

**|UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIANE SURIEL DE ALMEIDA PEREIRA

CORPOS JOVENS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE:
Rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidades na escola: encontros
possíveis com as juventudes na Educação

**OSÓRIO
2023**

MARIANE SURIEL DE ALMEIDA PEREIRA

CORPOS JOVENS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE:

Rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidades na escola: encontros possíveis com as juventudes na Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na Formação de Professores

Orientadora: Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo

**OSÓRIO
2023**

Catálogo de Publicação na Fonte

P436c Pereira, Mariane Suriel de Almeida.

Corpos jovens em uma escola pública de Porto Alegre: rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidade na escola, encontros possíveis com as juventudes na educação./ Mariane Suriel de Almeida Pereira. – Osório: Uergs, 2023.

159 f. il.

Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em educação, unidade em Osório, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo.

1. Estudos culturais. 2. Juventude. 3. Escola. 4. Identidade de gênero. 5. Identidade sexual. I. Severo, Rita Cristine Basso Soares. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. III. Título.

MARIANE SURIEL DE ALMEIDA

CORPOS JOVENS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE:

Rodas de conversa sobre gêneros plurais e sexualidades na escola: encontros possíveis com as juventudes na Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na Formação de Professores

Orientadora: Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo

Aprovada em: __ / __ / __

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Prof.^a Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSul)

Prof.^a Dra. Martha Giudice Narvaz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Prof.^a Dra. Rochele da Silva Santaiana
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

AGRADECIMENTOS

Cheguei a esta etapa final da dissertação da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação e gostaria de agradecer às pessoas que fizeram parte desta minha caminhada acadêmica. Observando outros escritos, percebi que devemos nos agradecer primeiramente. Quero começar agradecendo à Mariane adolescente, que nunca desistiu dos seus sonhos, e posteriormente à Mariane professora, mãe e pesquisadora, que em vários momentos quis desistir e se achava despreparada, mas chegou até aqui e venceu esta etapa.

Agradeço também à minha mãe, Márcia Joandra, uma mulher doce e guerreira, que sempre me apoiou e cuidou dos meus filhos nos dias de aula. A minha avó, Sandra Maris, é uma eterna inspiração para mim. Mulher forte, mãe de três filhos, sobrevivente de vários desafios da vida, formou-se em Nutrição aos 42 anos e é uma ávida leitora. Obrigada, vó, por sempre me mostrar o caminho correto e me fazer perceber que, em muitos momentos, eu estava apenas cansada.

Gostaria de agradecer ao meu companheiro, André Marques, por sempre estar ao meu lado, apoiando e incentivando nesta jornada. Agradeço também à tia Ivone, por todos os livros, sessões de cinema e conselhos baseados na ciência. Minha madrinha, Dione Viana, plantou em mim a semente do feminismo e me ensinou que sou capaz de tudo.

Agradeço à minha orientadora, Rita Severo, por ter me escolhido como orientanda e ter me guiado com firmeza e carinho. À professora Martha Narvaz que também me auxiliou em muitos momentos, me incentivou a fazer uma linda escrita. Agradeço também à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UERGS) por proporcionarem esta formação acadêmica.

Agradeço imensamente minhas colegas do PPG: Elisandra Raupp e Caroline Luz, por nunca largarem a minha mão neste processo. Agradeço à minha escola: Onofre Pires, e a diretora Bruna Ruiz por apoiarem minha pesquisa. Agradeço também aos(as) alunos(as) que participaram da minha pesquisa e à minha banca de qualificação.

Agradeço minhas amigas e amigos, em especial Gleissiano Ruan, que sempre me incentivou a ser uma pesquisadora melhor. Agradeço à Aline, Brenda, Jéssica e Ritiele, pelas nossas conversas feministas em nosso grupo.

Por fim, agradeço a todos os colegas da profissão, pesquisadores e pesquisadoras que atuam na área de estudos de gênero e sexualidade, e aos colegas do grupo de pesquisa. Muito obrigada a todos!

*“Tá para nascer homem que vai mandar em mim
Tá para nascer alguém que vai me esculachar
Tá para nascer e eu já falei pra tu
Se ficar me enchendo o saco
Mando tomar*

*Tá para nascer homem que vai mandar em mim
Tá para nascer alguém que vai me esculachar
Tá para nascer e eu já falei pra tu
Se ficar me enchendo o saco
Mando tomar*

*Vergonha na cara é coisa rara de se ver
Mal sabe meu nome e já tá querendo me ter
Nunca dependi de homem pra coisa nenhuma
Se tuas negas são tudo assim, desacostuma*

*Vou te provar que eu não sou do tipo de mulher
Que você paga uma bebida e eu dou o que tu quer
Enfia teu malote no saco e lambe o cheque
Tenho nojo de moleque*

*Pode ser pagodeiro, empresário ou cantor
Pode ser funkeiro, milionário ou jogador
O que você faz da sua vida não interessa
Vou mandar tu se f**** porque sou dessas*

*Tá para nascer homem que vai mandar em mim
Tá para nascer alguém que vai me esculachar
Tá para nascer e eu já falei pra tu
Se ficar me enchendo o saco
Mando tomar*

*Tá para nascer homem que vai mandar em mim
Tá para nascer alguém que vai me esculachar
Tá para nascer e eu já falei pra tu
Se ficar me enchendo o saco
Mando tomar”*

(Valesca Popozuda)

RESUMO

Esta dissertação constitui-se em uma pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGE-UERGS), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de pesquisa: Currículos e Políticas na formação de professores. A temática versa sobre a análise das constituições dos corpos e da formação de identidades dos(as) alunos e alunas de uma escola Estadual do Município de Porto Alegre. O objetivo geral da pesquisa desenvolvida foi compreender como os(as) jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e suas identidades plurais, com enfoque especial nas questões de gênero. Os objetivos específicos foram: reconhecer como as identidades de gênero dos estudantes são constituídas dentro e fora do ambiente escolar; entender como os(as) jovens estudantes narram suas identidades plurais e de gênero. Para a construção do percurso da pesquisa e para caminhar na direção de buscar respostas ou criar novas perguntas, escolhi como caminho metodológico a pesquisa-ação. Esta escolha possibilitou a aproximação entre as minhas experiências como professora e pesquisadora e o campo dos Estudos Culturais. Como ferramenta analítica, utilizei as rodas de conversa em formato de oficinas. Para as análises, foram utilizadas as gravações de áudios das rodas de conversa e as anotações de campo. Nas reflexões realizadas a partir das escritas, foi possível considerar que as identidades de gênero dos estudantes são constituídas imersas na Cultura e mediadas por ela. A escola, como espaço das práticas culturais, também se dedica a moldar essas identidades, através de suas normas e, fundamentalmente, seu currículo. Considerou-se que cabe a nós, professores e professoras, repensar o que estamos ensinando, para quem/que estamos ensinando, e buscar não reforçar estereótipos e representações que condicionam os(as) sujeitos(as) às identidades de gênero e sexualidades. Assim, torna-se necessário para uma escola mais democrática e acolhedora, cujo currículo respeite as diferenças, destacando-se aqui as diversidades sexuais e de gênero, acolher mais as identidades historicamente excluídas do ambiente e, fundamentalmente, construir um currículo que respeite as diferenças. Como parte da produção de um mestrado profissional tive como resultado dois produtos educacionais, o primeiro uma formação ação de extensão voltada para o público docente e interessados em geral e o segundo uma metodologia de oficinas voltadas ao público jovem estudantil.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Juventudes. Escola. Identidades sexuais e de gêneros.

ABSTRACT

This dissertation consists of research presented to the Postgraduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Sul (PPGE-UERGS), as one of the requirements for obtaining the title of Master in Education in the Research Line: Curricula and Policies in teacher training. The theme deals with the analysis of the constitutions of bodies and the formation of identities of male and female students at a State school in the Municipality of Porto Alegre. The general objective of the research developed was to understand how young students at a public school narrate their bodies and their plural identities, with a special focus on gender issues. The specific objectives were: to recognize how students' gender identities are constituted inside and outside the school environment; understand how young students narrate their plural and gender identities. To build the research path and to move towards seeking answers or creating new questions, I chose action research as a methodological path. This choice made it possible to bring my experiences as a teacher and researcher closer to the field of Cultural Studies. As an analytical tool, I used conversation circles in a workshop format. For the analyses, audio recordings of conversation circles and field notes were used. In the reflections made based on the writings, it was possible to consider that the students' gender identities are constituted immersed in Culture and mediated by it. The school, as a space for cultural practices, is also dedicated to shaping these identities, through its norms and, fundamentally, its curriculum. It was considered that it is up to us, teachers, to rethink what we are teaching, to whom/who we are teaching, and to try not to reinforce stereotypes and representations that condition subjects to gender identities and sexualities. Therefore, it becomes necessary for a more democratic and welcoming school, whose curriculum respects differences, highlighting sexual and gender diversity, to be more welcoming to identities historically excluded from the environment and, fundamentally, to build a curriculum that respects differences. As part of the production of a professional master's degree, I resulted in two educational products, the first an extension training aimed at teaching audiences and interested parties in general and the second a workshop methodology aimed at young students.

