a um papel sagrado fora da noção binária de gênero e é disso que se trata, aqui, de apontar: para um papel sagrado que transcendia a questão da

genitália, ou do binarismo conforme a ontologia moderna, ocidental e cristã. Há vários textos disponíveis sobre esses papéis (Horswell, 2005 e Trexler, 1995, são duas referências absolutamente necessárias a quem se interessar pelo tema), mas nos importa aqui deixar claro como esses papéis não se restringiam a uma correlação direta entre sexualidade ou aquilo que hoje compreendemos como identidades de gênero e o papel exercido por essas pessoas, em sua cultura.

Era algo mais, além dos afetos, desejos, orifícios corpóreos e genitálias. Tratava-se claramente de uma forma de conexão entre a sociedade, como um todo, e o universo sóciocosmológico no qual se inseriam. Era isso, talvez mais do que as práticas sexuais em si, que mais parece ter importunado tanto os colonizadores.

Além desses autores, uma das teses centrais de Kauffmann Doig (2001) é justamente de que alguns dos rituais aqui citados objetivavam alcançar a fecundidade da terra e dos animais. Aliás, é clara a analogia entre o jorro do sêmen em rituais as *acataymitas* e a chuva, por exemplo. O sexo, como prática carnal praticada fora do sistema moral europeu já chocava os colonizadores, mas como prática simbólica de conjunção com a mãe terra, *pachamama* e com o panteão de deuses andinos, como sagrado, punha a própria lógica de dominação moral e religiosa cristãs em risco: a complementariedade sexual indígena, em todos os aspectos da vida nativa, colocava a lógica dualista, binária e hierárquica colonizadora em risco.

O *servinacuy* por exemplo, espécie de “casamento em período de teste” foi claramente perseguido pela igreja peruana no final do século XVI, o mesmo podendo ser dito dos casamentos entre parentes e da poligamia na nobreza indígena – aliás, nem é necessário falar nada a respeito da *pampayruna*, a prostituição inca. Os povos ameríndios encontrados pelos espanhóis eram tudo o que eles não eram, e isso punha sua própria ordem social em risco.

A questão é que olhar para o passado nos leva, talvez de forma inconsciente até, a exotizar esse conjunto de práticas quando olhadas desde uma perspectiva intercultural. Não se trata, e é fundamental deixar isso claro, desde já, de questões referentes a um passado ou a tomar essas populações como nossos antípodas.

Ao se retringir a discussão sobre sexualidades andinas a um conjunto de ritos incaicos, por exemplo, corre-se o risco de se cair na armadilha de que toda a expressão sexual indígena, necessariamente, ocorre em contextos rituais, sagrados e/ou mágicos. Exotizar as sexualidades nativas, bem como encapsulá-las em um passado distante é mais uma forma de colonizá-las. Ao falarmos de *queer* indígena na América Latina, nossa intenção é chamar a atenção para o fato de que a colonização das sexualidades indígenas é um processo ainda em andamento – ainda que tal fenômeno possua claras raízes históricas e sociológicas.

Exemplo desse apagamento é a perseguição colonial aos *machi weye*, entre os Mapuche (Reche), nação indígena que habita os atuais Argentina e Chile. Esta é uma denominação, como veremos, associada (mas não restrita) a um papel desempenhado por mulheres ou homens com “gênero dual, que transitavam entre a masculinidade e a feminilidade e entre ambas, combinando em diversos graus e segundo o contexto as identidades, atuações, ocupações, formas de vestir e sexualidade associadas às mulheres” Bacigalupo (2016). Espanhóis (e os colonizadores europeus, de modo geral), percebem os arranjos sociais nativos desde suas próprias perspectivas classificatórias morais, como forma de justificar a dominação sobre essas populações.

Bacigalupo, por exemplo, cita aquele que é, segundo ela, o único relato conhecido a partir de um testemunho ocular ocorrido entre um *machi weye* mapuche e um agente colonial. Trata-se do relato feito em agosto de 1629 por Francisco Núñez de Pineda y Bascuñan, *criollo* chileno de origem espanhola e cristão, disponível em seu livro *Cautiverio Feliz y Razón de las Guerras Dilatadas de Chile* (1673):

Llegó un índio de tan mal figura, que su traje, perverso rostro y talle, estaba significando lo que era... parecía um Lucifer em sus facciones, talle y traje, porque andaba sin calzones, que este era los que ... llaman hueyes... traía en lugar de calzones un puno, que es una mantuchuela que traen por delante de la cintura para abajo al modo de las índias, y unas camisetas largas encima. Traía el cabello largo y suelto, siendo así que todos los demás andan trenzados, las uñas tenía tan disformes, que parecían cucharas. Feísimo de rostro, y en el ojo una nube que lo comprendía todo. Muy pequeño de cuerpo, algo espaldudo, y rengo de una pierna, que com sólo mirarlo causaba horror y espanto: com que daba a entender sus viles ejercicios... El que usa el oficio de varón no es baldonado por él, como el que em nuestro vulgar lenguaje quiere decir negando y mas propriamente putos que es la verdadera explicación del nombre hueies... acomodando-se a ser machis o curandeiros, porque tienen pacto con el demonio (Bacigalupo, 2016, p. 29).

Como se vê, a identidade *machi* era relegada, pelos espanhóis, a um papel sexual (“putos”, “sodomitas”) compreendida pelo filtro religioso, quase sempre associada ao demônio. É importante apontar algumas questões a fim de situar essa leitura sociologicamente e dentro do quadro colonial. Em primeiro lugar, no arranjo a partir de São Tomás de Aquino – eixo do enquadramento moral colonial à época – o universo feminino é associado, necessariamente, ao pecado e à sensualidade. Estava na mulher a irracionalidade, a luxúria, a tentação. Por outro lado, entre os Mapuches (Eche) o universo feminino associava-se ao mundo mágico. No caso específico dos *machi weye*, como nos aponta Bacigalupo, eles combinavam “o poder espiritual feminino com o poder político masculino, em oposição ao ponto de vista espanhol, segundo o qual os homens controlavam tanto a ordem social como espiritual”.

Além disso, havia um claro fator político que complexifica ainda mais a relação entre espanhóis e mapuches: os *machi weye* eram filhos de importantes caciques reche. Aliás, cabe aqui um importante parêntesis trazido pela autora: os *machi* podiam ser homens ou mulheres, mas os espanhóis tinham pouco acesso às mulheres *machi*. Os homens, por outro lado, eram parte de seu interesse não apenas por serem filhos de caciques e vistos como “sodomitas”, o que servia como mais uma justificativa moral para seu domínio e colonização. Contudo, Bacigalupo (p. 35) não concorda com a leitura colonizadora espanhola de que os *machi weye* eram pessoas com sexualidade invertida, mas, ao contrário, eram um gênero dual juntamente com outros sujeitos *weye*: os *boquibuye* (sacerdotes da canela) e *fokiweye* (jovens que faziam as danças da fertilidade). Contudo, o ponto aqui – retomando o raciocínio anterior é: relegar esses discursos a um passado torna-se um risco.

Dito de outra forma resumindo o que escrevemos sobre os Mapuche, temos o seguinte roteiro: Primeiro ato: Os Reche possuíam papéis diversos de gênero e sexualidade diretamente relacionados ao universo político e religioso. Segundo ato: Os espanhóis não compartilhavam dessa visão, vendo o mundo de forma inversa ao ponto de vista indígena no tocante à divisão sexual do trabalho e da cosmovisão de gênero. Terceiro ato: Tal desencontro de perspectivas servia de justificativa para o domínio colonial. Até aí, temos apenas uma visão parcial de um processo de simbolização muito mais intrincado.

Essa visão estanque em polos opostos e antagônicos deixa de lado todo um sistema desde o qual essas diferenças eram vistas, revistas, reconstruídas e recontextualizadas dentro de um sistema colonial mais amplo. O sistema está em fluxo, e isso nos permite trazê-lo para o presente, e para uma visão mais ampliada e amplificada do papel que a colonização sexual desempenha no cotidiano de povos indígenas, periféricos e subalternizados nas Américas. Sim, os três atos acima são verdadeiros (ainda que tomados assim, de forma abruptamente resumida), mas eles não contêm a resposta para um ponto essencial: o fato de que esses estigmas em torno de raça, gênero e sexualidade persistam, ainda, em relações estruturais entre o Estado nação, suas instituições e os povos indígenas.

Tais relações de dominação persistem, ainda hoje e, várias vezes, são incorporadas pelos próprios indígenas, ao assumirem a diversidade sexual como “perda cultural”, ou fruto do “contágio” advindo do contato com os não-indígenas. Bacigalupo, por exemplo, em outro texto (2007) assume que

O Estado chileno estigmatiza *machi* como bruxas e desviantes sexuais, independentemente dos atos sexuais que realizam, e os constrói como praticantes folclóricos exóticos, apesar de suas práticas híbridas de cura. *Machi*, por sua vez, reinterpreta e contesta essas imagens e recorre a posições nacionais de prestígio de gênero para se legitimar. Eles moldam suas ocupações de gênero, práticas de cura e atividades políticas de acordo com as expectativas que os mapuches e chilenos têm de mulheres e homens. Estou preocupado com a dialética entre

significados de gênero, conhecimento e poder como filtrados através destas várias lentes. Analiso as formas como a dinâmica de gênero e poder explica as complexas relações de gênero entre Machi e o mundo espiritual, suas comunidades e o Estado chileno. (Bacigalupo, 2007, p. 8)²

Note-se aqui o que escreve a autora: o problema não são os espanhóis, retidos em um passado morto e enterrado. Trata-se de analisar, em suas palavras, as formas pelas quais as dinâmicas e gênero e poder explicam relações também com o Estado Chileno. O mesmo se pode perceber ao longo de outros casos disponíveis na literatura, como Amazônia ou na América Central, bem como em outros contextos nacionais (como Hurtado, 2014, também indica, no caso boliviano, por exemplo).

Visto desta forma, o *queer indígena latino-americano* nos leva a compreender a operação Condor, dos discursos de segurança nacional, a perspectiva ocupada pelos povos indígenas na identidade nacional e na construção do Estado. Que regime de indigenidade é fomentado pelas próprias lideranças indígenas, desde que arquétipos se mobilizam? Em conflitos interétnicos, na luta contra grandes projetos nacionais, na organização de suas pautas, no material que produzem sobre suas próprias tradições, na busca pela recuperação e manutenção de seus territórios tradicionais, como se mobilizam discursos e performances no campo do gênero e da sexualidade?

Um pensamento queer indígena latino-americano certamente não existe de forma homogênea, tornando-se, inclusive, problemático até falarmos em um “queer indígena” mas, por esse termo, buscamos aqui trazer esse contraponto. Ou seja: de que forma as lutas e demandas indígenas funcionam como canal de crítica e reflexão às políticas coloniais e suas consequências de forma mais ampla? Como essas políticas operam, também, como canais de normalização sexual? Como a heterossexualidade compulsória é imposta, histórica e socialmente como a única alternativa viável a essas nações? Como a resistência a esse tipo de discurso homogêneo e binário é construído no seio dos próprios povos indígenas? Indo mais além, como tais discussões são afetadas por regimes neoliberais no continente, por interesses de grandes fazendeiros, mineradoras, pela mídia nacional, por instituições de ensino e pesquisa, bem como por pastores, padres e lideranças religiosas? Como indígenas que vivem nas cidades, ou que transitam internacionalmente pelas redes de luta e cooperação dos movimentos indígenas transnacionais operam esses temas? Quais as consequências de financiamentos e ações provenientes de agências de cooperação internacional para temas voltados para gênero e diversidade nesses contextos?

Nesse sentido, o *queer* opera como um contraponto ao Estado como ente normalizador, não apenas no tocante à sexualidade, mas também em seus discursos étnicos, raciais e nacionais.