Keywords: Cultural Studies. Youths. School. Sexual and gender diversity. Workshops.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relato.....	16
Quadro 2 – Descrição da Oficina 1.....	74
Quadro 3 – Descrição da Oficina 2.....	74
Quadro 4 – Músicas apresentadas na Oficina.....	75
Quadro 5 – Descrição da Oficina 3.....	79
Quadro 6 – Sugestões de temas dos(das) inscritos(as) na ação de extensão...	123
Quadro 7 – Respostas dos(das) participantes da ação de extensão no formulário de avaliação.....	127
Quadro 8 – Programação do minicurso sobre Gênero e Sexualidade.....	129

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Card do minicurso divulgado nas redes sociais.....	120
Imagem 2 – Captura da tela do formulário de inscrição no minicurso.....	121
Imagem 3 – Captura da tela do formulário.....	122
Imagem 4 – Motivação dos(das) inscritos(as) para participação na ação de extensão.....	124
Imagem 5 – Formulário de avaliação da ação de extensão	125
Imagem 6 – Respostas da enquete de autorização do uso de imagem, texto e som.....	125
Imagem 7 – Perguntas do formulário de avaliação.....	126
Imagem 8 – Capa do livro “Princesa Kevin”	132
Imagem 9 – Captura da tela do primeiro encontro do minicurso.....	133
Imagem 10 – Captura da tela do primeiro encontro do minicurso.....	133
Imagem 11 – Nuvem de palavras construída com os(as) participantes.....	136
Imagem 12 – Captura da tela do terceiro encontro do minicurso.....	136
Imagem 13 – Biscoito do gênero e sexualidade.....	137
Imagem 14 – Captura da tela do nono encontro do minicurso.....	141
Imagem 15 – Registro do encontro do dia 31 de julho de 2023.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNV	Comunicação Não Violenta
EC	Estudos Culturais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
IF	Instituto Federal
IF-SC	Instituto Federal Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e demais pessoas
PAR	Pesquisa-ação participante
PcD	Pessoa com deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SBCP	Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA.....	16
1.1	DO “POSE” AO “FLASH”: UM OLHAR SOBRE GÊNERO E AS IDENTIDADES JUVENIS	16
2	OS ALICERCES TEÓRICOS DA PESQUISA	21
2.1	APROFUNDANDO O CONCEITO DE GÊNERO	21
2.2	UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	24
2.2.1	O significado de raça como a base do sistema colonial europeu.....	27
2.2.2	Movimentos de descolonizar o pensamento	28
2.3	ABRINDO UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE UM FEMINISMO DECOLONIAL	36
3	TRANSITANDO DO CONCEITO DE IDENTIDADE ÚNICA PARA IDENTIDADES PLURAIS.....	41
3.1	MODOS DE PENSAR AS JUVENTUDES	47
4	CAMINHOS DA PESQUISA NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA	53
4.1	O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS	53
4.2	AS FLORES DESTE JARDIM: PESQUISAS JÁ REALIZADAS PELO GRUPO DE PESQUISA	57
4.3	ABORDAGEM DE PESQUISA	66
4.4	DA APROXIMAÇÃO COM A ETNOGRAFIA E OUTROS MODOS POSSÍVEIS DE CONSTRUIR A PESQUISA.....	68
4.5	ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA PESQUISA	72
4.6	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: “O TERRENO FÉRTIL”	73
5	NOTAS DE CAMPO, COSTURAS OU SUTURAS ANALÍTICAS.....	81
5.1	REGULANDO OS CORPOS E MODOS DE EXISTÊNCIA DAS JUVENTUDES NA MÍDIA E PODER.....	86
5.2	SAINDO DO ARMÁRIO, IDENTIDADES, SEXUALIDADES E OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS	102
5.2.1	A personificação da imagem de gênero	110
5.3	IDENTIDADES, PERFORMANCES DE GÊNERO E SEXUALIDADES JUVENIS	112

5.3.1	Não é apenas um <i>cropped!</i> Pensando a construção de corpo e juventudes femininas	115
5.4	UMA PAUSA PARA FALARMOS DE HOMOFOBIA	118
6	PRODUTO EDUCACIONAL	121
6.1	CRONOGRAMA DETALHADO	130
6.2	RELATÓRIO DO MINICURSO	132
6.2.1	Encontro do dia 10 de julho de 2023.....	132
6.2.2	Encontro do dia 11 de julho de 2023.....	135
6.2.3	Encontro do dia 12 de julho de 2023.....	135
6.2.4	Encontro do dia 13 de julho de 2023.....	139
6.2.5	Encontro dia 17 de julho de 2023.....	139
6.2.6	Encontro do dia 18 de julho de 2023.....	141
6.2.7	Encontro do dia 19 de julho de 2023.....	141
6.2.8	Encontro do dia 20 de julho de 2023.....	141
6.2.9	Encontro do dia 24 de julho de 2023.....	142
6.2.10	Encontro do dia 25 de julho de 2023.....	143
6.2.11	Encontro do dia 26 de julho de 2023.....	143
6.2.12	Encontro do dia 31 de julho de 2023.....	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS.....	152

1 APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA

1.1 DO “POSE” AO “FLASH”: UM OLHAR SOBRE GÊNERO E AS IDENTIDADES JUVENIS

Meus movimentos enquanto professora no Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), estão certamente influenciados pelas minhas trajetórias pessoais e acadêmicas e demarcaram a escolha pelo tema desta pesquisa. O estudo buscou compreender as identidades plurais e de gênero dos(das)¹ estudantes no espaço escolar. A reflexão sobre como os(as) jovens estudantes das escolas públicas percebem seus corpos e suas identidades de gênero surge do fato de que muitos de meus(as) alunos(as), sejam eles(as) pretos(as), pessoas com deficiência (PcD), lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários(as), entre outras identidades (LGBTQIAPN+)², relataram desafios relacionados à aceitação de seus corpos ou “corpas”³ e às relações de enfrentamento com seus colegas e com os padrões estabelecidos pela sociedade. Cada vez mais, o universo do “POSE”⁴ despertou meu interesse e aguçou minha curiosidade sobre esta temática. As angústias e possíveis sofrimentos desses estudantes trouxeram à tona memórias de minha adolescência e de minha amizade com uma menina que, à época, não se enquadrava nos “padrões de gênero” considerados “normais” pela sociedade. Resgato aqui uma memória que remonta aos meus 13 anos.

¹ Entendemos que simplesmente flexionar os adjetivos e substantivos para os gêneros feminino e masculino não é suficiente, pois existem muitas pessoas que não se identificam com nenhum destes dois gêneros, porém esta foi nossa escolha para o presente estudo, pois o grupo de pesquisa está aprofundando seus conhecimentos no que se refere ao uso da linguagem neutra.

² Na década de 1980, a sigla que identificava o movimento era GLS, em uma referência a gays, lésbicas e simpatizantes. Nos anos 90, passou a ser GLBT, com a inclusão de bissexuais e pessoas trans. Como a representatividade dos homens gays sempre foi mais evidente, protagonizando o movimento da comunidade, fez-se necessária a alteração para LGBT, com o L encabeçando a sigla e dando mais visibilidade às mulheres lésbicas. Atualmente, novos termos foram incluídos e passou-se à denominação LGBTQIAPN+ (Reis, 2018).

³ Termo utilizado por Agatha Íris, ativista da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), para se referir ao corpo travesti.

⁴ Significa posição corporal; atitude; sessão de fotos (servir de modelo a um artista), termo usado pela cultura *ballroom* entre os anos 80 e 90 para indicar uma atitude positiva no mundo dos transsexuais.

Quadro 1 – Relato

A Fernanda (como havia se nomeado), que um dia foi Feliciano, essa amiga desde cedo manifestava suas preferências pelos meninos, cochichava conosco nas marquises das portas da escola que aquele menino era bonitinho, que aquele *fulaninho de tal* tinha o cabelo bem cortado, comentários que normalmente eram atribuídas às meninas, mas a Fê assim como a chamávamos era diferente dos outros meninos, e naquele momento no auge dos meus 12 ou 13 anos eu já sentia que aquele corpo considerado possivelmente não representava seus modos e desejos [...].

Fonte: Autora (2023).

Resgatando esta memória, recordo-me dos inúmeros desafios que Fernanda, hoje devidamente registrada com seu nome social e vivendo plenamente sua condição de mulher trans, enfrentou em busca de respeito à sua identidade. Essa memória é relevante para esta pesquisa, pois o que ocorreu com Fê, há cerca de 15 anos, ainda se repete com os(as) estudantes LGBTQIAPN+ nas escolas onde atuo.

Além disso, diversos questionamentos me levam a refletir sobre a lógica do sistema educacional e o atual projeto de desmonte da educação. A escolha pela minha profissão foi, de certa forma, uma revolta contra uma sociedade que também me submeteu a preconceitos devido aos estereótipos corporais que, mesmo em 2023, persistem. Estes “padrões” ainda são ditados e reforçados pela moda e pela cultura machista.

Nesse contexto de intensa interação, temos os sujeitos e as sujeitas, as imagens e os conceitos que se traduzem em sentimentos. Entre esses sentimentos, destaco o de se sentir inferiorizado em relação aos considerados “normais”, afetando todos que não se enquadram nesse padrão. Ao longo dos anos, convivi não apenas com a Fê, uma amiga transgênera, mas também com outros(as) alunos(as) e colegas que desafiam a heterocisnormatividade do sistema escolar.

Movida por essas vivências e questionamentos, tanto como professora quanto como indivíduo, e diante dos desafios enfrentados pelos(as) alunos(as) LGBTQIAPN+ e demais juventudes plurais, proponho o seguinte **problema de pesquisa**: Como os(as) jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e suas identidades plurais e de gênero?

O **objetivo geral** desta pesquisa é compreender como os(as) jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e identidades plurais e de gênero. Os objetivos específicos são:

- a) Reconhecer a constituição das identidades de gênero dos(das) estudantes no ambiente escolar e fora dele;
- b) Entender como os(as) jovens estudantes narram suas identidades plurais e de gênero;
- c) Propor como produto educacional uma ação de extensão voltada aos(às) professores(as) do ensino fundamental.

Para esclarecer ao(à) leitor(a) não familiarizado(a) com a história e os significados da sigla LGBTQIAPN+, apresento sua definição a seguir.

Na década de 1980, a sigla referente ao movimento era GLS, aludindo a gays, lésbicas e simpatizantes. Nos anos 1990, evoluiu para GLBT, incluindo bissexuais e pessoas trans. Dada a predominância dos homens gays no movimento, a sigla foi alterada para LGBT, dando mais potência às mulheres lésbicas. Atualmente, com a inclusão de novos termos, adotou-se a denominação LGBTQIAPN+. Explicarei de forma sucinta os significados das letras do movimento:

A letra B refere-se aos bissexuais.

B: Bissexuais – Bissexualidade também é uma orientação sexual; bissexuais são pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente tanto com pessoas do mesmo gênero quanto do gênero oposto, sejam esses indivíduos cis ou trans. O termo “Bi” é utilizado como diminutivo para se referir a pessoas bissexuais (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra T se refere aos transsexuais, transgêneros e travestis:

T: Transexuais, Transgêneros, Travestis – não é um conceito único e conclusivo à identidade de gênero e não à sexualidade, destinando à pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Os sujeitos transgênero podem ser homens ou mulheres, que procuram se adequar à identidade de gênero. Alguns sujeitos trans buscam ajuda médica, que vão da terapia hormonal à cirurgia de redesignação sexual, mas isso é pessoal e não são todas as pessoas transgênero que escolhem por essas intervenções - até por razões financeiras. As travestis, por sua vez, são mulheres trans que preferem ser chamadas dessa maneira por motivos políticos, de resistência, já que este termo está atrelado à marginalização das mulheres trans, que tinham como única alternativa a prostituição como modo de sobrevivência. Muitas mulheres trans se identificam atualmente como travestis justamente para tirar o estigma da palavra. Desta forma, mulher trans é a pessoa que se identifica como sendo do gênero feminino embora tenha sido biologicamente designada como pertencente ao sexo/gênero masculino ao nascer. O homem trans é a pessoa que se identifica como sendo do gênero masculino embora tenha sido biologicamente designada como pertencente ao sexo/gênero feminino ao nascer (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra Q é atribuída ao público *queer*:

Q: Queer – É uma palavra da língua inglesa usada para qualquer pessoa que não se enquadre dentro da heterocisnormatividade, ou seja, que não se identifica com o padrão binário homem/mulher de gênero. O termo “queer” surgiu nos Estados Unidos por volta da década de 1980, que na gíria traduzido para o português, literalmente, quer dizer “estranho”, “ridículo” ou “excêntrico”, e foi incorporado pela comunidade, assim como várias outras palavras que antes eram usadas como xingamentos (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra I se refere aos Intersexo:

I: Intersexo – É uma pessoa que nasceu com a genética diferente do XX ou XY e tem a genitália ou sistema reprodutivo fora do sistema binário homem/mulher, eram denominadas antigamente como as pessoas hermafroditas (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra A se refere aos assexuais:

A: Assexual – É um sujeito que não sente nenhuma atração sexual por qualquer gênero, é um indivíduo que não considera a prática sexual algo fundamental. Se relaciona amorosa e sexualmente, no entanto, não busca a prática sexual de forma geral (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra P se refere aos Pansexuais:

P: Pansexualidade – É uma orientação sexual em que os sujeitos florescem atração física, amor e desejo sexual por outros sujeitos independentemente de sua identidade de gênero (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

O símbolo + se refere às demais orientações e identidades de gênero:

+: Demais orientações sexuais e identidades de gênero - O símbolo de soma no final da sigla é para que todos compreendam que a diversidade de gênero e sexualidade é fluida e pode mudar a qualquer tempo, retirando o “ponto final” que as siglas anteriores carregavam, mesmo que velado (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

A letra N significa não-binaridade:

N: Não-binaridade – [...] é uma identidade de gênero em que os sujeitos não se sentem em conformidade com o sistema binário homem/mulher, podendo fluir entre as infinitas possibilidades de existência de gênero sem seguir um

padrão, performance ou papel pré-estabelecido pela sociedade (Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 2021).

Apesar dos avanços nas discussões da temática vinculada ao gênero e das mudanças nas leis brasileiras, muitas pessoas ainda desconhecem o significado das siglas e não respeitam as identidades e sexualidades dos(das) sujeitos(as).

Esta dissertação está organizada em seis partes:

1 Aproximações com o tema de pesquisa: Nesta seção, discorro sobre a escolha do tema de pesquisa, meus anseios em relação aos seus resultados e explico brevemente os significados das siglas LGBTQIAPN+.

2 Os alicerces teóricos da pesquisa: Abordo os campos teóricos em que busco aproximação para refletir sobre o objetivo da pesquisa. Demarco os Estudos Culturais (EC) como base para consolidar meu referencial teórico, apresentando sua trajetória histórica e principais autores. Discuto o conceito de “identidades”, transitando da “identidade única” para “identidades plurais”, “identidades LGBTQIAPN+” e o conceito de “juventudes” na perspectiva da Sociologia das Juventudes. Nas seções subsequentes, aprofundo o **conceito de gênero**, com foco na **perspectiva decolonial e no feminismo decolonial**.

3 Transitando do conceito de identidade única para identidades plurais: Apresento os conceitos e as aproximações com a Etnografia como possibilidade de pesquisa qualitativa. Descrevo os espaços, tempos e sujeitos(as) da pesquisa.

4 Caminhos da pesquisa numa perspectiva pós-crítica: Relato os caminhos percorridos na pesquisa com base nos(nas) autores(as) da perspectiva pós-crítica, bem como os métodos utilizados. Apresento as pesquisas já realizadas pelo grupo de pesquisa ao qual pertença e o perfil dos(das) sujeitos(as) pesquisados(as).

5 Notas de campo, suturas ou costuras analíticas: Neste capítulo, analiso os dados coletados e as preposições das rodas de conversa/oficinas.

6 Produto educacional: Apresento as possibilidades da pesquisa como produto para a discussão da temática de gênero e sexualidade na escola contemporânea.

Para concluir, destaco o cronograma de duração da pesquisa e a escrita da dissertação, bem como as referências deste percurso inicial.

2 OS ALICERCES TEÓRICOS DA PESQUISA

Refletir sobre os alicerces que sustentaram meu estudo implica em mapear o campo teórico, os conceitos e os(as) autores(as)⁵ que guiaram as formas de descrever, interpretar e narrar as informações produzidas. Neste capítulo, apresento o campo dos Estudos Culturais e suas possibilidades de pesquisa em educação, o campo das Juventudes e o campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade.

2.1 APROFUNDANDO O CONCEITO DE GÊNERO

Ao abordar o conceito de “gênero” (Butler, 2016, 2003; Scott, 1995), referimo-nos a um conceito construído pelas Ciências Sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina.

O conceito de “gênero”, segundo Joan Scott (1995), é a categoria central da teoria feminista e parte da ideia de que o feminino e o masculino não são meramente fatos naturais e biológicos, mas construções culturais. A autora sugere que o conceito de gênero engloba todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, habilidades e até mesmo o caráter que se espera das mulheres por serem biologicamente mulheres.

Na visão de Scott (1995), gênero não é sinônimo de sexo. Quando falamos de sexo, referimo-nos à biologia – as diferenças físicas entre os corpos. Já ao mencionar gênero, estamos tratando das normas e condutas determinadas para homens e mulheres com base no sexo.

De acordo com Scott (1995), em um contexto mais amplo, o “gênero” surgiu como uma construção social e histórica dos sexos, buscando evidenciar o caráter social na distinção entre eles. Inicialmente, nas décadas de 1970 e 1980, as feministas europeias se empenharam em categorizar as distinções biológicas e enfatizar os estudos sobre as mulheres, atribuindo-lhes um caráter mais acadêmico e militante. No entanto:

⁵ Utilizamos esta forma de escrita com a intenção de identificar o gênero dos autores e autoras presentes no texto. A Língua portuguesa é tradicionalmente excludente nas questões de gênero. Assim, escolhemos esta forma de escrita para marcar nosso desacordo com tal exclusão. Entendemos também que simplesmente flexionar os adjetivos e substantivos para os gêneros feminino e masculino não é suficiente, pois existem muitas pessoas que não se identificam com nenhum destes dois gêneros, porém esta foi nossa escolha para o presente estudo, pois o grupo de pesquisa está aprofundando seus conhecimentos no que se refere ao uso da linguagem neutra.

Os/as historiadores/as precisam, em vez disso, examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. [...] O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder [...] (Scott, 1995, p. 88).

Ou seja:

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (Scott, 1995, p. 89).

Visto que Joan Scott (1995) define os Estudos de Gênero não como um estudo isolado das mulheres, mas sim como uma análise que considera que o estudo sobre as mulheres implica necessariamente no estudo sobre os homens. Ela refuta a ideia de que o universo feminino é apenas uma parte do universo masculino, defendendo que o gênero é utilizado para abordar as relações sociais entre os sexos. Scott (1995) rejeita as explicações biológicas tradicionalmente atribuídas aos papéis de gênero, onde se assume que as mulheres são naturalmente predispostas a ter filhos(as) e os homens a usar a força muscular. Para ela, o gênero é uma construção social imposta sobre corpos sexuados, sendo uma “[...] categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995, p. 75).

A construção do conceito de gênero também gerou debates e divergências entre teóricas feministas. Joan Scott (1995) argumenta que essas identidades são subjetivas, abordando não apenas as identidades femininas, mas também as masculinas, que nem sempre se encaixam nos papéis tradicionalmente atribuídos a eles. Assim, o uso do termo “gênero” frequentemente posiciona quem o utiliza em um dos lados do debate, que muitas vezes envolve as controvérsias presentes nos discursos feministas recentes.

Na mesma linha de pensamento, Judith Butler (2016, p. 18-20) argumenta que o feminino não se resume à simples representação da ausência do masculino ou à rejeição da “falocentricidade”. Para Butler (2016), o feminino não está baseado em uma concepção unitária de ser. A autora enfatiza que a identidade é uma questão

central no feminismo e que as estruturas jurídicas engessam as categorias de “identidade” pautadas pela “heteronormatividade”⁶. Assim, reafirmar a categoria “mulher” como sujeito do feminismo seria perpetuar a dualidade entre masculino e feminino. Além disso, manter a presunção de identidades femininas excluiria sujeitos(as) que não se enquadram nas exigências normativas dessa categoria (Butler, 2016).

Judith Butler (2016) parte dessa reflexão para criticar a categoria de identidade, mais especificamente, a identidade do sujeito do feminismo. É nesse contexto que a crítica genealógica se torna relevante no pensamento da autora, visando denunciar a captura da identidade nas redes de poder-saber e indicar a necessidade de uma nova abordagem política feminista:

[...] talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade – isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político (Butler, 2003, p. 23).