² The Chilean state stigmatizes machi as witches and sexual deviants regardless of the sexual acts they perform, and it constructs them as exotic folk practitioners in spite of their hybrid healing practices. Machi, in turn, reinterpret and contest these images and draw on national prestigious gendered positions to legitimate themselves. They shape their gendered occupations, healing practices, and political activities according to the expectations Mapuche and Chileans hold of women and men. I am concerned with the dialectic between gendered meanings, knowledge, and power as filtered through these various lenses. I analyze the ways in which the dynamics of gender and power explains the complex gendered relationships between machi and the spirit world, their communities, and the Chilean state.

Referências

Bacigalupo, Ana Mariella. **Shamans of the Foye Tree**: gender, power and healing among chilean mapuche. Austin: University of Texas Press, 2007.

Bacigalupo, Ana Mariella. La lucha por la masculinidad del Machi: políticas coloniales de género, sexualidad y poder en el sur de Chile. **Revista de Historia Indígena**, (6), Pág. 29-65. 2016.

Bazán, Osvaldo. **Historia de la homosexualidad en la argentina**. Buenos Aires. Marea, 2004.

Gamero Esparza, Carlos. **La sexualidad en el Perú pre-colombino**: kamasutra indiano. Vivat Academia, núm. 65, mayo, 2005, pp. 1-92. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Horswell, Michael J. **Decolonizing the Sodomite**. University of Texas Press, 2005.

Hurtado, Edson. **Indígenas homosexuales**: Un acercamiento a la cosmovisión sobre diversidades sexuales de siete pueblos originarios del Estado Plurinacional de Bolivia (Moxeños, Afrobolivianos, Quechuas, Ayoreos, Guaraníes, Tacanas y Aymaras). La Paz: Conexión Fondo de Emancipación. 2014.

Kauffmann Doig, Federico. **Sexo y magia sexual en el antiguo Perú**. Lima, Quebecor World Perú; 2001.

Sotomayor Tribín, Hugo A. Avances de investigación: Homosexualismo prehispánico en Colombia: reflexiones alrededor de la evidencia etnohistórica y arqueológica. **Boletín Museo Del Oro**, (34-35), 177-186. 1993.

Trexler, Richard. **Sex and Conquest**: Gendered Violence, Political Order, and the European Conquest of the Americas. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1995.

BICHAS PRETAS, POBRES E AFEMINADAS: APAGAMENTOS, SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIA

Rosângela Aparecida Hilário¹

Vinicius de Santos Souza²

Resumo

Nos últimos anos, houve uma articulação progressista entre as políticas públicas, agentes públicos comprometidos com o desenvolvimento social para todos, todas e todes e movimentos sociais representativos das maiorias minorizadas. A união de forças conferiu visibilidade a temáticas que uma parte significativa da sociedade brasileira gostaria de tornar invisível: cidadania completa aos que se insurgem contra o padrão por meio do direito do uso social de nomes para travestis e trans, profissionalização e saúde da comunidade LGBTQI+, estudos para compreensão ampliada das masculinidades e feminilidades dissidentes, os direitos e um processo de emancipação das pessoas pretas, o acesso às universidades, os quais permitiram a construção de novas narrativas. Os Conselhos ligados aos grupos representantes dessas dissidências, organizados, exerceram pressão e conquistaram direitos que pareciam irreversíveis. Entretanto, o governo conservador instalado em 01 de janeiro de 2019, paralisou debates fundamentais que parecem relegados mais uma vez a clandestinidade. Entre estas temáticas, priorizamos debater neste espaço uma que perturba por ser a articulação de subalternidades e opressões: à construção das masculinidades pretas (assim mesmo no plural), e o não lugar da bicha preta afeminada que resiste a toda forma/tentativa de silenciamento e apagamento. A bicha resiste, o gay se ajusta: ou em outras palavras, gay remete a ideia de masculinidade bem próxima ao “padrão” heteronormativo *branco*, discreto e fora do meio. A bicha se insurge e marca seu território com a maximização de seus quereres, a visão dramática de uma masculinidade em disputa. O texto foi organizado a partir de uma coleta de dados preliminar para organização de um projeto de pesquisa por meio da articulação de métodos que se entrecortam para interpretar a realidade: observação da realidade escolar inspirada na etnografia escolar, a revisão bibliográfica e entrevista focal. Até o momento, as indicações são de que a escola “invisibiliza”, a sociedade ridiculariza, a polícia violenta e a bicha preta resiste enquanto pode e as ausências premeditadas do Estado não matam.

Palavras-chave: Silenciamento, Bichas Pretas, Masculinidades

Introdução

Nos últimos tempos a rotina de resistência ao desmantelamento de direitos por que passam as maiorias minorizadas tem sido uma constante: o trabalho foi precarizado

¹ Doutora com Pós-Doutorado em Educação pela FEUSP/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde/PPGE-UNIR e Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão Territorial na Amazônia/UNIR. E-mail: rosangela.hilario@unir.br.

² Graduando em Pedagogia/UNIR. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde

em uma reforma da previdência que só prejudicou aos mais vulneráveis e negligenciados pelo estado brasileiro, os direitos recebidos duramente conquistados ao longo de toda uma década estão sendo desmantelados um a um sob o olhar de enfastio da branquitude e o genocídio de pretos, pobres e dissidências sexuais está no topo da negligência do estado brasileiro. Não há um só dia que não lamentemos um direito subtraído, uma morte de meninas trans, um suicídio, uma violência. Direitos Humanos transformaram-se em desacato para uma sociedade que parece ter sacrificado a empatia, a civilidade e a justiça de muitos a favor da manutenção de privilégios para poucos.

Portanto, o convite para participar de uma produção sobre Dissidências Sexuais e Direitos Humanos, chega em boa hora e nos obriga a sair do conforto das leituras compartilhadas com colegas do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde, acadêmicos e orientandos; para mergulhar nas rotinas de resistências e sobrevivência das dissidências sexuais nas escolas de Educação Básica, nosso lócus de trabalho e produção acadêmica. Obrigamo-nos também a sair do conforto dos estudos voltados ao Feminismo Negro como estratégia de enfrentamento contra as subalternidades que fazem da Mulher Preta o pilar que sustenta a cadeia de opressão: nos dedicaremos a uma variação promovida pelas maneiras múltiplas de ser mulher e homem na contemporaneidade. Ou como escreveu uma colega recentemente em sua dissertação de Mestrado: vamos ampliar o debate das identidades para a compreensão das identificações.

Por isso, justifica-se a parceria com meu orientando para me guiar pela temática interseccionada do afeto, afetividade, solidão, amor (ou a falta dele), a “maternagem” e as ausências na vida e vivência das dissidências sexuais, que mais que sempre, precisam resistir para continuar existindo. Optamos por contemplar as muitas feminilidades e masculinidades que habitam fora dos padrões heteronormativos que se impõem sobre a construção da identidade e alteridade dos sujeitos na contemporaneidade.

Vale aqui o postulado pela Dr.^a Megg Rayara, da Universidade Federal do Paraná: o gay se acomoda, a bicha preta resiste. A ser “formada”, conformada e performada de acordo com um “padrão” que cabe a poucos. O performar da Bicha Preta é o próprio manifesto a favor da pluralidade, da multiplicidade de identificações e pelo direito de existir para além da padronização.

A reflexão aqui apresentada é um recorte de um projeto em andamento, que tem como intencionalidade, identificar como a escola de Educação Básica, em seus anos iniciais tem lidado com esses dissidentes, como se organiza o currículo para apresentar as questões aos professores, professoras e alunas, bem como são formados professores e

professoras para atuar junto a essa comunidade, na perspectiva do conhecimento para o pertencimento. Lembramos que a cidade de Porto Velho, onde se situa o lócus deste estudo em processo, é capital de Rondônia, o Estado mais evangélico do Brasil.

O texto surge da observação de que estratégias são criadas por alunos gays, pretos, pobres e afeminados para permanecer na escola de Educação Básica, reprodutora da face mais cruel, aos estigmas da sociedade patriarcal, a qual a representação da identidade masculina está ligado a virilidade, ao mascarar de sentimentos, zelar e prover a família, “defendendo” o território sagrado do espaço familiar. Se ao homem branco a representação de masculinidade sobrecarrega, ao homem negro com resquício de pessoa escravizada no DNA, marca, extenua e destrói.

O relato foi constituído por meio da articulação de métodos que envolvem a etnografia escolar, a revisão bibliográfica e a descrição de cenas rotineiras destas pessoas para marcar e defender o direito a sua existência. O texto está estruturado em três partes articuladas por meio de uma mesma linha: direitos humanos como garantia estendida para todos, todas e todes e não privilégios a que poucos usufruem.

Na primeira, percorre-se a complexa conceituação de Masculinidades Pretas, tendo como pressuposto básico a desconstrução da masculinidade patriarcal heteronormativa e branca. Na segunda parte, os desafios provocados pela intersecção raça, gênero e classe nas rotinas de dissidências sexuais. Na terceira, discute-se direitos humanos e inclusão das dissidências em processos de resistir na escola para plenificar a vida.

Não se pretende esgotar a reflexão neste único ensaio. Este se constitui em sementes introdutórias lançadas no bom terreno do debate acadêmico, adocicado pela poesia lancinante da alma feminina/masculina e de outras definições para masculinidades e feminilidades. A marca deste ensaio é a contradição. Entre o que parece e o que é. O conceito e a realidade.

Tecendo resistências: não fomos feitas para apanhar e nem somos boas para cuspir.

Mover-se em disparate a algo é necessariamente um processo de desacomodação daquilo que performamos como pensamento mutável. A estrutura das garantias e direitos individuais, e aqui abarco a ela em todas as suas características e dimensões, desde a oportunidade o direito de viver e existir em sua alteridade até as especificidades que cada sujeito precisa ter resguardado em sua alteridade, precisa ser resguardado e acessado por todas as pessoas, independentes do lugar que ocupam na pirâmide, é (ainda) totalmente

formulada, ainda, pela perspectiva cisheteropatriarcal, racista e cisnormativa. Determinadas temáticas ainda são destinadas aos rodapés das revistas e manuais jurídicos. Normas jurídicas parecem acomodar discriminação e naturalizar assimetrias. Nos últimos três anos, sobretudo, as Ciências Humanas e Sociais têm estado sobre ataque e uma tentativa constante de desqualificação.

Entretanto, quase na contramão, as discussões pautadas pelas feministas pretas a partir da Interseccionalidade, empenham-se em desacomodar argumentos de uma ciência que não inclui, não se coloca a favor das pessoas e, portanto, não tem razão de ser produzida apenas para inflar vaidades e empoeirar prateleiras de laboratórios.

O Feminismo Negro tem alimentado a resistência, a partir de meninas e meninos chegados a Universidade por meio de políticas públicas herdadas, ainda, de um governo progressista que trouxe para dentro da salas de aula pretos, dissidentes sexuais, povos tradicionais e garantiu de voz e vez para todos, todas e todes. A juventude que se empoderou de vez e voz não parece disposta a voltar para o armário, para as cozinhas, para os trabalhos que ninguém deseja fazer.

Sobre as conquistas e processos de resistência desta juventude que esse texto se estrutura, especificamente sobre uma categoria que em seus processos de existência materializa a coragem para viver todas as facetas que as masculinidades podem ter na contemporaneidade: a Bicha Preta, Pobre e Periférica. Assim mesmo: em maiúscula para ratificar o processo de tornar-se sujeito da própria vida, protagonistas das suas escolhas. As Bichas Pretas não querem se camuflar em uma identidade que lhes dê passibilidade: querem ser, viver, acontecer.

O texto foi parafraseado a partir da música *Geni e o Zeppelin*, do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda. A música parece a rotina poetizada das bichas pretas e periféricas, que nas sombras são rainhas e na luz do dia, execradas por sua coragem e liberdade. Imortalizada na Ópera do Malandro, poderia ser o hino de resistência das Bichas Pretas em seu processo de vivência e sobrevivência nas escolas de educação básica, nas universidades, nos espaços para além das subalternidades, dos becos, das vielas. O que é rito de passagem para alunos heterossexuais, o acolhimento, o pertencimento aos grupos; para os dissidentes é batalha a ser travada dia após dia. Muitos, desistem por não suportar o sobrepôr de opressões que se entrecruzam a partir da intersecção de raça, classe social e não reconhecimento dos muitos sinônimos legítimos que a sexualidade e o prazer podem formar.

O mito da heteronormatividade se entrecruza, inclusive entre a comunidade lgbtqi+: existe sim uma hierarquia de opressões a determinar o lugar que os dissidentes ocuparão na escola, na vida, na família e na vida: os que tem passibilidade, discretos, atléticos e mais próximos da imagem da beleza heterossexual, certamente terão um pouco menos de dificuldade para atravessar aos desafios. Não podemos narrar facilidades: elas não existem.

Não há cidadania protagonista sem o direito a alteridade. Sem que o ser humano tenha o direito de fazer escolhas que efetivamente o conduzam à felicidade. Embora, o Brasil passe por uma onda de conservadorismo que parece afetar todos os setores da vida social, a legislação educacional brasileira é uma das mais avançadas do mundo. A LDB, em todos os seus artigos e incisos, traz recomendações sobre processos e projetos educativos que levam a valorização da diversidade em todos os seus aspectos, manifestações, essência e cultura. A Constituição Brasileira, e sua corte mais destacada, o Supremo Tribunal Federal, reconhece as diversas composições possíveis de arranjo familiar, a diversidade no que tange a orientação sexual e recomendam remédios jurídicos contra o preconceito em todas as suas formas. (HILÁRIO, 2018, p.219)

No entendimento que a literatura jurídica faz emergir tem-se a percepção de que tudo está acomodado a partir das manifestações no corpo da Constituição Federal e do remédio jurídico apresentado pelo Supremo Tribunal Federal. Mas, não é o que ocorre: nas escolas, nos escritórios de advocacia, nos tribunais, nas ruas, nos restaurantes e nos espaços de pegação o performar fora do “padrão” da Bicha Preta incomoda, desconforta e é alvo de chacota, de risos debochados, de ódio escancarado.

A primeira análise que emerge das reuniões em que foram debatidos o conceito de masculinidade e feminilidade é a de que o conceito precisa ser no mínimo utilizado no plural, mas, principalmente ser ampliado: existem maneiras diversas de performar masculinidade No mínimo se faz necessário que assuma o plural, para que contemple em uma definição não acabada, as várias identidades do ser/tornar-se homem. A masculinidade universal ou hegemônica não contempla mais a todos os sujeitos, e ao não contemplar, os relega a condição de figura exótica, coisificada, desumanizada para “permitir” seu “assujeitamento”.

Não há uma só masculinidade nem para a sociedade toda, nem para o indivíduo, apesar de haver uma idealização utópica. Mesmo a masculinidade hegemônica não é um atributo fixo. Essa masculinidade se constitui do contato com o outro, exigindo que as normas de hierarquização sejam atualizadas. Isso faz com que o homem negro continue sendo caracterizado por suas “essências” reduzido aos confins do seu corpo e, por extensão, simbólica e, às vezes, literalmente ao seu sexo” (MUNDELL apud OLIVEIRA, 2018, p.130)

Nesta reflexão, partimos do princípio de que Masculinidades e Feminilidades são entendidas como construções sociais, que variam espacialmente (a partir da leitura ampliada sobre as culturas), temporalmente (através do tempo e as mudanças provocadas na cultura), historicamente (no curso da existência dos sujeitos) e nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos de acordo com o espaço/lugar ocupado por sua classe, raça e condição social.

Assim, a Masculinidade dissidente da Bicha Preta, Pobre e com trejeitos, que se sobrepõem e confronta a masculinidade universal é considerada uma afronta que deve ser ridicularizada, diminuída, escondida, controlada, negada

O mito da heteronormatividade precisa ser desconstruído e os conceitos sobre as várias composições possíveis para a cor e formas de amar discutidos à luz do dia. As Genis e suas famílias e afetos devem ter os direitos garantidos como qualquer cidadão/cidadã. Combater a ignorância com conceitos e conhecimento é condição essencial para extinguir a barbárie. A falta de proficiência na leitura de mundo impede que pastores elevados à categoria de escolhidos ousem desafiar legislação educacional toda e definir o que pode ou não ser debatido, organizado e ensinado nas salas de aula, políticos mal-intencionados e demagogos façam proselitismo com as formas de amar e religião alheias e professores e professoras se sintam acuadas por Secretários de Educação que misturam suas convicções e fé pessoal com as funções inerentes ao cargo que ocupam. (Hilário, 2018, p. 218)

Por outro lado, o debate sobre Masculinidade em contraponto ao Machismo, que mata, machuca e destrói famílias, em seu entendimento enviesado sobre as relações assimétricas estabelecidas a partir do gênero, já traz desconforto, no que diz respeito a organização das Masculinidades Negras é quase profissão de fé: meninos pretos, em grande medida, crescem sem referências masculinas, sejam quais forem seus percursos de formação humana.

Garotos são com frequência sujeitados a abusos quando seu comportamento não está em conformidade com noções sexistas de masculinidade. Eles são frequentemente humilhados por adultos sexistas (principalmente mães) e outras crianças. [...] Quando pensadores e ativistas feministas oferecem a crianças um contexto de educação em que preconceitos antissexistas não são o padrão usado para julgar o comportamento, garotos e garotas são capazes de desenvolver autoestima saudável.

Uma das intervenções mais positivas do movimento feminista em nome das crianças foi criar uma maior conscientização cultural da necessidade de participação igual dos homens na criação, não somente para construir equidade de gênero, mas também para estabelecer melhores relacionamentos com as crianças. (hooks, 2016, p.113)

O (não) lugar da Bicha Preta e Afeminada parece determinado por padrões que não cabem a pessoa nenhuma, partindo do princípio que uma pessoa só pode ser

comparada a si própria, logo as normas e regras é que devem se adequar aos padrões de relacionamento e felicidades que os sujeitos estabelecem para sua vida.

Mães Pretas e Pobres, em toda a solidão que castiga a Mulher Preta, em todas as classes sociais, e de maneira perversa a periférica, educam seus filhos de acordo com a filosofia do possível, entre os horários extenuantes de serviços que ninguém deseja fazer, os afazeres com a casa, o cuidado com a família. São dores, sobrecarga de trabalho e tristezas que se multiplicam a cada dia. As mães solitárias, dividem e acreditam que seus “meninos” lhes trarão um futuro redentor. E sofrem por não ter/ser o suficiente de acordo com as regras impostas por uma sociedade que quer ser eurocêntrica.

bell hooks³ (2016), ao tratar das Maternagens e Paternagens, tendo como referência o Feminismo Negro, foi quem primeiro escreveu sobre as contradições de existir em uma sociedade que não reconhece outras formas e maneiras de amar e constituir família fora do “padrão”: o preço a ser pago é a naturalização da masculinidade tóxica que parece ser uma das causas da violência doméstica, o negar de qualquer forma de dissidência e a opressão sobre as minorias que se traduz em racismo, sexismo e opressão. No caso da Bicha Preta, durante toda vida, uma combinação de tudo isso.

Sexo, gênero e sexualidade:

O não interesse pelo conhecimento de questões relacionadas a gênero, sexo e sexualidade, muitas vezes, se deve ao fato do comodismo em reproduzir fatos e pensamentos a partir do senso comum, sobretudo em se tratando de assuntos polêmicos.

A influência religiosa nutre o conservadorismo e a resistência quando o assunto é sexo, infecções sexualmente transmissíveis (IST), prevenção e dissidências sexuais, contribuindo negativamente para que não haja o debate e a discussão sobre gênero e sexualidade. Isto reflete em todas as instituições pesadamente, e de maneira pesada, nos espaços de poder.

Para desmistificar preconceitos e melhor compreender a temática, se faz necessário adentrar estudos na área que esclarecem o significado de cada conceito. Pensar sexualidade e gênero como definidos biologicamente revela desconhecimento e ignorância.

Não é raro encontrarmos concepções distorcidas e que revelem total desconhecimento quando a sexualidade de determinada pessoa foge da

³ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista, professora e escritora estadunidense.

heteronormatividade (padrão de regras que concebem o relacionamento entre pessoas do sexo oposto como sendo o único aceitável e correto). Muitas vezes, essa manifestação é conceituada como desvio de caráter, rebeldia e falta de maturidade, legitimando agressões físicas e psicológicas que acontecem na intenção de que o indivíduo deixe de manifestar sua identidade (JESUS, 2015). Para a desconstrução destas e outras concepções errôneas se faz necessário à informação e o diálogo, meios mais prováveis para alcançar tal objetivo (FIGUEIRO apud JESUS, 2015).

Em se tratando de gênero, entendemos como sendo o conjunto de regras e normas de comportamento previamente estabelecidas para o homem e para a mulher, podendo mudar de acordo com o momento histórico, a religião, cultura e localidade. Dessa forma, comportamentos específicos são concebidos como sendo características de determinado gênero, e há ainda quem acredite que a distinção entre os gêneros seja de natureza inata, ou seja, de acordo com o sexo do indivíduo (FELIPE, 2000).

A crença no inatismo do gênero e sexualidade por muito tempo – e infelizmente ainda atualmente – embasou o modelo de educação e legitimou a distinção no modelo educacional para meninos e meninas.

Além desta distinção no modo como a educação acontecia na escola, as mulheres eram incentivadas pelos veículos de comunicação a serem recatadas e cuidadosas com seus corpos, estando sempre em posição de submissão. É importante destacar que este mesmo controle de modo algum contemplava homens no “padrão”. As Bichas Pretas parecem ter uma conta alta a saldar por renunciar a um dos poucos atributos que possui e a sociedade heteronormativa e patriarcal considera privilégio: o sexo biológico masculino. (FELIPE, 2000).

Nesta perspectiva, as Bichas Pretas e Afeminadas reúnem em seus corpos tudo aquilo que a sociedade branca, patriarcal e heteronormativa desejaria que desaparecesse: a coragem de sair dos subterrâneos e resistir, a criação de estratégias para sobreviver em territórios hostis e a audácia de dizer todos os nomes e sinônimos para amor.

Para tanto, precisam contar com o acolhimento, a força, o entendimento ampliado de mundo de famílias, professores e professoras, colegas e companheiros de trabalho. E, para que isso ocorra, se faz necessário que a formação profissional em todos os níveis e cursos passe a debater sem risinhos, sem deboche e sem intervenção de outros profissionais que não sejam educadores e curriculistas.

Não é mais possível estabelecer um currículo de formação de professores que considere referência ecos de uma Mitologia que não pode ser comprovada por meio das

Ciências. Os dogmas religiosos devem permanecer nos espaços em que não interfiram nas escolhas de viver, sobreviver e transbordar das pessoas. As Ciências da Educação precisam ser balizadoras dos currículos de formação de professores.

Considerar o tempo e autoconhecimento de cada pessoa, suas escolhas e desejos é no mínimo justo. As diferentes expressões sexuais não requerem explicações: requerem aceitação, respeito, igualdade e garantia de direitos, e a desconstruções de paradigmas e dos preconceitos é o primeiro passo para estes avanços (JESUS, 2015).

É verdade que não nascemos predispostos a determinadas concepções ou apropriados de hábitos, costumes e regras: o que acontece é, através da educação que recebemos, nos apropriarmos da cultura ao qual estamos inseridos, ou seja, regras de convivência construídas socialmente, por forte influência da família, religião e da escola. Submetidos a estas influências, estas condutas são interiorizadas pelos indivíduos e orientam a forma como estes se relacionam com o outro e com o mundo a sua volta, impedindo as múltiplas leituras possíveis para todos os fenômenos de viver e conviver.