Para Butler (2003), questionar o conceito de identidade é o ponto de partida para fundamentar a política feminista. A transformação na forma de fazer política exige uma revisão na concepção do(da) sujeito(a), da noção de identidade e, conseqüentemente, da identidade de gênero, considerando que nossa identidade se torna compreensível quando é “generificada”. Nesse sentido, é essencial questionar a concepção de gênero, com o objetivo político de torná-lo uma ferramenta eficaz na política feminista.

Butler (2003) destaca que o conceito de gênero foi construído em oposição à causalidade biológica presente na ideia de “sexo”. Essa concepção sugere que a biologia determina o destino: o sujeito nasceria homem ou mulher, e suas experiências e posições na sociedade seriam naturalmente determinadas pelo sexo de nascimento. Essa causalidade biológica contribui para a naturalização da desigualdade entre homens e mulheres.

Sob a ótica das autoras mencionadas (Butler, 2003; Scott, 1995), o conceito de gênero sugere que as diferenças sexuais não são, por si só, determinantes das

⁶ De acordo com Judith Butler, o termo heteronormatividade designa a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (Butler, 2003, p. 216). A autora utiliza esse termo a partir das noções de contrato heterossexual, de Monique Wittig, e de heterossexualidade compulsória, de Adrienne Rich.

diferenças sociais entre homens e mulheres. Em vez disso, são interpretadas e valorizadas culturalmente para produzir distinções que são apresentadas como naturais.

2.2 UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Com o objetivo de abordar o gênero sob a perspectiva decolonial, recorri às bases teóricas de autores(as) como Aníbal Quijano (2010, 2005a, 2005b, 2002), Nelson Maldonado-Torres (2010, 2007), Walter Mignolo (2020, 2008, 2005) e María Lugones (2020, 2014, 2007). Estes(as) autores(as) discutem como o pensamento europeu transformou uma lógica e modo de vida que perdurou por séculos, abordando temas como racismo, relações de gênero, classe e etnia.

A modernidade marca um período histórico de profundas transformações no pensamento humano e na forma como o mundo é percebido. É neste contexto que se intensifica a hierarquização das raças e a construção da Europa como centro do mundo e referência moral, relegando o restante do mundo a meros espaços de reprodução do conhecimento produzido. Assim, é na modernidade que surgem o racismo e a perspectiva eurocêntrica de compreender o mundo.

A longa tradição do pensamento científico europeu promoveu um universalismo abstrato, no qual a ciência é orientada pelo “eurocentrismo” em áreas como economia, política, estética, gênero, etnia e natureza, estabelecendo padrões a serem seguidos. O teórico queniano Ngũgĩ Wa Thiong’o cunhou o termo “bomba cultural”, cujo efeito seria minar a autoconfiança dos indivíduos:

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas em seus nomes, em seus idiomas, em seus ambientes, em suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seu passado como uma terra arrasada, sem realizações, e desejem se distanciar dessa realidade. (Wa Thiong’o, 2005, p. 37 *apud* Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 13).

A visão apresentada pelo autor nos leva a refletir sobre os séculos de exploração e subjugação de diversos povos ameríndios e afro diaspóricos. A

⁷ WA THIONG’O, Ngũgĩ. **Decolonizing the mind**: the politics of language in African literature. Oxford: James Currey, 2005.

colonização, como um produto do saber, alterou toda uma lógica econômica, social, política, cognitiva e existencial, bem como a relação desses povos com a natureza.

A história da modernidade vincula-se à história da dominação e expansão imperial. A dominação e exploração, impostas pela violência colonial, moldaram uma realidade concreta do cotidiano contemporâneo em diversas sociedades, tornando-se parte da história dos povos oprimidos em quase todo o mundo, incluindo a América Latina e, conseqüentemente, o Brasil.

A modernidade consolidou a perspectiva de inferioridade dos não europeus, fundamentada na divisão e exploração sexual e racial do trabalho, naturalizando relações coloniais de dominação e exploração no contexto do capitalismo global. O Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade, conforme proposto por Arturo Escobar (2005), oferece uma valiosa contribuição para a compreensão da lógica dos mecanismos de dominação e colonização na América Latina.

O cenário da crítica latino-americana congrega um vasto conjunto teórico, abrangendo debates sobre a relação modernidade/colonialidade – sob a ótica da Teoria da Dependência, Teologia da Libertação, Pedagogia do Oprimido –, além de ensaios filosóficos e sociológicos acerca de uma possível ciência autônoma e liberta, visando à descolonização dos saberes e dos cânones ocidentais (Grosfoguel, 2019; Mignolo, 2020, 2005). O núcleo que guia o grupo pode ser caracterizado por uma “[...] reflexão contínua sobre a realidade cultural e política latino-americana, englobando o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (Escobar, 2003, p. 53, tradução minha).

Aníbal Quijano (2010, 2005a) propõe a análise da “colonialidade do poder” como um conjunto de representações estabelecido para destacar a Europa no cenário global. O giro decolonial é a marca epistêmica, teórica e política deste autor, bem como de seu grupo de estudos, que visa compreender a perpetuação da “colonialidade global” em suas diversas manifestações, seja no âmbito pessoal ou político, nas relações de gênero, raça, sexualidade e localização geográfica, propondo estratégias de pensamento não dicotômicas e não hierárquicas, que permitam desconstituir ou superar a colonialidade das relações estabelecidas.

O autor esclarece que essa colonialidade do poder emerge com a conquista violenta das Américas, que não ocorreu apenas sob uma perspectiva militar, iniciada no século XV, mas também dominou e moldou as subjetividades das populações subjugadas. Esse fenômeno persistiu mesmo após a descolonização dos países

latino-americanos, asiáticos e africanos, nos processos de independência dos séculos XIX e XX (Quijano, 2010, 2005a).

Aníbal Quijano (2010, p. 84) afirma que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder [...]”. Quijano (2010) nos fornece subsídios para questionarmos os supostos saberes universais europeus e propõe a desconstrução das abordagens preconceituosas sobre as culturas latino-americanas, afrodiáspóricas e indígenas.

A colonialidade do poder refere-se a um conceito que aborda um dos elementos do atual padrão de poder: a classificação social básica e universal da população global em torno da ideia de “raça”. Tal ideia e a classificação social a ela atrelada surgiram há 500 anos com a América, Europa e o capitalismo. Representam a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial e foram impostas a toda a população mundial durante a expansão do colonialismo europeu (Quijano, 2010, 2005a).

Desde então, no atual padrão mundial de poder, permeiam todas as áreas da existência social e representam a forma mais profunda e eficaz de dominação social, material e intersubjetiva. São, portanto, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro desse padrão (Quijano, 2002, p. 4).

O domínio do poder mundial colonial, ao se estabelecer, submete e invisibiliza povos, culturas, saberes e epistemes. A “colonialidade do saber” (Lander, 2005) nos faz refletir que o único tempo, histórias e culturas possíveis são os derivados do mundo ibérico, desconsiderando saberes e culturas além do continente europeu. Tal colonialidade desvaloriza e não reconhece os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, conduzindo-nos a uma única suposta lógica: a europeia. Nesse contexto, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010, p. 19) destacam:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus.

A operação mencionada pode se manifestar de diversas maneiras, como pela sedução, pela cultura colonialista e pelo fetichismo cultural que o europeu cria em relação à sua própria cultura, gerando uma aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Assim, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva apenas do europeu, mas também daqueles educados sob sua hegemonia.

Os(as) sujeitos(as) subalternizados(as) sentem-se governados(as) pelo pensamento dominante, de tal forma introjetado que não conseguem refletir sobre si mesmos fora dessa lógica colonialista. Autores(as) que trabalham com essa categoria conceitual, como Walter D. Mignolo (2020) e Nelson Maldonado-Torres (2010, 2007), afirmam que as relações entre poder e conhecimento nos conduzem à “colonialidade do ser”.

2.2.1 O significado de raça como a base do sistema colonial europeu

Em uma primeira discussão, o significado de “raça” surge como a base do sistema colonial europeu. Conforme Ramón Grosfoguel (2019, p. 59), “é um princípio constitutivo que organiza, internamente, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas [...]”. Segundo o autor, o conceito de raça se fundamenta na centralidade do capitalismo histórico adotado pela lógica europeia.

O racismo atuou como um mecanismo dos colonizadores, estabelecendo uma distinção entre aqueles que têm o direito de viver e os que podem ser subjugados ou eliminados. Essa distinção se baseia na lógica europeia, priorizando corpos que se enquadram nesse padrão (homens, brancos e heterossexuais) e os mecanismos estatais para controlá-los, refletindo na realidade atual.

Atualmente, observa-se o genocídio de jovens negros e indígenas em áreas periféricas. O racismo também determina quem pode ou não produzir conhecimento. Nesse contexto, encontramos um conceito-chave dos(das) teóricos(as) da decolonialidade: a noção da “geopolítica” e dos “corpos-políticos”, que serve como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo europeu (Quijano, 2010; Lugones, 2020, 2014; Mignolo, 2020; Maldonado-Torres, 2010).

2.2.2 Movimentos de descolonizar o pensamento

Na tentativa de compreender o conceito de gênero, encontro-me com autoras como bell hooks (1995), Lélia Gonzalez (2020) e María Lugones (2020, 2014, 2007). Em seu artigo “Intelectuais negras”, bell hooks (1995) aborda o pensamento feminista negro como um corpo-político e refuta o pensamento de Descartes sobre a lógica da tradição científica europeia e a ideia de que mulheres negras não podem ser cientistas e ter um pensamento crítico: “Isso é especialmente crucial para as negras, já que muitas pensadoras críticas excepcionais não trabalham em meios acadêmicos” (hooks, 1995, p. 475).