Por isso, instituições escolares exercem um papel primordial na desconstrução de preconceitos sedimentados a partir do fundamentalismo religioso, da ignorância e da aceitação de verdades acabadas para fenômenos que mesmo a Ciência passou a estudar recentemente: a complexidade dos estudos de gênero e o não lugar dos insurgentes, dos desacomodados que obrigam a toda estrutura escolar a se repensar para ser contribuir na transição de alunos e alunas para cidadãos e cidadãs independente de sua orientação/condição afetiva e sexual.

Joga flores na Geni. Cuida da Geni. Aprenda com a Geni

Em Porto Velho, quando um menino na escola opta por brincar com bonecas, se utiliza de ferramentas e condutas consideradas “femininas”, professoras e professores ficam desconfortáveis na abordagem, no tratamento e optam por, ou, fazer a política da avestruz ou exigir que a família tome providências para um “tratamento” para tornar a criança “normal”. Quando não, se utilizam de pastores fundamentalistas para “orações” para a “cura”. São estas atitudes que nos trazem inquietações, principalmente quando são perpetuadas no âmbito escolar, pelo corpo docente.

Para algumas pessoas é muito difícil respeitar o modo de vida do outro: se a família A segue um modelo predominante na sociedade e segue feliz, nisso há louvor. Se a família B vive feliz adotando um modelo diferente de A, o que há de errado na felicidade deste? A minha felicidade pode não ser a felicidade do outro, são questões particulares.

É isto que devemos ensinar em nossas escolas: o respeito às diferenças nos transbordamentos que levam a felicidade.

Em uma sociedade onde há um grupo de pessoas que lutam pela aceitação e respeito das dissidências sexuais, trava-se um embate a toda essa norma socialmente imposta, que defende um padrão de vida de acordo com ideais particulares pautados principalmente em princípios religiosos. A não compreensão e o desrespeito às diferenças podem acarretar severos danos e consequências negativas na vida de quem sofre preconceito e discriminação pelo seu modo de vida e da sua família, ainda mais tratando-se de crianças em idade escolar, que muitas vezes pode até não ter negado o direito a frequentar a escola, mas esta torna-se um fardo quando não se é aceito e acolhido.

É verdade que não nascemos predispostos a determinadas concepções ou apropriados de hábitos, costumes e regras: o que acontece é, através da educação que recebemos, nos apropriamos da cultura ao qual estamos inseridos, ou seja, regras de convivência construídas socialmente, por forte influência da família, religião e da escola. Submetidos a estas influências, estas condutas são interiorizadas pelos indivíduos e orientam a forma como estes se relacionam com o outro e com o mundo a sua volta, impedindo as múltiplas leituras possíveis para todos os fenômenos de viver e conviver.

Bichas Pretas na sociedade e na vida!

Quando analisamos a literatura produzida sobre a educação e pessoas LGBTQs, percebemos quão drástico são os dados apresentados, e quando o estudo é focado na capital do estado proporcionalmente mais evangélico do país, percebemos de forma ainda mais nítida o sofrimento psíquico e físico vivido pelos meninos afeminados.

A primeira opressão que percebemos, é quanto sua sexualidade, que assim como a de todo homem com masculinidade dissidente, é posta em xeque desde o primeiro momento, deste modo, independentemente do garoto possuir a mínima noção de seus afetos e desejos, a comunidade escolar já impõe a ele uma “tarja” escrita “bicha”, e desde cedo, ele descobre que ser do seu jeito é ruim, se obriga a uma adaptação forçada a matriz hegemônica, o que lhe causa dor e sofrimento, por ter que ajustar comportamentos gestuais, de voz, roupas, dentre outros. Tudo isso, enquanto não tem ainda nem a exata compreensão dos motivos pelos quais causa tanta resistência para a afetividade e para inclusão.

O menino afeminado nunca imaginou que pudessem descarregar tanta raiva e ódio em alguém, ainda mais ele, sempre tão gentil e acarinhado por

todos ao seu redor. Era notório o seu desejo de se destacar, sua alma de artista que o fazia participar de tudo na escola: gincanas, festivais, coreografias, peças de teatro, quadrilhas de São João etc. É aí que começa a tormenta de nosso monstro-herói: certa vez, um outro menino, maior e mais forte, decidiu mostrar a ele que “se comportar feito uma menina” era errado e proibido. Viadinho! Viadinho! Viadinho! Aquela palavra soou como um golpe e, num crescendo de violência, vieram dias piores. (FERNANDES in: COLLING e NOGUEIRA, 2017, p. 156)

Se este indivíduo se descobre ou aceita-se quanto enquanto dissidência e impõe sua existência, logo, o problema é ainda maior, pois a “tarja” que antes dizia “bicha”, agora diz “cure a bicha”, e inicia-se um processo dentro da própria escola, para forçar uma mudança sexual. Tal processo, vai desde “agressões sutis”, disfarçadas de brincadeiras por parte dos docentes, até agressões físicas feitas pelos outros alunos, além da total omissão da orientação pedagógica, que faz “vista grossa” até mesmo quando recebem as denúncias.

Ao deparar com todo este contexto de agressividade, não podemos esquecer que como nos ensina a teoria da interseccionalidade, as estruturas estão interligadas, logo a opressão de gênero e sexualidade descrita anteriormente, coabita com a de raça, o que intensificará ainda mais a dor e o sofrimento educacional para este menino, que é preto, afeminado e dissidente (FERNANDES in: COLLING e NOGUEIRA, 2017, p. 157).

Frente a tudo isso, não resta outra opção a não ser o silenciamento, camuflado pela timidez, suplicando a qualquer espírito de poder existente no universo, para que ele possa passar despercebido pelas agressões, restando a este a solidão educacional, afastando-se de relacionamentos entre alunos e professores.

Quando nem mesmo o ato de silenciar-se, é suficiente, o que ocorre é sua expulsão da escola, adotamos aqui este termo pois não nos é cabível a utilização do termo evadir, visto que este aluno, não opta por sua saída da escola, ele sai pois é expulso por falta de receptibilidade e respeito mínimo necessário para o desenvolvimento educacional saudável de um indivíduo.

Considerações Finais

A “Bicha” Preta e Afeminada provoca desconforto à comunidade escolar porque os sujeitos que assumem esta identidade para o exercício de sua Masculinidade, renegam o único privilégio atribuído ao Homem Negro: o Mito da virilidade, que desde à escravidão persegue, coisifica e apequena os desejos e querereres, contribuindo para o desenvolvimento da toxicidade entre as relações estabelecidas.

Ao se adjetivar como “Bicha”, Preta e Afeminada, o garoto, ainda que não tenha consciência, se coloca como manifesto da resistência em franca oposição à normatização, às regras, à higienização cis heteronormativa, contribuindo para um entendimento ampliado de existências que questionam as representações da branquitude heterossexual da classe média como as únicas possíveis para definir as Masculinidades.

Talvez, o maior incomodo causado pelas “Bichas” Pretas e Afeminadas seja o fato de fazerem lembrar a todo instante a força que os dissidentes precisam ter para assegurar seus direitos de vivência, sobrevivência e exercício pleno da cidadania: direitos não estão assegurados a este grupo social. Sobretudo nos tempos em que vivemos, é preciso muita coragem para dizer todos os nomes que as Masculinidades e Feminilidades podem ter.

Sendo a escola pública um espaço coletivo assegurado pela legislação brasileira, é preciso que estejamos definitivamente atentos ao seu comportamento em relação à sociedade, a seus usuários, portanto, aos principais atores desse lócus – “escolarizadores” e “escolarizados”. Atentarmo-nos não somente à estrutura física, seus materiais e seus quadros pessoais, mas, às entrelinhas de seu funcionamento e da distribuição e do tratamento do produto mais importante e caro à escola: o conhecimento.

Exibir qualquer etnografia que seja requer, antes de tudo, um olhar sem vícios e desprendido de valores corruptíveis à realidade. A etnografia, este método obrigatoriamente utilizados pela antropologia, nos oferece a condição de saber provisória e sistematizado sobre os comportamentos de uma sociedade, de um grupo, de uma cultura e, também, sobre uma escola. É uma ferramenta que nos permite coletar dados mais precisos e originais sobre determinado fenômeno e, no caso investigado por nós, sobre os recortes de certos costumes escolares.

De modo a não encerrar o debate, mas em respeito ao limite de espaço, é preciso lançar um questionamento: será papel das instituições o de lapidar os desejos de modo que eles sejam respeitosos entre si ou de modo que eles se adequem aos pensamentos de classes que dominam? Porque se for o de respeito entre os diversos atores, e preciso ressaltar que a escola está ainda muito longe daquilo que se propõe. Se “Bichas” Pretas são seres humanos como os demais, é urgente que a escola receba essas pessoas como deve receber a todos: com compromisso, respeito, oferta de um espaço digno e de múltiplas possibilidades.

Destarte, percebe-se não ser apenas as bichas pretas e afeminadas silenciadas, mas todos os debates e diálogos que tenham como finalidade a emancipação delas, ou as

tenham como objeto de estudo. Tais ações têm como propósito a manutenção do status quo de poder, de uma educação patriarcal, hetero compulsória/normativa e racista.

Para a emancipação das bichas pretas e afeminadas do espaço de subalternidade que estão sendo colocadas, é primordial que a academia, as políticas públicas e as escolas compreendam as multiplicidades existentes, as várias formas de amar e ser, e o seu papel para o rompimento com o racismo, a efeminofobia, e heterossexualidade compulsória/heteronormatividade no ambiente escolar.

Assim, para concluirmos este ensaio, transcendemos a ideia de reflexão, e transformamos em um manifesto de amor as bichas negras e afeminadas, declaramos que toda bicha merece viver o amor, e romper com as ideias construídas e solidificadas para o afeto.

Chamamos todas as afeminadas, para romperem com a masculinidade hegemônica e serem da forma que são nas escolas e universidades, pois sua emancipação sem medo garantirá a vida de várias crianças, adolescentes e jovens.

Por fim, declaramos que o que as bichas pretas e afeminadas podem é poder!

Referências

HILARIO, Rosangela Aparecida. **As contradições de ser Geni em uma sociedade heteronormativa: vamos falar de sexualidade na formação dos professores?** IN: Retextualizando: Arte, Literatura e Linguagem, Organizadores: PAZ, José Flávio & Gutierrez, Nestor Raul González. São Paulo, Agbook, 2018.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Ana Luiza Libânio. 3ª Edição. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, Cassiano Celestino de. **Homossexualidades nas Escolas: as concepções de educadores acerca da homofobia no contexto escolar.** Boletim historiar, n. 08, mar./abr. 2015, p. 19-32. Disponível em <http://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/3712> Acesso: 01/07/2020.

OLIVEIRA, Meg Rayana Gomes de. **Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados e bichas pretas no Brasil.** IN: De guri a cabra – macho: masculinidades no Brasil. Organização: CAETANO, Marcio & SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. 1ª Edição. Rio de Janeiro, 2018.

SEFFNER, Fernando. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.** Florianópolis, 2011. p. 561-588. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17> Acesso: 01/09/2020

CONVERSAS 'ENCENA': CURRÍCULOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO UM DIREITO ÀS SEXUALIDADES DISSIDENTES

Bruno Costa Lima Rossato¹

Simone Gomes da Costa²

Resumo

Este trabalho busca problematizar algumas concepções que permeiam os discursos pedagógicos e práticas docentes para a infância em diferentes modos de se conceber e classificar os corpos. Trata-se de um recorte de pesquisa que buscou capturar, questionar e refletir sobre mecanismos pelos quais a classificação das crianças a partir dos binarismos menino/menina, masculino/feminino buscam regular, controlar e produzir sujeitos enquadrados em certa norma, tentando com isso, estabelecer mecanismos de controle através de classificações que sugerem modos de produzir e habitar no mundo. As limitações estabelecidas pelas atribuições binárias de gênero encontram na infância formas de subversão de sentidos e práticas, podendo, muitas vezes ser resignificadas, (re)inventadas, nunca reproduzidas em sua totalidade.

Palavras-chave: gênero e sexualidade; infância; educação.

*Ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...*

Pepeu Gomes

Introdução

Inspirado na frase da música “Masculino e Feminino”, cantada por Pepeu Gomes, questionamos: Afinal, o que é ser homem? O que é ser mulher? Que situações ou experiências nos constituem como sujeitos “sexuados e generificados” em meio aos múltiplos discursos, práticas e contingências cotidianas que vão do nosso corpo aos nossos gestos e às nossas formas de perceber, significar, expressar e performar o mundo?

¹ Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Membro do CNPQ/CUNADI - Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença. rossatbruno@yahoo.com.br;

² Doutora e Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Membro do CNPQ/CUNADI - Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença. sj25.costa@gmail.com;

É possível romper, ultrapassar, desnaturalizar ou, ao menos, problematizar a categoria “sexo” que resulta da classificação dos nossos corpos a partir do órgão genital e que, com a afirmação desse enquadramento, a cada dia, institui, permanentemente, o binarismo homem ou mulher? É possível ultrapassar, romper, desnaturalizar ou, no mínimo, problematizar o sistema sexo-gênero-orientação sexual socialmente construído e que, no contexto de relações de poder, produz outros binarismos, tais como masculino e feminino; heterossexual e homossexual e cisgênero e transgênero, por exemplo? E as crianças, o que têm a ver com todas essas situações? Convivemos com as amarras de pensar que devemos performar um conjunto de comportamentos acerca do que se espera dos sujeitos.

Buscando refletir sobre os motivos que conduziram a uma possível “frustração” ou “fracasso” em nossas infâncias - que certamente também representam tantas outras infâncias - do que projetam para/sobre nossos corpos e minhas práticas: "ser um menino como os outros". Penso que este “não saber” fez/faz parte de uma produção de conhecimento e também das muitas histórias sobre práticas e percepções a respeito do que é ser menino/menina; práticas essas que trouxeram algumas invenções, rupturas e, talvez, nos constituem como professor/as de crianças. Tudo isso nos faz pensar que, mesmo diante de algum sofrimento vivido, nossas práticas produziram possibilidades de sentir, fabular, narrar, *aprenderensinar*³ e *fazersaber* as experiências tecidas sobre as questões de gênero. Nessa tarefa, de mergulhar nas histórias de vida, de problematizar o conhecimento e as práticas sociais através de “micro resistências que fundam micro liberdades” (CERTEAU, 1994, p. 18), é vislumbrado o quanto o cotidiano é composto por uma constelação de múltiplas forças e relações em composições imprevisíveis, pois, conforme nos abrange Certeau “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1994, p. 38).

Assim, a temática em meio a qual se organiza a problematização realizada com esta pesquisa parte de nossas inquietações e experiências, que não serão sempre individuais, mas, representam a um coletivo – sobre a infância e as relações com a generificação dos corpos e, obviamente, seus desdobramentos, entre eles, a heteronormatividade.

Para situar a conversa: ser um menino como os outros... quais?

Seguimos com as indagações: afinal, o que é ser criança? O que é ser menino ou

³ A utilização da juntabilidade segue os pressupostos dos estudos com os cotidianos, uma vez que termos antes compreendidos como dicotômicos, ao serem unidos, procuram romper com a limitação imposta pela Modernidade

menina? As crianças precisam desse enquadramento para viver? Quem determina o que é ser “um menino como os outros”? Na leitura do conto original *Pinocchio*, o qual nos desperta grande interesse e, com nossas redes de conhecimentos e significações, despertou algumas inquietações acerca das demandas do que é ser um menino. No conto em questão, um velho madeireiro italiano chamado *Geppetto* constrói um boneco de madeira denominado *Pinocchio*, que é trazido à vida pela Fada Azul. Abaixo, destacamos um trecho de uma fala da Fada Azul ao boneco, o que nos aponta a problematização do que é ser criança, ser menino, ser humano.

(...) Meus parabéns, Pinóquio – disse ela. – Você fez uma bela ação. E, para recompensá-lo, vou transformar você num menino como os outros. E, assim, Pinóquio passou a ser um menino igual aos outros. Nunca mais Gepeto se preocupou com ele, pois era um menino bonzinho e obediente. (Diálogo entre Pinocchio e a Fada Azul. CALLODI, 2002).

Essa narrativa nos provoca alguns anseios, pois a Fada Azul diz ao *Pinocchio* – ainda categorizado como boneco – que ele pode tornar-se real, “um menino como os outros”, se provar sua bravura e lealdade. Nos apropriamos dessa narrativa, pensando em alguém que, talvez, se encontrava fora de um padrão e utiliza de vários caminhos para tornar-se o tão sonhado “humano”. Contudo, hoje, perguntamos: “Ser um menino como os outros”, ele existe? Para Umberto Eco (2003, p. 21), a função dessas narrativas, “qualquer que seja a história que estão contando, contam também a nossa, e por isso as lemos e as amamos”.

Pinocchio é um personagem anunciante de um modelo de infância, que vai cumprindo o seu papel iniciático no percurso da vida. Questão que não devemos esquecer, pois a ideia de formação cuja iniciação é implicada e nos remete, muitas vezes, a um ideário de imagem sobre ser humano.

Em *Pinocchio*, um entendimento sobre a moral e a iniciação cabe na categoria de um ritual de passagem. De acordo com Ghiraldelli (1999, p. 13), “a escola e a cidade são elementos que concorrem para que o boneco se torne um menino de verdade”. Nesse aspecto, que considerações teríamos a uma “superdescrição” que seria, então, a “verdade sobre o que é o menino de verdade”? (GHIRALDELLI, 1999, p. 13). O que significa conversar sobre as crianças desse modo? Significa talvez que, para se transformar em criança – sob a ótica da criança pura, que não escapa dos padrões esperados e dos mecanismos de controle –, tem de submeter-se obrigatoriamente a um conjunto de provas iniciáticas sob o comando pedagógico de uma fada que desempenha um papel de

educador numa iniciação de formação como condição para a transformação de *Pinocchio*: a fada o coloca numa série de provas que se revelam imperativo, pois, sem elas, o tal Boneco não conseguiria vencer o desafio que o ritual admite (GHIRALDELLI, 1999).

Mas, o que essa história traz como elemento marcante para esse trabalho? Acreditamos que todo esse jogo produzido em *Pinocchio* nos ajuda a pensar o quão as crianças estão imersas em uma disputa nos códigos de poder, que visa trazer a iniciação dos corpos para condição de humano categorizada nos moldes de uma ciência *heterocentrada* e normalizadora. Conforme nos coloca Preciado (2013, p. 02)⁴, “a polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera.”. Ao pensarmos na perspectiva de Preciado (2013), podemos problematizar os valores assentados na verdade teórica que nos pretende dizer “o que é um corpo infantil”.

O Professor Ghiraldelli corrobora essa linha de pensamento de romper com a lógica e não mais procurar justificar a expressividade da criança a partir da definição “menino como os outros” ao afirmar que:

Talvez Gepeto possa nos ensinar algo sobre isso. Gepeto não sabia muito bem o que era ser um “menino de verdade”⁵, a não ser o que todos os habitantes razoáveis da cidade sempre disseram que um menino devia ser bom e responsável, ter uma consciência e não uma “cabeça de pau”. O que ele sabia muito bem é que a cidade oferecia um espaço próprio para todos os meninos. Na escola, entendia Gepeto, viver-se-ia como “menino de verdade” para, enfim, tornar-se “menino de verdade”. Gepeto não esperava encontrar na entrada da escola um aviso do tipo “Aqui não aceitamos bonecos de pau, só “meninos de verdade”, e, de fato, não encontrou. (GHIRALDELLI, p.14, 1999).

Pinocchio, como “boneco de madeira” possuía sua condição profana ao adentrar na escola, até então livre de assumir um estatuto categorizado, numa padronização esperada pela escola sobre como ser humano.

Emergir nas discussões voltadas ao gênero não é uma tarefa fácil. E, quando tais reflexões se articulam com as questões da infância? Como pensar no corpo infantil tendo, como base, uma série de tensões que visam defender uma criança categorizada pelo adulto

⁴ O/A autor/a se considera um “sujeito falante” que, visando superar os binarismos estabelecidos pela sociedade ocidental, traz em sua obra “Manifesto Contrassexual” (2014), a seguinte problematização no que se refere a sua biografia: “Se sou homem ou mulher? Esta pergunta reflete uma obsessão ansiosa do Ocidente. Qual? A de querer reduzir a verdade do sexo a um binômio. Eu dedico minha vida a dinamitar esse binômio.” Conforme mencionado sobre o/a autor/a Beatriz/Paul Preciado, ratifico minha intenção em “brincar” com os artigos definidos que marcam o gênero no âmbito da linguagem.

⁵ O autor usa a expressão “menino de verdade”, muito utilizada nos desenhos da Disney, porém, no conto original, é utilizada a expressão “menino como os outros”.

com características de pureza? Como trazer à tona o direito das crianças de experienciar as variadas formas de viver as potências e os prazeres do corpo? Em que medida ocorre a materialidade do corpo infantil, tal e qual elencado por Preciado (2013)?

Um exemplo dessa luta, que se dá cotidianamente nas práticas das escolas de educação infantil, foi o caso da *Manif pour tous* (Manifestação para todos) realizada em Paris, no ano de 2013, que trazia à tona o protesto contra o casamento entre homossexuais e a adoção por casais de mesmo sexo, e que inspirou um texto contundente trazido por Preciado (2013) em resposta a Frigide Barjot⁶, que fazia a defesa da “família tradicional”, leia-se nuclear e heterossexual, com o argumento de que era preciso resguardar os direitos da criança de ter um pai e uma mãe.

Em resposta às ideias de Frigide Barot, Preciado (2013) nos traz o texto *Quem defende a criança queer?* como um rebate à resistência às posturas *heterocentradas* com a necessidade de uma concepção mais abrangente e dinâmica, que possibilite novos diálogos face aos modos de desnaturalizar e superar os binarismos historicamente produzidos e que tanto se estabelecem desde a infância em que o debate conservador enaltece a preservação de uma concepção de família aliada ao sagrado cristão. Nessa proposta de reflexão, Preciado argumenta que a Manifestação não defendia os direitos das crianças de terem um pai e uma mãe – heterossexuais – porém e, sobretudo, o poder de educar os corpos infantis sobre a lógica dos padrões binários na formatação dos corpos, considerando a criança, de antemão, como heterossexual e como artefato político, sem voz para sua própria constituição.

Desse modo, o texto de Preciado ainda faz menção ao menino que gosta de vestir-se de rosa e a menina que sonha em se casar com sua melhor amiga, fazendo uma contraposição sobre o direito das crianças de crescerem em um mundo sem violência de gênero, sem violência sexual e o direito delas a experimentação. Compartilhamos o argumento em questão: o que nos tornamos ou podemos nos tornar quando ficcionamos sobre os outros e sobre nós mesmos, pondo em funcionamento, em movimento, em devir, a *produção de si e de mundos* como nos ensina Kastrup (2007).

No Brasil, o tema denominado por grupos conservadores como “ideologia de gênero”, tornou-se uma pauta de discussão, tanto na esfera federal quanto nas estaduais e municipais. Alguns programas de governo, como o Brasil sem Homofobia e materiais

⁶É uma personalidade da mídia e ativista cristão francês. Tem sua atuação na militância contra a união de homossexuais bem como a adoção por casais considerados do mesmo sexo.

didáticos como o “Kit anti-homofobia”⁷ – ironizado por muitos como “kit-gay” –, foram fortemente atacados sob a justificativa de um possível estímulo à sexualidade infantil, mais especificamente à homossexualidade. Setores conservadores da sociedade civil colaboraram para a suspensão de uma pauta governamental e diversos planos estaduais e municipais de educação sofreram uma série de sanções e proibições em relação ao debate do termo gênero e sexualidade nas salas de aula. Percebemos, com isso, uma tentativa de produzir uma educação higienizada e não “contaminada” com o que estão chamando de “ideologia de gênero”.