Lélia Gonzalez (2020), em “Por um feminismo afro-latino-americano”, obra que reúne seus textos organizada por Flávia Rios e Márcia Lima, traz suas considerações sobre a colonialidade e a visão da mulher negra no Sul Global⁸. Em “A questão racial na América Latina”, Lélia Gonzalez (2020) reflete sobre a historicidade da colonização no Brasil e, especialmente, sobre o modo colonizador ibérico. A autora explica que as sociedades ibéricas (Espanha e Portugal) foram estruturadas de maneira hierarquizada, com diversas camadas sociais distintas e complementares, onde tudo e todos têm seu lugar definido, sem espaço para igualdade, especialmente se o sujeito pertencer a um grupo étnico diferente do europeu. O Sul Global herdou essa lógica hierarquizada, perpetuando as ideologias da ordem social europeia (racial e sexual), tornando, com o passar dos anos, o racismo latino-americano sofisticado o suficiente para manter negros(as) e indígenas na condição de subalternizados(as).

Dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: *a ideologia do branqueamento*, tão bem analisada pelos cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da violenta desintegração e fragmentação da identidade étnica produzida por ele; o desejo de se tornar branco (“limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 144, grifos da autora).

⁸ Termo utilizado para a produção e validação de conhecimentos ancorados nas resistências de todos os grupos sociais que têm sido vítimas sistematicamente das injustiças da colonização, trata-se de um Sul epistemológico, que tem em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, colonialismo, e o patriarcado. São produzidas onde quer que ocorram essas lutas, tanto no Norte quanto no Sul geográfico, a epistemologia do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos (Santos, 2019).

O Grupo Modernidade/Colonialidade propõe uma reflexão sobre o pensamento da América Latina a partir de sua própria perspectiva, fornecendo elementos para entender como a Europa se estabeleceu como o “centro do mundo”. Nesse contexto, qualquer pensamento originário desse continente era considerado o único válido. Como destaca Lélia Gonzalez (2020), isso resultou na subalternização e invisibilização de outras culturas e modos de pensar.

Refletir sobre a vastidão e opressão da colonialidade – seja do poder, do saber ou da natureza – é desafiar a lógica pedagógica euro centrada e evidenciar suas fragilidades. O objetivo é desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação. Surge, assim, a necessidade de elaborar propostas e currículos que contemplem esses povos em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas.

Nosso país, assim como muitos outros na América, Ásia, África e Oceania, foi colonizado por povos europeus. Esses colonizadores, além de explorar economicamente, suprimiram e destruíram os conhecimentos e práticas de inúmeros povos fora da Europa. Todos os sistemas de pensamento e ação dos colonizados foram aniquilados em nome do que os colonizadores europeus chamavam de “civilização”. Estabeleceram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificavam todas as atrocidades cometidas, desqualificando tudo que era característico dos povos originários – muitos deles milenares – com adjetivos depreciativos como bárbaros, incivilizados, pagãos e incultos (Paim, 2016, p. 142).

As teorias e Epistemologias do Sul deram origem a categorias críticas que visam valorizar concepções diversas para a descolonização das Ciências Sociais (Santos, 2019, 2010). As contribuições do grupo de estudos latino-americano sobre a relação modernidade/colonialidade e o feminismo decolonial integram esse movimento global. Trata-se de uma abordagem que oferece uma análise crítica da herança colonial em perspectiva relacional, com o objetivo político e filosófico de pensar a partir do Sul, vislumbrando um futuro democrático e libertador.

O tema da colonialidade, inserido no “sistema moderno/colonial de gênero” proposto pela feminista argentina María Lugones (2020, 2007), confronta as ideias de Aníbal Quijano (2002), que não aborda diretamente o tema em suas obras. Lugones, por meio de estudos etnográficos, defende a necessidade de expandir a categoria de colonialidade do poder, argumentando que o conceito aborda de forma restrita a questão de gênero.

Assim, busco destacar discussões acadêmicas de autoras como María Lugones, Oyèrónkẹ Oyěwùmí e Françoise Vergès, que tratam de sexualidade, gênero

e perspectiva decolonial. Pretendo aprofundar esse tema, explorando o conceito de María Lugones (2020, 2007) sobre o “sistema moderno/colonial de gênero”, que, além de enfatizar o gênero nas relações de colonialidade do poder, ressalta a heterossexualidade como um pilar fundamental nessas relações.

María Lugones (2007) pensa as sexualidades e organização afetivas e dissidentes, como performances e pulsações de resistência a este regime, ao elaborar sua teoria de “colonialidade de gênero”, parte do pressuposto da limitação da “colonialidade do poder” (Quijano, 2010, 2005a, 2002), que não problematiza nem desenvolve a questão de gênero como o faz com os outros pilares que sustentam a teoria quijanista.

Em seu artigo “*Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System*”, María Lugones (2007) elabora sua crítica a essa limitação, relações de gênero e homossexualidade⁹. A autora inicia sua discussão esmiuçando o sentido da categoria gênero empregado por Aníbal Quijano, para demonstrar que o gênero, assim como a raça, é também uma categoria construída pela colonização.

María Lugones (2007) afirma que os povos colonizados não se encaixavam no binarismo homem e mulher antes do processo de colonização. Nesse sentido, observamos os estudos etnográficos do povo iorubá propostos por Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) que demonstram a afirmação de Lugones.

Conforme Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2019), o gênero não era um princípio fundamental na sociedade iorubá antes da colonização. No excerto a seguir, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2019) delinea argumentos para demonstrar as concepções usadas por intelectuais ocidentais para definir hierarquias e relações de poder que envolvem gênero no contexto familiar, não podem ser aplicados literalmente nos contextos não-ocidentais/Norte Global, como o caso iorubá:

Dentro da família iorubá, “*omo*”, nomenclatura para designar criança, é melhor traduzida como rebento. Não há palavras que denotem menina ou um menino, num primeiro momento. No que se refere às categorias de marido e esposa, dentro da família Yorùbá utiliza-se o termo “*oko*”, o qual usualmente corresponde a marido no português. Esse termo não é marcado por um gênero específico, abrangendo ambos, masculino e feminino. “*Iyawo*” é traduzido como esposa, em português se refere à mulher para casar. A distinção entre *oko* e *iyawo* não está relacionada ao gênero, mas sim a distinções entre aqueles que nasceram membros da família e aqueles que se

⁹ Compreendo como sexualidades e arranjos afetivos que não se enquadrem no padrão heteronormativo/patriarcal (relações entre homens e mulheres cisgêneros, ou seja, pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer).

tornaram membros da família através do casamento. A distinção entre esses termos expressa a hierarquia na qual a posição de *oko* é superior à de *iyawo*. Desse modo, essa hierarquia não é marcada por gênero, pois mesmo uma mulher *oko* é superior a uma mulher *iyawo*. Nessa sociedade, no geral, até mesmo a categoria *iyawo* inclui ambos, homens e mulheres, que são devotos do *Orisa* (divindades) e são chamados de *iyawo Orisa*. Portanto, os relacionamentos são fluidos e os papéis sociais são situacionais, colocando continuamente os indivíduos em funções variáveis, hierárquicas e não hierárquicas, a depender do contexto (Oyěwùmí, 2019, p. 6).

María Lugones (2007) também utiliza os relatos sobre populações indígenas das Américas, fundamentado no trabalho de Paula Gunn Allen:

As mulheres Cherokee tinham o poder de fazer a guerra, decidir o destino dos cativos, falar com o Conselho dos Homens, ter direito à inclusão nas decisões de política pública, o direito de escolher com quem se casar e o direito de portar armas. O Conselho da Mulher era politicamente e espiritualmente poderoso (p. 36-37). As mulheres Cherokee perderam todos esses poderes e direitos, quando os Cherokee foram colonizados e os arranjos patriarcais (europeus) foram introduzidos. Os Iroqueses passaram de um povo matriarcal, organizado politicamente sob a autoridade das Matronas, para uma sociedade patriarcal após o contato colonial. [...] De acordo com Allen, muitas tribos ameríndias eram ginecráticas; entre elas Susquehanna, Hurons, Iroqueses, Cherokee, Pueblo, Navajo, Narragansett, Coastal Algonkians, Montagnais. Ela também nos diz que entre os oitenta e oito povos que reconheceram a homossexualidade, aqueles que reconheceram os homossexuais em termos positivos incluíram Apache, Navajo, Winnebago, Cheyenne, Pima, Crow, Shoshoni, Paiute, Osage, Acoma, Zúiii, Sioux, Pawnee, Choctaw, Creek, Seminole, Illinois, Mohave, Shasta, Aleut, Sac e Fox, Iowa, Kansas, Yuma, Asteca, Tlingit, Maya, Naskapi, Ponca, Maricopa, Lamath, Quinault, Yuki, Chilula e Kamia. Vinte dessas tribos incluíam referências positivas específicas ao lesbianismo." (Allen, 1992¹⁰ *apud* Lugones, 2007, p. 200, tradução minha).

Desta maneira, María Lugones (2014) explicita que, além de não se encaixarem no binarismo de gênero, muitas dessas etnias que foram colonizadas possuíam também uma relação amigável com a homoafetividade. Foi nessa conjuntura que a colonização, sob a ideia de “missão civilizatória”, acarretou com brutalidade uma exploração inconcebível aos corpos colonizados “violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando, cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas)” (Lugones, 2014, p. 938).

Ainda, conforme María Lugones (2014), as ingerências e ações violentas da colonização acabaram por “generificar” os colonizados, atribuindo-lhes posições

¹⁰ ALLEN, Paula Gunn. *The sacred hoop: Recovering the feminine in American Indian traditions*. Boston: Beacon Press, 1992.

binárias e hierárquicas baseadas nos conceitos europeus de homem e mulher. Para a autora, essa ação pode não ter sido intencional, uma vez que esses conceitos já estavam intrínsecos à noção de pessoa e de humanidade europeia, e não necessariamente constituíam um objetivo explícito dos colonizadores.