No âmbito do Poder Legislativo de nosso país, a “bancada evangélica”, católicos e demais membros do Movimento Conservador alcançaram, depois de uma campanha fervorosa, vetar qualquer menção do termo “gênero” junto ao Plano Nacional de Educação (PNE). Furlani (2016) aponta que, nesse momento, ano de 2014, era possível encontrar militantes, que se julgam defensores da “família e da vida”, gritando “não ao gênero” diante de assembleias legislativas bem como protestando, de forma enfática, contra a “ideologia de gênero”, que traria a destruição da família e a doutrinação de crianças. Podemos vislumbrar, inclusive, que tal agitação não se destinava apenas aos evangélicos; estaria presente também nas cartilhas que foram distribuídas no período da Jornada Mundial da Juventude (JMJ), alertando os jovens sobre o grande perigo que rondava suas casas: o poder de tornar-se “outra coisa” que contrariasse seu sexo biológico. Furlani (2016) aponta que o termo “ideologia de gênero” nunca foi utilizado no âmbito das Ciências Humanas.

Os defensores dessa educação acreditam, de modo equivocado, que falar de gênero e sexualidade nas escolas afeta o desenvolvimento das crianças, pois as mesmas seriam “influenciadas” a fazer escolhas consideradas fora da “normalidade”, que fogem ao padrão heterossexual hegemonicamente construído e estabelecido social e culturalmente.

Na contramão disso, acreditamos que os corpos estão presentes nas escolas e, com eles, latente à multiplicidade de contingências, experiências incontrolláveis, operando nas políticas e nos currículos. A nossa proposta é buscar conhecer histórias e, a partir delas, pensar, confirmar e/ou confundir, “juntos e misturados” em sua pluralidade, os múltiplos modos e concepções de viver a generificação dos corpos nos cotidianos, ou seja, nos

⁷ Material educativo do programa “Escola sem homofobia” tinha como público-alvo não só alunos do Ensino Médio, como informava o Ministério da Educação. O material também foi preparado para ser apresentado a alunos a partir dos 11 anos de idade, que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

“tantos *espaçostempos* nos quais as ações humanas acontecem. Onde a vida se produz em meio aos movimentos do dia a dia” (ALVES; SOARES, 2012, p. 42), enfatizando apontamentos que nos fazem pensar sobre os currículos. Na tendência conhecida como pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pensamos currículos não apenas como políticos, documentos ou prescrições. Nessa perspectiva, os currículos são *criadostecidos* nas múltiplas redes de significações que produzem sentidos diversos, reconfigurando uma estética cristalizada de educação (ALVES; SOARES, 2012).

Como postura teórica, política e epistemológica temos a compreensão de que não podemos acreditar que crianças são receptáculos vazios, prontos para receber e reproduzir tudo que lhes é imposto. Vemos como elas usam suas redes e o seu potencial inventivo para *criarrecrilar*, brincar, *aprenderensinar* e, acima de tudo, se legitimarem como sujeitos produtores de práticas que rompem com o que está instituído, pois crianças são afirmação e invenção permanentes. Nesse universo de relações da imaginação, brincadeira, fantasia e da realidade, as crianças, se as deixamos livres, vão se constituindo e colocando “em xeque” as tensões do conhecimento do corpo, do gênero e as configurações de experimentar as formas de viver, em movimentos que problematizam e desnaturalizam práticas normalizadoras.

Direitos humanos ou humanos de direito: algumas questões sobre sexualidade dissidente, estudos da infância e conversas na/com a educação

Por causa dessas brincadeiras,
resolvi levar o Dudu ao médico,
Pra ver se ele tinha algum problema.
Ele disse que queria ser menina.
Trecho do livro "O menino que brincava de ser".

Georgina Martins

Em linhas gerais, podemos dizer que Gênero é uma classificação dos corpos entre masculino e feminino originada em tempos tão antigos que não sabemos afirmar sua precisão. A generificação dos corpos remete a uma operação de classificação binária e ao convencimento permanente sobre a diferença sexual, que começa antes mesmo do nascimento (quando mães fazem o ultrassom) e que se intensifica por toda vida. Desde a tenra idade, as crianças performam com relação ao gênero. Nesse sentido, é preciso pensar sobre como a aprendizagem social do *sexo-gênero*, enquanto demarcador de pessoas, implica na constituição das crianças, seus valores, suas potencialidades e obstruções.

Gênero é um conceito originário das Ciências Sociais surgido nos anos de 1960/1970, no contexto dos estudos feministas, e relacionado a uma construção social das diferenças culturais entre homens e mulheres. Em linhas gerais, o termo significa a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres” (SCOTT, 1995, p. 86). A conceituação de gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos. Vale ressaltar que esse conjugado de acontecimentos no âmbito político-social foi denominado “a segunda onda do feminismo”, quando se trabalhava com a ideia de diferença sexual embasada na biologia, ou seja, na anatomia do corpo, ainda naturalizada. Nesse debate, é necessário enfatizar a contribuição do movimento sufragista decorrente do século XIX, no período da industrialização e urbanização, momento em que muitos deixaram o campo para trabalhar nas fábricas e, com isso, as mulheres passaram a se conscientizar e reivindicar os seus direitos (LOURO, 2011).

Simone de Beauvoir balizou de forma enfática a questão feminista pelo fato de divulgar amplamente a ideia do “ser mulher” como uma construção social e não como um dado natural. Sendo assim, perguntas surgiram: há universalidade na subordinação do gênero? Existem causas ou raízes? Seria possível trazer à tona a discussão que se colocava até então mediante posições ou abordagens descritas a seguir, porém, cabe considerar que, mesmo situando historicamente tais concepções, elas ainda coexistem, se afirmam e reafirmam pela produção teórica ou por ideias incorporadas cotidianamente.

A cultura patriarcal se ocupa de uma posição que dissimulou e perpetuou a imagem da mulher como sendo um ser “passivo” e obediente, disseminando essa imagem durante muito tempo assim como se preocupou em fortificar o imaginário de “sexo forte” atribuído ao homem, reforçando a imagem do dominador e evidenciando uma possível “fragilidade” da mulher. Esse modelo, tido como de moralidade, atribuía ao homem um “pleno direito” de usufruir do convívio social, permitindo-lhe uma maior participação na vida política e cultural, cabendo à mulher cuidar dos filhos, da casa e da ordem referente aos afazeres domésticos. Conforme aponta Beauvoir, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (1980, p. 9).

Diferentes discursos que configuram os paradigmas – científicos e sociais –

dominantes são plenamente favoráveis à superioridade masculina; mais do que isso, a produzem, coengendrando uma sociedade patriarcal. Somando-se a isso, há ainda o discurso religioso, da sociedade cristã, pelo qual a mulher deveria possuir os predicados de Maria de Nazaré, sendo doce, pura e casta. O discurso produzido através de viés religioso e dogmático trouxe de modo muito latente o estigma de uma essência do gênero, colocando os corpos em um plano limitado na vida social.

O movimento feminista sempre colaborou de forma enfática para as discussões acerca das tensões de gênero e, nesse momento, é possível vislumbrar diversas correntes que apresentam concepções teóricas e de militância. A denominada “Terceira Onda Feminista” ganha destaque a partir da década de 1990 e corrobora com os tempos atuais. As contribuições latentes da autora Judith Butler⁸ e da teoria *queer*⁹ representam uma reprojeção das estratégias da fase anterior (LOURO, 2011).

A partir desta perspectiva, o feminismo se concretizou enquanto atitude política e de modo intelectual, que busca a ruptura de padrões tradicionais, abolindo a opressão sofrida ao longo da história da humanidade, sendo apoiado tanto por homens como por mulheres que defendem a legitimidade do corpo independente da genitália. Conforme mencionado, tal movimento é dividido em três fases, cada qual marcada por suas conquistas e interesses.

O debate feminista que vem ganhando força e evidência no país nos últimos anos tem se adensado em torno de reivindicações e luta das mulheres negras, que não percebiam suas questões contempladas dentre as principais demandas do movimento feminista. Para Bell Hooks (2017) havia uma ideia de que as mulheres negras já eram “livres”, pois elas podiam trabalhar, ignorando por completo as questões sexistas e de dominação masculina. Além da resistência dentro do contexto acadêmico, com questionamento a universalização da categoria “mulher”. Avanços nas problematizações, não sem resistência, propiciaram reflexões voltadas para a condição feminina associada a aspectos como raça e classe social.

⁸ A autora Judith Butler é uma filósofa estadunidense que segue a corrente pós-estruturalista, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo e teoria *queer*. A principal contribuição da autora é problematizar que o gênero produz efeitos performativos, algo que lança mão de uma série de implicações. Nessa abrangência, agimos-andamos-falamos de formas que consolidam uma impressão na ideia de ser homem ou mulher. A performance, para a autora, tem a ver com fluidez de ações, de formas, algo que transita, que não pertence ao gênero (LOURO, 2011).

⁹A teoria *queer* teve origem nos Estados Unidos, em meados da década de 1980, a partir das áreas de estudos gay, lésbicos e feministas e é intensamente influenciada pela obra do autor Michel Foucault. O campo da teoria *queer* instiga uma ruptura nas formas convencionais do pensar e do conhecer; é uma reviravolta no campo epistemológico e ganhou ascensão na década de 1990 (LOURO, 2011)

Para Preciado (2014, p. 26), o corpo, o gênero e a sexualidade são “tecnologias sociopolíticas complexas”, ou seja, os códigos da heterossexualidade produzem um dispositivo de produção de feminilidade e masculinidade, que recorta o corpo e traz consigo operações de fragmentação de órgãos, que são reiteradas aos próprios corpos enquanto verdade biológica.

Ao incorporar essa ideia, o autor nos afirma que a própria norma “científica” cria “os papéis e as práticas sexuais que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino como um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro”. Em consequência, a diferença sexual é uma “heterodivisão” – denominação do autor – do corpo na qual a simetria não é possível, ou seja, é produto de um processo histórico caracterizado na luta pelo poder, dizendo o que está ajustado com a ciência. Bhabha (1998) nos indaga a respeito da sobreposição de um discurso aclamado por um determinado grupo tido como hegemônico que, através da soberania social, transmite um conjunto de valores que são impregnados de geração em geração. Com isso, temos a criação de práticas que colaboram para um valor negativo do que não está “classificado” como “a identidade” dentro de normas estabelecidas.

As expectativas do ponto de vista da cultura e da prática social criam uma série de discursos que pressionam os sujeitos – a partir do seu órgão genital – a agirem em consonância ao que um princípio ou norma considera como correspondente a algumas condutas e sentimentos com relação ao gênero.

Toda sexualidade implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. Deste modo, o pensamento heterocentrado assegura o vínculo estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores. Capitalismo sexual e sexo do capitalismo. O sexo do ser vivo se converte em um objeto central da política e da governabilidade (PRECIADO, 2014 p. 12).

Ao pensar nessa afirmação, podemos verificar que Preciado (2014) busca despedaçar os estereótipos mulher/homem considerando a natureza como um contrato social que pode ser substituído por um contrato contrassexual. Assim, Preciado propõe um contrato consensual e temporal, a ser firmado por “corpos falantes”, análogos - e não iguais - que integram uma “sociedade contrassexual”. “Esta reapropriação dos discursos de produção de poder/saber sobre o sexo é um abalo epistemológico” (PRECIADO, 2014 p. 15). É posto assim uma concepção do corpo em mutação.

Com referência no pensamento de Preciado (2014) a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, mas sim o fim da natureza como controle e

constrangimento dos corpos. A contrassexualidade supõe que o sexo e a sexualidade - e não apenas o gênero - são forjados por tecnologias sócio-políticas.

No meio do caminho tinha algumas perguntas

A temática em meio a qual se organiza a problematização a ser realizada, com esse manuscrito, parte de algumas inquietações e experiências – individuais e coletivas – sobre a infância e as relações com a generificação dos corpos e, obviamente, seus desdobramentos, entre eles, a heteronormatividade. Ao compartilhar, essas inquietações, trazemos as crianças da turma infantil 5B/2016 do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, localizada no Município de Nova Iguaçu, Região Metropolitana/RJ. Nesse contexto, o corpo do pesquisador se insere numa tentativa de vivenciar, junto às crianças, os discursos, as práticas e as performatividades de gênero e, a partir daí, trazer alguns apontamentos para pensarmos as possibilidades, rupturas, invenções e os *saberes-fazeres* que se enquadram nos processos curriculares cotidianos. Sendo assim, conforme o diálogo abaixo:

Hulk Azul¹⁰: Tio, você é viado?

Pesquisador: Por que essa pergunta, Hulk Azul?

Hulk Azul: Meu pai falou que você é viado.

Pesquisador: E você (Hulk Azul) sabe o que é ser viado?

Hulk Azul: Hum...

Hulk Azul: É ser mulherzinha.

Pesquisador: E por que ser viado é ser mulherzinha?

Hulk Azul: Hum... É porque mulherzinha é menino que faz coisa de menina; que cuida de criança...

Pesquisador: Mas eu (professor) não posso cuidar de criança?

Hulk Azul: É porque... Porque menino fica forte pra todo mundo ficar com medo

Pesquisador: E só menino precisa causar medo? Medo em quem?

Hulk Azul: Hum... Na gente; menino grande bota medo na gente que é pequeno.

Pesquisador: E eu sou menino grande?

Hulk Azul: É.

Pesquisador: Eu coloco medo em vocês?

Hulk Azul: Não!

Pesquisador: Então, eu sou mulherzinha?

Hulk Azul: Hum... Você não é mulherzinha porque você é nosso tio.

Pesquisador: Então, eu (professor) não sou viado?

Hulk Azul: Não!

Bruno: Ué! Por quê?

Hulk Azul: É porque ... A gente gosta de você, tio

Pesquisador: E se não gostasse, eu seria viado? [risos].

¹⁰ Todos os nomes utilizados na pesquisa foram alterados pelos próprios participantes, sendo atribuído também como dispositivo de pesquisa que foram problematizados no relatório da pesquisa. Esta estratégia para pensar as configurações de sexo-gêneros foram retirados de ROSSATO (2017).

O diálogo anterior emerge de um acontecimento cotidiano com Hulk Azul, de cinco anos. A conversa é um acontecimento (ALVES, 2008). Potencializa a afirmação. Deste modo, buscamos com as conversas o não estabelecimento de verdades ou um ponto final, porém, traçar linhas, apontamentos para problematizar o corpo, o gênero, a sexualidade e os cotidianos das escolas. O que essas conversas nos dão a pensar?

Eis que Hulk Azul faz uma indagação que envolve questões de gênero-sexualidade. Ao problematizar a demanda, percebe-se uma série de nuances a respeito do que as crianças pensam sobre a ideia de ser menino, ou melhor, de tornar-se menino, já que fazendo uma apropriação de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce, torna-se”. Nessa perspectiva, podemos pensar que os próprios corpos são socialmente produzidos pelas práticas e pelos discursos. Entre esses procedimentos, podemos destacar as operações por meio das quais corpos são incluídos em categorias ou classificações. Seria o uso dessas classificações opcional ou obrigatório?

Quando o assunto é as questões de gênero e sexualidade, vemos que a infância muitas vezes ocupa um lugar do qual não se fala muito. O que as crianças sofrem cotidianamente com essas questões? Há alguma coisa nessa estrutura chamada “estudos de gênero” que, de alguma forma, repulsa os corpos infantis? Preciado (2013) evoca em seu texto sobre a defesa da criança *queer*. Penso que o grande desafio deste jogo é legitimar as crianças diante das rupturas nas práticas heterocentradas. Não existe criança *queer*, existem crianças; crianças que desejam, inventam, produzem, experimentam, vivem, porém, para isso, necessário que tenhamos uma disposição de condições para que elas possam potencializar cada vez mais sua capacidade de experimentar o mundo, já que as crianças usam as imagens do mundo exterior, por meio dos processos miméticos, para transformar e incorporar ao seu mundo de imagens internas (WULF, 2013).

Nesse aspecto, a aprendizagem cultural é adquirida num processo de incorporação e atribuição de sentidos dos produtos culturais disponíveis. Como expõe o autor Wulf (2013, p. 53)

“A habilidade mimética de transformar o mundo material externo em imagens, transferindo-as para o nosso mundo interior das imagens e tornando-as acessíveis para os outros permitem aos indivíduos a formação ativa das realidades culturais”. Esse conjugado de relações envolve formas de conhecimento prático que são aprendidos

mimeticamente em processos corporais e nos permitem atuar no bojo das relações sociais (WULF, 2013, p. 53).

Apropriando-se das imagens do mundo, as crianças formam repertórios que compõe seu imaginário no qual criam referências e modelos a serem imitados. De modo prático, esses processos não abarcam apenas as maneiras em lidar com os produtos materiais da cultura, mas também com as relações sociais, os modos de agir e as formas como a vida social vai sendo organizada, refletida e vivida. As brincadeiras e experimentações fazem parte da infância e não se pode permitir que quaisquer regimes políticos e ideológicos lhes roubem o direito a infância.

Fantasia entra (en)cena

Foto 1– Imagem que surgiu no celular do pesquisador produzida por alguma criança.



Fonte: acervo da pesquisa

O que pensar com essa imagem produzida por uma criança? É um corpo masculino ou feminino? Essa pergunta se faz necessária?

Essa imagem é vertiginosa, coloca “em xeque” a ideia do que é considerado como adequado, nos tira de um campo de sentido que foi dado. Descentrada e desenquadrada, quando avaliada por um olhar adulto, por um modo de ver e fazer imagens previamente codificado, a imagem representa ou cria desejos e possibilidades a partir do que existe? E assim surgem imagens que nos ajudam a pensar no gênero e na educação de modo acoplado à experiência estética, num movimento de criação que torna o mundo um processo de aposta no desconhecido, no imprevisível, no não codificado, e que não busca uma representação prontamente definida, mas nos toca, nos atravessa, nos afeta.

Numa conversa com Batata-verde, eis que surgiu uma questão que vai ao encontro do que afirmamos no parágrafo acima:

Pesquisador: Eu adoro dançar!
Batata-verde: Ah! Você é mulherzinha?
Pesquisador: Por que? Por que gosto de dançar?
Batata-verde: É! Eu sou menino; menino não dança.

Pesquisador: Aê? Por quê?
Batata-verde: Porque não pode!
Pesquisador: Mas, naquele dia você dançou
Batata-verde: É porque eu tava de fantasia; aí pode... de fantasia pode.

Segundo Butler apud Vieira, Reis e Rossato (2016, p. 06) “O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. A inteligibilidade cultural de Butler *apud* Vieira, Reis e Rossato (2016) é o que Certeau, Giard e Mayol chamam de “conveniência”, o qual destacamos:

E o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo de comportamentos, e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social. (CERTEAU, GIARD e MAYO, p.49, 2003)

Ao refletir sobre a conveniência como norma também nos aproximamos do conceito de estratégia em Certeau (1994), o qual sinaliza com o fato de a ação se manifestar fisicamente por seu clima de operação e os produtos que emergem da situação (língua, leis, literatura, arte, discursos). A estratégia concebe um investimento enorme de espaço (construções) e de tempo (as histórias e suas tradições), sendo assim, o modo de operar com as identidades já estão determinados.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1994, p. 99).

Certeau (1994) descreve um modelo tático em que os indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço são capazes de desempenhar, de forma ágil, um aglomerado de ações para responder a uma necessidade que surja. Portanto, a necessidade

faz uma tática “surgir” no mundo, uma criação que traz consigo golpes ao que está instituído.

Assim, dialogando com a conveniência por certa inteligibilidade, Batata-verde se desloca, se mistura e contamina as certezas, (des)estabilizando as lógicas binárias já estabelecidas de gênero e sexualidade.

Cartografando o diário de campo: “Homem” de Ferra e Ben 10 que usa vestido

Olha, meu vestido, eu sou o Ben 10¹¹! (Ninja brincava com a fantasia)
Que legal, Ninja! Você gosta de vestido? (Pesquisador)
É! O Ben 10 podia usar vestido. (Ninja).
(Diário de campo)

Com a ajuda de artefatos, uma criança nos mostra que produz uma imagem desse super-herói por meio dos quais a ausência do que não institui, torna-se presente. Na imagem do super-herói categorizado como masculino, é posta a presença de uma nova imagem, um homem-menino-super-herói-viril-macho que, num ato de imaginação, passa a usar um vestido, visto por muitos como algo da mulher-feminina-princesa-doce-mulherzinha. “Uma imagem obtém o seu significado ao retratar algo ausente” (WULF, 2013, p. 27). Portanto, uma nova imagem do masculino é instituída, é posta, é talvez burlada diante das lógicas tecidas nas relações sociais. A fantasia dá um poder à imaginação de fazer algo surgir, aparecer; algo que não está na imagem, mas que, ao fazê-lo, cria a esfera da estética. Assim, Wulf destaca que: “Ver em e ver como é possível pela fantasia, pelo poder criativo da imaginação que faz o mundo aparecer e que, portanto, é fundamental para relação do homem com o mundo. [...] Sem imaginação não haveria memórias ou projeções de futuro” (2013, p. 27). Tanto não haveria que por meio da imaginação criativa tomam forma toda a espécie de insurgência para fazer a resistência contra a docilidade da obediência que oprime. A imaginação não conhece regras e desafia ao estabelecido:

Luna; Eu sou Homem de ferra!
Pega a Metralhadora: Não pode! O Homem de Ferro é menino.
Luna: Não! Eu sou Homem de Ferra; o Homem de Ferro que é menino.
Pega a Metralhadora: Mas, não existe Homem de Ferra...
Luna: É... mas, agora existe: eu vou ser Homem de Ferra!
Pega a Metralhadora: Mas não pode; você é menina! Você vai ser a

¹¹ É um super-herói de desenho animado. Trata-se de um garoto que adquiriu um dispositivo alienígena na forma de um relógio de pulso. Este objeto permite que o menino se transforme em seres alienígenas, cabendo a ele (uma criança) a segurança do seu planeta

Cinderela.

Luna: Eu não! Vai ser você. Vou ser a Homem de Ferra, sim.
(DIÁRIO DE CAMPO).

Ou ainda:

Hulk Azul: Perdeu, menor, perdeu! (pow, pow, pow)!

Ninja: Ele morreu! O Ben 10 vai te pegar e jogar no chão, ele (Ben 10) vai pegar você!

Hulk Azul: Não vai não! Ele é menininho. Eu sou o policial grandão...

Ninja: Não vai nada! Ele pula altão, igual menino...

Nos diálogos acima, é possível supor que discutir a função da imaginação é mais do que a capacidade de “trazer os ausentes” (WULF, 2013) para o presente e imaginar o mundo. “A criação e reestruturação dos sistemas de ordem é uma característica importante da imaginação. A imaginação nos permite inventar coisas e desenvolver a criatividade” (WULF, 2013, p. 28). Indo além, mais que desenvolver a criatividade, podemos problematizar que a imaginação produz algo livre e está livre de reivindicações de verdades e discernimento; o processo criativo está ligado a uma força originada num lugar outro, na subjetividade. A limitação do número de páginas na anunciação deste estudo nos impede de apresentar mais diálogos desta pesquisa ação que evidenciam que contra a norma que busca “encaixotar” desejos e experimentações, as crianças resistem com a imaginação e com licença poética da brincadeira que problematiza o “padrão” e desafia novas composições para a felicidade.