Dessa maneira, as categorias de homem e mulher foram aplicadas de forma distinta aos corpos colonizados e não colonizados. As mulheres brancas, majoritariamente europeias, foram excluídas dos espaços políticos e econômicos, sendo percebidas como frágeis e incapazes de realizar qualquer trabalho fora do ambiente doméstico. Já as mulheres colonizadas foram tratadas de forma ainda mais violenta, sendo vistas como animais, objetos sexuais ou meramente como força de trabalho. Essa abordagem resultou em diversas formas de violência e estereótipos que persistem até os dias atuais (Lugones, 2014). Assim:

Sob o quadro conceitual de gênero imposto, os [homens] europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também se tornou uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas. Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina (Lugones, 2014, p. 936-937).

Ademais, a heterossexualidade, entendida como uma instituição, impõe às mulheres a responsabilidade da perpetuação da espécie humana e a “opção sexual” pela heterossexualidade compulsória (Lugones, 2007) como única possibilidade aceitável. Esse aspecto confere à heterossexualidade um caráter de imprescindibilidade e naturaliza as violências contra as mulheres. O imperativo heterossexual também está vinculado à construção da ideia de maternidade, da família nuclear e da exploração econômica das mulheres no capitalismo como algo inerente.

Além da oposição binária de gênero e das diferenças de classe e étnico-raciais, a filosofia do Norte Global¹¹ estabeleceu uma distinção entre corpo e mente,

¹¹ Norte Global é um termo utilizado em estudos pós-coloniais, transnacionais e altermundialistas que pode referir-se tanto ao primeiro mundo como ao conjunto de países desenvolvidos. A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da

reforçando o binarismo epistêmico do discurso eurocêntrico ocidental com projetos dicotômicos e hierárquicos. No discurso hegemônico da cultura ocidental, as teorias biológicas sobre a natureza humana tiveram grande relevância (Oyěwùmí, 2017). Na episteme filosófica do Norte Global, o homem é idealizado como um ser dotado de razão, enquanto a mulher é associada ao corpo e à ternura. A razão confere ao homem um lugar predominante nas atividades decisórias da sociedade.

Nas teorias políticas do Norte Global, a noção de cidadania está vinculada ao masculino. Como sugere Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017, p. 47, tradução minha), as “[...] dualidades como natureza/cultura, público/privado e visível/invisível são variações do tema da ordem hierárquica corporal masculino/feminino, localizadas diferencialmente em relação ao poder [...]”. A hipótese da formação social das categorias de gênero floresceu durante a segunda fase do pensamento feminista. Com ela, surge o antagonismo entre a teoria da construção social de gênero e a causalidade biológica. Entretanto, “[...] as categorias sociais derivam sua legitimidade e poder da biologia”, sendo que “o social e o biológico se retroalimentam” (Oyěwùmí, 2017, p. 49, tradução minha).

A biologia é entendida como uma construção social em constante transformação, que se retroalimenta com a constituição de conhecimento baseado no padrão epistêmico eurocêntrico. Do ponto de vista do Ocidente/Norte Global, o gênero fundamenta-se no dimorfismo sexual delineado pela teoria biológica. Para Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017), há uma dissimulação na classificação entre sexo e gênero. Em outra perspectiva, na racionalidade “androcêntrica”¹² do Ocidente, “[...] o gênero não pode existir sem o sexo, já que o corpo se estabelece diretamente como a base de ambas as categorias” (Oyěwùmí, 2017, p. 50, tradução minha).

Entretanto, o argumento androcêntrico não é anacrônico nem universal. Ele se sustenta no projeto de submissão das mulheres. Epistemes formuladas no Ocidente/Norte Global converteram-se no discurso da verdade, propagando a ideia

ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste atualmente, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente. A relação global etno-racial do projeto imperial do Norte Global *vis a vis* o Sul Global – metáfora da exploração e exclusão social – é parte da relação global capitalista (Santos, 1995).

¹² É a tendência para assumir o masculino como único modelo de representação coletiva, sendo os comportamentos, pensamentos ou experiências, associados ao sexo masculinos, os que devem ser tidos como padrão. Refere-se à supervalorização do homem, e de suas experiências e comportamentos, não assumindo os seres humanos como igualitários, geralmente desvalorizando as experiências das mulheres ou a busca pelos seus direitos (Dicionário Online de Português, 2019).

de que as mulheres sempre estiveram subjugadas ao patriarcado, em todas as culturas e em todos os contextos geográficos e históricos. Como consequência, a ideia de submissão das mulheres torna-se uma “verdade” universal e anacrônica, formulada pelo discurso eurocêntrico. A partir de uma “perspectiva multicultural”, o feminismo “[...] exibe as mesmas características etnocêntricas e imperialistas dos discursos ocidentais que busca subverter” (Oyěwùmí, 2017, p. 55, tradução minha), conforme também observado por Butler.

Sob uma ótica multicultural, as concepções de macho e fêmea são construções sociais que variam conforme a cultura, o território e o contexto histórico. Assim, “[...] as relações de gênero são relações sociais e, portanto, estabelecidas historicamente e delimitadas culturalmente” (Oyěwùmí, 2017, p. 51, tradução minha). Após o processo de colonização, nas sociedades iorubás, a biologia não determina a posição social do indivíduo. Por meio de um estudo da linguagem, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017) comprova que, na cultura iorubá, não existem categorizações que hierarquizem o masculino e o feminino nas relações sociais.

Desta forma, os papéis sociais desempenhados por quem governa ou por quem exerce a função de sacerdote ou sacerdotisa dependem de fatores enumerados e dinâmicos associados à ancianidade. No seu sistema de cognição, a cultura iorubá utiliza elementos orais e visuais. O mundo é compreendido como um vínculo e interligação entre partes que formam um todo (Oyěwùmí, 2017).

Diferentemente da cultura ocidental, a forma de hierarquização da cultura lorubá está associada à ideia de ansiedade. Ademais, “[...] em muitas sociedades da África Ocidental, não há especificidade de gênero” (Oyěwùmí, 2017, p. 61, tradução minha). As experiências e formas de governo, organização social e cultural do Ocidente são usadas como referência para analisar as sociedades africanas. Com o referencial ocidental baseado no discurso hegemônico eurocêntrico, patriarcal e androcêntrico, percebe-se que, na visão deles, as sociedades africanas não possuem Estado, filosofia nem história. A filósofa africana Nkiru Nzegwu questiona a concepção das sociedades Igbó e lorubá como patriarcais (*apud* Oyěwùmí, 2017).

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017, p. 75) sugere que os estudos sobre as sociedades africanas utilizam como referência o modelo de pensamento ocidental. Assim, o conhecimento produzido na África precisa da validação do Ocidente para ser reconhecido como verdadeiro. Nesse contexto, “[...] a falta de reconhecimento de que a linguagem carrega consigo a percepção do mundo de um povo implica em aceitar

que as categorias ocidentais são universais” (Oyěwùmí, 2017, p. 78, tradução minha). Isso está em consonância com o pensamento feminista do Ocidente, uma vez que “[...] a pressuposição e a utilização universais das categorias de patriarcado e ‘mulher’ resultam em um posicionamento etnocêntrico e manifestam a hegemonia do Ocidente sobre outras classificações culturais” (Oyěwùmí, 2017, p. 59, tradução minha).

As categorias conceituais usadas para analisar as sociedades africanas baseiam-se em uma perspectiva biológica sobre a definição de papéis sociais. De acordo com a teoria de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017), na língua iorubá, não existem categorizações de gênero para descrever homens, mulheres, filhos, filhas, irmãos e irmãs. Contudo, a colonização europeia na sociedade iorubá resultou na imposição patriarcal na cultura e na história no contexto pós-colonial.

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017) discorre sobre a organização da sociedade *Ọyó*, uma sociedade iorubá estabelecida antes do período colonial. Segundo Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017, p. 65), termos como *ọkọ* e *ọba* são desprovidos de gênero. No contexto histórico anterior à colonização, as categorias de gênero não eram presentes na sociedade iorubá. Na língua iorubá, o termo *Èniyàn* refere-se à humanidade, sem distinção de gênero. Da mesma forma, *ọmọdé* é utilizado tanto para meninas quanto para meninos (Oyěwùmí, 2017, p. 66).

Termos da língua iorubá, como *obìnrin* e *ọkùnrin*, frequentemente traduzidos como “fêmea” e “macho”, não correspondem a uma sexualidade dimórfica ligada ao gênero. Conforme Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017, p. 88, tradução minha), essas palavras não “[...] expressam masculinidade ou feminilidade, visto que essas categorias não existiam na vida ou no pensamento iorubá”. Em iorubá, *obìnrin* e *ọkùnrin* aludem à diferenciação dos corpos, destacando o papel de cada um na procriação. A organização do mundo iorubá baseia-se em relações sociais, linhagem e senilidade. Na visão iorubá, *obìnrin* desempenha a função procriadora, mantendo sua natureza de *Èniyàn*.

A linguagem reflete os valores culturais de uma determinada sociedade. A categorização social baseada na idade relativa é fundamental para a organização da sociedade iorubá. Em iorubá, nomes próprios não são determinados por gênero. O termo *ọmọdé* é utilizado para se referir a “filho” ou “criança”, independentemente do gênero. *Ọmọ* é usado para designar tanto meninas quanto meninos. Diferentemente das sociedades ocidentais, onde as mulheres eram relegadas ao espaço privado do lar, nas sociedades africanas, como a iorubá, as mulheres atuavam nos mercados,

ocupavam cargos públicos de liderança política e eram sacerdotisas (Oyěwùmí, 2017).

Assim, os papéis sociais na sociedade iorubá, anterior à colonização europeia, estão intrinsecamente ligados à linhagem e não ao gênero. Isso é evidente em indivíduos que exercem a função de sacerdote-adivinho ou sacerdotisa-adivinha. Portanto, esses papéis podem ser desempenhados tanto por homens quanto por mulheres. Para isso, basta que tenham contato com Ifá, a divindade da adivinhação, e se tornem sacerdotes ou sacerdotisas através do aprendizado. Adicionalmente, a teoria de gênero de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017) enfatiza que o patriarcado não é universal.