Nutrindo o diálogo e fomentando a dialogicidade

Quem me diz
Da estrada que não cabe onde termina
Da luz que cega quando te ilumina
Da pergunta que emudece o coração¹².

Marcelo Jeneci

O estudo que serviu de base para estruturação deste artigo teve a intenção de destacar fragmentos de processos de subjetivação que as crianças vivenciam em suas redes de saberes e afetos no que diz respeito a forma como significam os conceitos relacionados a gênero e a sexualidade. O fato de a pesquisa ter sido desenvolvida num espaço de educação infantil, nos aproxima do desejo do diálogo com os espaços

¹² Música “Feito pra acabar”, composição Marcelo Jeneci, Paulo Neves, Zé Miguel Wisnik, CD homônimo, Som Livre, 2010

educativos, com suas riquezas e singularidades, compondo ao emaranhado de fios que formam nossas redes de saberes e afetos, configurando também como um importante contexto de produção de mundos, de si e nossa relação com o outro.

A possibilidades de significações criadas/inventadas no decorrer da infância, estão associadas aos saberes sugeridos na perspectiva de diferentes elementos que alimentam seus repertórios, como os super-heróis, personagens da literatura infantil, contos de fadas, música, a dança dentre outros tantos contextos e narrativas. Mas é válido lembrar da multiplicidade e dinâmica dos processos de subjetivação. Estamos constantemente em processo, nunca acabados.

Nesse manuscrito, trazemos um pouco das memórias de uma pesquisa com crianças, na tentativa de atribuir ao “camelo” que Nietzsche (2002) aborda em sua fábula “*as três metamorfoses do espírito*”. Nessa primeira fase do espírito, as pessoas submetem-se às leis e fazem o que lhe mandam mesmo que, por dentro, reclamem; mesmo que isso lhes doa e incomode. Ainda pensando no primeiro movimento deste texto, colocamos um pouco das tramas de pensar como as crianças são afetadas por discursos heterocentros e, assim, clamamos à esperança e/ou justiça!

Sentimos a exclamação permear os atos como se fosse capaz de abrir uma nova janela para o futuro. Parece que chegou a vez de trazer à tona a segunda metamorfose, o “leão”, aquele que se rebela; que solta suas dúvidas; que vai contra a ordem estabelecida; que se recusa a aceitar tudo o que todos aceitam. Recortando, colando, imitando, gestos que tem a pretensão de superar traumas, tentando assim suportar a travessia do deserto.

No entanto, quando terminamos de fazer o que nos propusemos, como é o caso desse manuscrito, as decorrências são como uma contra-ordem dirigida a quem mandou: “Olhe: eu fiz o que você me mandou”. Desta maneira, preferimos nos jogar e sentir a vida, as práticas, as formas de viver. Agora, chegando ao final do texto, *pensamos/praticamos* diferente de antes. Qual é o próximo passo? Isso pode ser muito divertido, e dar trabalho, o entusiasmo de quem joga com a alegria da criança que brinca. O Leão, após se desprender e apropriar-se da vida, torna-se uma criança e, com a falta, a incompletude e o esquecimento, assume a astúcia da recriação. Completa-se o ciclo de metamorfoses; o espírito livre é “uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação”. Dos “três espíritos”, buscamos inspiração na criação permanente da infância. Sendo assim, este texto termina, possui suas limitações, porém os processos de formação e constituição dos sujeitos, segue em movimento, travando outros diálogos, buscando outros sentidos.

Referências

- ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.13-38.
- ALVES, Nilda; SOARES Conceição. **Currículos, Cotidianos e Redes Educativas**. In: SANTOS, Edmea et al. (Orgs.). *Currículos: teorias e práticas*. São Paulo: Grupo Gen Ed., 2012. p. 39-60.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: mito e realidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CALLODI, Carlo. **As Aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2.
- FURLANI, Jimena. **Ideologia de Gênero: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Jimena-Furlani-02-e-03-maio-S%C3%A3o-Paulo-G%C3%AAnero-na-Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 29 de setembro de 2020.
- GHIRALDELLI, Paulo. **A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna**. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100002>. Acesso em: 29 set. 2020.
- KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 29-set.-2020.
- MARTINS, Georgina. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL Ed., 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**. Trad. José Mendes Souza. Rio de Janeiro: Ebooks Brasil. 2002.
- PRECIADO, Beatriz/Paul. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 Ed., 2014.
- PRECIADO, Beatriz/Paul. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 10-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/18390>>. Acesso em: 07 jan. 2015.
- PRECIADO, Beatriz/Paul. **Quem defende a criança queer?** 2013. Disponível em: <<http://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Educação e Realidade, Porto Alegre, dez. 1995.

VIEIRA, A. L.; REIS, V. L.; ROSSATO, Bruno. **Porque eu sou o que convém, inconveniente**. In: **O que temos feito de nós? 4.º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade**. Vitória, 2016.

WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.

POSFÁCIO

A LUTA DOS DISSIDENTES É SOBRETUDO INTELECTUAL

Jaqueline Gomes de Jesus¹

A beleza se torna mesquinha e insignificante quando é procurada apenas no que é agradável; ali pode ser encontrada ocasionalmente, mas ela reside e permanece desperta em cada coisa onde ela se fecha em si mesma, e merge apenas para o indivíduo que acredita que ela está presente em toda parte e que não se moverá até que a pessoa a tenha teimosamente persuadido a isso (RILKE, Rainer Maria, 1875-1926).

O convite para escrever este posfácio trouxe consigo uma orientação textual à qual ele me predispôs: dissertar sobre os sentidos das lutas trilhadas, ao longo destas páginas, no sentido/direção do direito à existência, que eu leio como o fundamento da vida, a base de todo e qualquer porvir.

Nos tempos de pós-verdades encenadas na sociedade do espetáculo que vivemos, pensar em dissidências, em especial as sexuais, demandou dos autores um empenho certo, o de se recusarem a repetir *slogans*, problematizando mesmo o que podemos ter de mais fácil tradução para um público que está desaprendendo a ler. Este livro lhe exige mais do que a certeza de que seu corpo é político, ele expõe a sua necessidade de insurgir, e não apenas resistir às investidas do poder sobre si.

Foram por linhas gerais como essa, que identifiquei neste livro corajoso, que ele me interessou. Precisamos desta recusa do fácil, sem repudiar a didática com a qual aqui se fala de relações de gênero e lugares de fala desobedientes aos viéses de interpretação do real que estamos calejados de ler no mainstream acadêmico. Estas vozes dissonantes compõem uma ressonância aos nossos tempos de ódio e certezas em *overdose*, e isso é extremamente saudável para os leitores, em primeiro lugar, mas com impactos futuros no mundo que nos cerca que ainda não podemos dimensionar propriamente, porque esta é sobretudo uma educação contra o mau gosto do senso comum e frutos indigestos que ele gera.

¹ Professora de Psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), é pesquisadora-Líder do ODARA - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Identidade e Diversidade (CNPq). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

Neste livro eu me deparei com vozes periféricas, com potência para abrir as veias da subalternidade, catalogá-las e expô-las ao nosso juízo, para que desse árduo trabalho se tornem visíveis estes insurgentes tão temidos quanto aterrorizados pelos cultores de ídolos como o machismo e a cisheteronormatividade: crianças e professores da educação infantil que desafiam os opressores muros azul-rosáceos do apartheid de gênero; indígenas, negros, bichas e travestis pressionando as fronteiras invisíveis mas quase onipresentes de instituições que as têm expulsado sistematicamente há séculos; em suma, os excluídos que sobrevivem e se rebelam contra a resistência dos estabelecidos a nossa ânsia e direito de ocupar o centro, a partir das margens.

O ponto de mutação. Almejamos enxergar o fluxo dessa corrente e desenvolver estratégias para mudá-lo de alguma forma, ele não tem sido favorável à nossa navegação. Nós somos a embarcação e as águas.

Eu repito a palavra Educação, reconhecendo a sua pluralidade de sentidos, no entanto atribuo uma importância àquele que nos move: o inclusivo.

Ao educarmos para uma crítica à reprodução de estereótipos, nós, os educadores, professores ou não, estamos contribuindo, mesmo que em longo prazo, para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, na qual a sua dissidência do dito normal, qualquer que seja, não mais encontre obstáculos amparados por qualquer expressão de opressões estruturais naturalizadas pelos aparelhos do Estado. Que nenhum(a/e) de nós precise se esconder, às vezes de si mesmos, e possa ser plenamente quem pode ser, desafiando os limites, desgastando-se, eventualmente, entretanto podendo investir plenamente em nossas potências. Cientes de que sopinhas de letras não nos definem, elas apontam para marcações iniciais de peregrinação, no mínimo.

Este livro não responde a todas as perguntas, nem poderia, ele aponta para f(r)estas, as que já vem sendo realizadas e ocupadas, e isso é suficiente para que sigamos inventivos/as/es no desafio que nos impusemos, ninguém nos obrigou.

Enfim, vale lembrar que esta obra é parida (como todo livro, ainda mais sendo uma obra coletiva), em meio a uma guerra global. No Brasil, centenas de milhares de mortos. Fomos declarados inimigos do *status quo*, e a disseminação do coronavírus é vista como uma maneira eficaz para tentar nos dizimar, associada aos danos que nos impingem desde muito antes da pandemia, ao longo do “velho” normal que nada mais era/é do que uma normapatia. Para o desprazer dos nossos inimigos (não são apenas adversários, porque eles trabalham no afim de que nossos corpos caiam), estamos mais calejados e organizados para enfrentar esta guerra, que também é psicológica, mas sobretudo, civilizatória.

Nesse aspecto, a nossa luta é, mais do que nunca, intelectual: não precisamos de um “novo” normal, antes queremos cultivar o anormal, aprender com os desvios para multiplicá-los.

Portanto, mais do que os resistentes conformistas sexuais e de gênero, nós seguimos insurgentes nestas paragens tupiniquins, com nossos corpos afetados e afetantes, pessoas cheias de ideias e propostas: aqueça essa!

Bairro da Glória, Cidade do Rio de Janeiro, em 06 de fevereiro de 2021, ainda enfrentando a pandemia da COVID-19.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Igor Veloso Ribeiro: Procurador do Estado de Rondônia (PGE/RO), advogado e ativista LGBTQI+. Mestre em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça pela Universidade Federal de Rondônia (DHJUS/Unir/Emeron). Master in Business Administration em Parcerias Público-Privadas e Concessões na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde da Universidade Federal de Rondônia (GPAAL/Unir).

Rosangela Aparecida Hilário: Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP), professora do Programa do Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) e do Departamento de Ciências da Educação de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde. Suas pesquisas concentram-se na área de interseccionalidade, com ênfase em raça e gênero e sexualidade na formação dxs professorxs.

Tiago Dionísio da Silva: Doutorando e Mestre em Educação (UFRRJ). Possui Graduação em Geografia (UFF); Especialização em Docência e Educação Básica (UFF); Especialização em Educação e Relações Raciais (UFF). Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), mas atualmente trabalha Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES/SUBPAE/SEEDUC-RJ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA (GEPEJA/UFRRJ) e do Laboratório de Estudos, Gênero e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ).

Tom (Clevertton) Reikdal: Professor universitário, advogado, Presidente da Comissão da Diversidade Sexual e Gênero da Ordem dos Advogados Seccional Rondônia (CDSG/OAB/RO), Doutorando em Ciência Jurídica (UNIVALI) e Mestre em Administração Pública (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Herbert Daniel – sexualidade, gênero e justiça (Faculdade Católica de Rondônia).