A autora ressalta que, nas sociedades iorubás, ser do sexo masculino não é um pré-requisito para assumir cargos políticos em governos. Existem povos iorubás governados por mulheres, tanto no século XX quanto em contextos históricos anteriores ao período colonial. Em contrapartida, no Ocidente, o gênero é visto como uma “categoria fundamental e universal”. No entanto, essa diferenciação e hierarquização não se alinham ao “marco de referência” da sociedade iorubá (Oyěwùmí, 2017, p. 187, tradução minha).

2.3 ABRINDO UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE UM FEMINISMO DECOLONIAL

Grada Kilomba (2019) diz que “o colonialismo é uma chaga que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”. O feminismo decolonial possui uma abundante representação teórica. Podemos citar nomes do feminismo negro norte-americano, como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, bell hooks, Audre Lorde, Kimberlé Crenshaw, Sojourner Truth; feministas mexicanas, como Gloria Anzáldua e feministas latino-americanas, como Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, María Lugones, Rita Segatto, Luiza Bairros, entre muitas outras. E o feminismo decolonial ainda possui como representantes potentes as contribuições da portuguesa Grada Kilomba, e da francesa Françoise Vergès.

Françoise Vergès (2020) traz um recorte de gênero, raça e classe muito significativo. Ela afirma que “o capitalismo produz inevitavelmente trabalhos invisíveis e vidas descartáveis” (Vergès, 2020, p. 17). Segundo a autora, milhões de mulheres

se ocupam noturnamente da tarefa de limpar as cidades, ou melhor, de limpar o mundo:

A vida confortável de mulheres da burguesia só é possível em um mundo onde milhões de mulheres racializadas e exploradas proporcionam esse conforto, fabricando suas roupas, limpando suas casas e os escritórios onde trabalham, tomando conta de seus filhos, cuidando das necessidades sexuais de seus maridos (Vergès, 2020, p. 17-18).

A autora defende um feminismo com uma política decolonial que se baseie nas práticas das feministas vistas como civilizatórias. Ela argumenta que “[...] uma feminista que não luta pela igualdade de gênero e que se recusa a perceber como a integração deixa as mulheres racializadas à mercê da brutalidade, da violência, do estupro e do assassinato, torna-se cúmplice de tudo isso” (Vergès, 2020, p. 29).

Vergès (2020) faz uma profunda crítica às feministas liberais que marginalizam outras mulheres, principalmente mulheres pobres e negras. É essencial um feminismo que combata todos os sistemas que negligenciaram os conhecimentos científicos e estéticos de categorias inteiras de seres humanos, através do epistemicídio e genocídio dos povos originários das Américas e dos povos africanos que foram capturados e escravizados:

Na longa história das lutas de suas antepassadas, mulheres autóctones durante a colonização, mulheres reduzidas à escravidão, mulheres negras, mulheres nas lutas de libertação nacional e de internacionalismo subalterno feminista nos anos 1950-1970, mulheres racializadas que lutam cotidianamente nos dias de hoje (Vergès, 2020, p. 28-29).

O feminismo decolonial emerge do entendimento de que os conceitos de “raça” e “gênero”, quando analisados isoladamente, excluem as mulheres de cor (Lugones, 2014). Segundo as feministas decoloniais, as categorias “negro” e “mulher”, quando separadas, deixam diversos sujeitos à margem das disputas por reconhecimento, como é o caso das mulheres negras e indígenas.

Diversas críticas foram direcionadas ao feminismo eurocêntrico. A filósofa María Lugones (2020) destaca que a motivação do feminismo decolonial é transgredir qualquer ideia de ponto de partida universalista e abstrato do feminismo. Não é possível, inicialmente, falar em nome da “mulher” de forma abstrata, como propõe o feminismo tradicional, considerando que as experiências e histórias de vida das diferentes mulheres, sejam elas indígenas ou afrodescendentes, são distintas.

Ademais, o machismo, que ainda oprime e violenta, tem como alicerce o racismo colonial.

Considerando que o vocabulário comum das lutas emancipatórias, como direitos civis, direitos humanos, autonomia, liberdade, igualdade, entre outros, tem origem no liberalismo moderno e no Iluminismo, o feminismo decolonial questiona tais conceitos. De acordo com María Lugones (2020), o feminismo decolonial evidencia que as sociedades pré-colombianas, já mencionadas no texto, não estavam submetidas às mesmas divisões sexuais de tarefas presentes na sociedade europeia. Como consequência dessa realidade histórica, seus descendentes no Sul Global, ex-colônias, herdaram estratégias de vida, hábitos e formas de sociabilidade que divergem do código eurocêntrico.

Em consonância com a ideia do “Bem Viver”, o feminismo decolonial reivindica o reconhecimento e o protagonismo das experiências das mulheres que resistem, até os dias atuais, à violência racista e colonialista. Suas pautas estão estreitamente ligadas ao feminismo negro e ao feminismo das mulheres de cor (Gonzalez, 2020).

Nas colônias, os corpos femininos eram frequentemente posicionados sob um poder discursivo distinto; as mulheres eram percebidas não apenas como objetos de desejo, mas também como agentes reprodutivos, os “ventres do império” (Gonzalez, 2020). As mulheres racializadas, sejam elas negras ou indígenas, não eram sequer consideradas humanas, mas sim bestiais e/ou selvagens. Suas sexualidades eram objeto de curiosidade e estudo pelo discurso científico naturalista.

Nas metrópoles, as particularidades do corpo feminino negro também foram objeto de exibição em espetáculos, seminários de anatomia e medicina. Estudos comparativos buscavam evidenciar sua suposta inferioridade ou hipersexualidade em relação à mulher branca ocidental. Os aspectos da diferença racial tornaram-se fundamentais na construção de uma sexualidade feminina transgressiva¹³.

Nas culturas pós-colonização, tanto latino-americanas quanto africanas, a arbitrariedade europeia se manteve como lógica de dominação e subjugação,

¹³ O longa-metragem *Vénus Noire*, dirigido por Abdellatif Kechiche (2010), é um notório exemplo sobre a objetificação do corpo feminino negro como entretenimento e investigação na metrópole. O filme, baseado na vida de Saartjie Baartman (1789-1815), conta a trajetória de ‘Sarah’, como ficou conhecida desde a sua atuação como performer nos conhecidos freak shows, onde se apresentava como aberração da natureza e chocou plateias, principalmente na Inglaterra; ou como atração nas soirées libertines, até a investigação do seu corpo como objeto de curiosidade científica por médicos e naturalistas franceses. Quando se tornou presidente da África do Sul, Nelson Mandela (1918-2013) formalizou pedido de repatriamento dos restos mortais de Saartjie Baartman à França. Após inúmeros debates e trâmites legais, a solicitação foi atendida apenas em 2002.

perpetuando a opressão sobre as mulheres. As teorias de Lélia Gonzalez (2020) auxiliam na compreensão das desigualdades de gênero e raça no Brasil. Suas pesquisas indicam que as raízes do patriarcado colonial ainda se fazem presentes nas relações de gênero. O corpo das mulheres é visto como o ponto de confluência das estratégias de poder, destacando a mulher não como uma categoria única, mas considerando diferenças geracionais, étnicas e de capital cultural, por exemplo.

De acordo com María Lugones (2007), a diferença colonial evidencia as contradições vivenciadas na experiência cotidiana da colonialidade de gênero. O feminismo decolonial promove uma crítica à universalidade imposta pela modernidade colonial, reivindicando a consideração das intersecções de gênero, raça, classe e sexualidade na epistemologia feminista:

A interseccionalidade revela o que não é visível quando categorias como gênero e raça são conceitualizadas separadamente. O movimento para interceptar essas categorias foi motivado pelas dificuldades de tornar visível aquelas/os dominadas/os e vitimizadas/os nos termos de ambas as categorias. Embora cada um/a na modernidade capitalista eurocêntrica seja racializado/a e gendrado/a, nem todos são dominados/as ou vitimizados/as com base em seu gênero ou raça. [...] É somente quando percebemos o entrelaçamento ou fusão do gênero da raça que vemos efetivamente a mulher de cor (Lugones, 2007, p. 192-193, tradução minha).

A “colonialidade” das relações de gênero abrange diversas dimensões. As desigualdades de gênero e raça podem ser examinadas tanto no espaço geográfico dessas mulheres quanto em sua esfera doméstica, familiar, comunitária e, ainda, globalmente, nos programas e projetos voltados para o desenvolvimento das mulheres do Sul.

O discurso feminista ocidental predominante negligencia as experiências relacionadas à raça/etnia, classe social e territórios das mulheres do Sul, generalizando-as ou homogeneizando-as culturalmente. Isso limita o potencial político dessas mulheres, subordinando-as em relação às mulheres do Norte. O discurso colonial “vigente” tem retratado as mulheres do Sul como “alheias à modernidade”, sendo oprimidas e subalternizadas não apenas nas relações de gênero, mas também pelo subdesenvolvimento, frequentemente denominado Terceiro Mundo (Lugones, 2014).

O eixo da diferença tem sido uma das características mais marcantes da crítica feminista pós-moderna. A desigualdade de gênero passou a ser abordada no plural, pois a questão das desigualdades e da opressão vivida pelas mulheres não se limita

ao binarismo homem/mulher. As reivindicações pela inclusão das categorias de raça, cultura e classe social tornaram-se essenciais para uma análise crítica feminista.

A perspectiva da diferença permitiu mudar o olhar sobre as representações centradas na mulher de classe média, europeia e branca, que não levava em conta, de forma imprescindível, as reivindicações das mulheres negras e indígenas do Norte, bem como das mulheres latinas e de todas as regiões denominadas Terceiro Mundo (Lugones, 2014).

3 TRANSITANDO DO CONCEITO DE IDENTIDADE ÚNICA PARA IDENTIDADES PLURAIS

Conforme as definições do conceito de “identidade social” propostas por Zygmunt Bauman (2005a, 2005b, 2005c), Stuart Hall (2006) e Alberto Melucci (2004), a identidade de um indivíduo está associada ao conjunto de vinculações a um sistema social. Em outras palavras, é a identidade social que permite ao indivíduo localizar-se e ser localizado no contexto social. Contudo, nem todos os grupos têm as mesmas possibilidades de identificação. A posição que ocupam no sistema de relações é o que lhes confere esse poder, uma vez que a identidade de um determinado indivíduo é moldada pelo ambiente social. O processo de construção dos estigmas ocorre quando as expectativas não são atendidas.

Ademais, a discussão proposta permite compreender que a identidade social é formada na interação do indivíduo com a sociedade. Ou seja, a identidade social é construída em contraposição a outras identidades e também a partir das expectativas estabelecidas pelos grupos sociais. Sob essa ótica, as forças simbólicas entre os grupos são distintas.

Grupos com menor força simbólica, como o público LGBTQIAPN+, pretos e indígenas, devido ao escasso reconhecimento na sociedade, encontram-se mais vulneráveis à marginalização e estigmatização. Em decorrência disso, algumas estratégias de identidade são adotadas, por exemplo, por indivíduos com ocupações pouco reconhecidas, visando identificar-se como pertencentes a determinada sociedade (Hall, 2006; Melucci, 2004).

Stuart Hall (2006) argumenta que o período atual, caracterizado pela pós-modernidade, é resultado de um processo global de dissociação do sujeito moderno. Esse sujeito perde a referência de sua identidade estável e tradicional, percebendo-se fragmentado em múltiplas identidades. O autor detalha os cinco momentos em que esses processos se manifestam. Inicia-se com o sujeito cartesiano, que é deslocado para o **marxismo**. Este último introduziu essa consciência racional do “Eu” (*cogito ergo sum*) na História, vinculando-o ao contexto social e às condições materiais. Posteriormente, a **psicanálise** submete esse sujeito a um domínio desconhecido, imerso nas sombras do inconsciente.

A **linguística** demonstrou que a própria condição do pensamento racional é um instrumento social de sentido sempre coletivo. A **arqueologia filosófica** de Foucault

desvendou a gênese da subjetividade moderna como resultado das instituições que a moldam. Por fim, o **feminismo** consolidou a desconstrução da visão masculina completa sobre o mundo, trazendo o que antes era restrito à esfera privada e doméstica para o âmbito político (Hall, 2006).

Esse processo resultou no surgimento do sujeito pós-moderno, conceituado como alguém sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade passou a ser uma “celebração móvel” (Hall, 2006, p. 7-22), constantemente formada e transformada em relação às maneiras como somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais ao nosso redor. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não se unificam em torno de um “eu” coerente (Hall, 2006, p. 7-22). Possuímos identidades contraditórias, que nos impulsionam em direções distintas, de modo que nossas identificações estão sempre em deslocamento. Se sentimos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma história confortável sobre nós mesmos ou uma “narrativa do eu” reconfortante (Hall, 2006, p. 10).

Certamente, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Em vez disso, à medida que o sistema de significação e representação cultural se multiplica, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13). Com base nas elucidações do autor, podemos acrescentar análises dos movimentos LGBTQIAPN+, da luta antirracista e ecológica. O primeiro desconstrói a família nuclear burguesa tradicional (pai, mãe e filhos); o segundo, o feminismo, modifica as relações e padrões de gênero euro centrados; e o terceiro impõe limites éticos ao capitalismo industrial. Se a modernidade se iniciou quando a humanidade, a partir do Iluminismo, substituiu a visão teocêntrica por Deus e passou a adotar uma visão antropocêntrica, a pós-modernidade representa a deposição do homem-deus em favor da sublimação do homem reprimido, ou seja, a realidade autônoma dos corpos dominados, da natureza e do feminino (Hall, 2006).

Da mesma forma, pessoas que vivem sua sexualidade e identidade de gênero de maneira livre podem pertencer a diversos grupos e desempenhar múltiplos papéis. Observamos como a realidade dos alunos LGBTQIAPN+ se torna restrita em termos de interações quando eles se assumem como tal e enfrentam os preconceitos da

sociedade, tanto dentro quanto fora da escola. É fundamental refletir sobre os espaços sociais e culturais que os alunos LGBTQIAPN+ deixam de frequentar após se assumirem. Para compreender o conceito sociológico de identidade e sua fragmentação, utilizarei a concepção de Stuart Hall (2006).

A idade na concepção sociológica preenche espaço entre “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. Que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar seus sentimentos mais subjetivos com os lugares, objetos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura, (ou para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto o sujeito quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis (Hall, 2006, p. 11-12).

E continua:

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado composto não só mais de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2006, p. 12).

O processo de identificação do sujeito sociológico na pós-modernidade reflete um campo de experiências esporádicas e fragmentadas, que se torna cada vez mais confuso e misturado. As habilidades sociais oscilam agora sem um referencial anteriormente estabelecido pela tradição, gerando, assim, uma sensação ambígua de liberdade e desamparo. Stuart Hall (2006) utiliza o conceito de “jogo de identidades” para demonstrar que as características peculiares que definem o(a) sujeito(a) estão em constante interação e, por vezes, em contradição. Isso evidencia o caráter relacional da identidade. Questões de gênero, etnia, classe social, nacionalidade, sexo, entre outras, são aspectos dessa multifacetada vida moderna líquida.

Para elucidar melhor este último conceito, é necessário abordar o sujeito da pós-modernidade, conceituado por Zygmunt Bauman (2001) em seu livro “Modernidade Líquida”. Esse sujeito é caracterizado pelo período após a Segunda Guerra Mundial e a queda do muro de Berlim, desde o final da década de 1980 até os dias atuais. O termo é utilizado para descrever o mundo contemporâneo e globalizado,

dominado pelo sistema capitalista, sob a perspectiva do conceito de “identidade líquida” de Zygmunt Bauman (2005a, 2001). O sociólogo discorre sobre a maleabilidade com que os sujeitos transitam em suas identidades e o vasto leque de possibilidades que essa “identidade líquida” pode oferecer. A compreensão desse processo revela a transição fluida das identidades na modernidade. O sociólogo afirma que:

A ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (Bauman, 2005a, p. 17-18).

Para Zygmunt Bauman (2001), o momento atual pode ser caracterizado como a era da “liquefação” dos(das) sujeitos(as), denominada “modernidade líquida”. Em meados do século XIX, com as contribuições de pensadores como Marx e Engels, entre outros da época, a modernidade era percebida como um processo social, político, cultural e econômico. Ao longo de sua trajetória histórica, essa modernidade fragmentou suas verdades estabelecidas: a célula familiar burguesa tradicional, as tradições religiosas e culturais, entre outros aspectos, foram se liquefazendo, dando origem a novos processos modernos.

Entretanto, essa modernidade não se limitou a apenas liquefazer esses processos que acompanhavam a humanidade por milênios. Ela almejava, acima de tudo, o aprimoramento, o progresso e a razão. Esses “líquidos” eram ressignificados e adaptados às antigas normas sociais “modernas”. Os padrões sociais que delineavam a ordem social da modernidade tornaram-se fluidos: a classe, o Estado-nação e a cidadania, juntamente com o avanço do “neocolonialismo”¹⁴ global das forças de mercado e o declínio da conduta totalitária da ordem moderna, libertaram os sujeitos de suas amarras a uma ordem rígida e instrumentalmente racional. Conforme Zygmunt Bauman:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, é um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda

¹⁴ Domínio da política, econômica, cultural e social das potências capitalistas europeias diante algumas regiões do continente africano e asiático, principalmente. Este intento iniciou no começo do século XIX e perdurou até o século XX, com a Primeira Guerra Mundial (Moreira; Tadeu, 2013).

política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (Bauman, 2001, p. 12).

Em suma, para Zygmunt Bauman (2001), as sociedades adentraram um processo de privatização e individualização que desvinculou os poderes da tradição e os enraizamentos das ordens sociais modernas. Isso possibilitou a construção individual da vida e da política da sociedade. O fenômeno mais evidente desse processo são os colapsos políticos, econômicos e sociais mundiais, provocando um desengajamento social e político.

Para ilustrar, as sociedades individualizadas na modernidade líquida têm nos smartphones e nas redes sociais seus mais fiéis arquétipos. Dependentes dessa realidade virtual, os sujeitos circulam indiferentes ao mundo real que os circunda. A distração e a ocultação do “eu” são evidentes, e qualquer pessoa pode se esquivar de uma conversa indesejada ou de um encontro constrangedor simplesmente ao tirar o celular do bolso e acessar a internet.

A leitura de Zygmunt Bauman (2005a) acerca dessa ambivalência reside no chamado “*do it yourself*” (faça você mesmo) ou na “customização” da vida. Em meio a uma diversificada pluralidade de elementos, caminhos e visões de mundo, o indivíduo deve selecionar aquilo que melhor lhe agrada no momento. Daí o sucesso dos serviços de streaming (como Netflix, Spotify, iFood, entre outros) na atualidade. O usuário tem a liberdade de assistir ao filme que desejar, ouvir a música de sua preferência e escolher a comida que lhe apetece. Ainda que, para isso, seja necessário navegar por um vasto oceano de opções e selecionar aquela que melhor atende ao seu desejo. Uma tarefa que, a princípio, parece fácil e prazerosa pode tornar-se exaustiva, pois toda escolha implica uma renúncia, e nunca se tem certeza se a opção pelo determinado hambúrguer ou música foi a mais adequada. Em síntese, como responder a questões simples como: Quem sou eu? O que desejo? Qual é o meu lugar no mundo? As pessoas irão me aceitar como sou? As reflexões podem ser abandonadas antes mesmo de gerarem resultados gratificantes.

[...] ter e apresentar em público coisas que portam a marca e/ou logo certos e foram obtidas na loja certa é basicamente uma questão de adquirir e manter a posição social que eles detêm ou a que aspiram. A posição social nada significa a menos que tenha sido socialmente reconhecida – ou seja, a menos

que a pessoa em questão seja aprovada pelo tipo certo de “sociedade” (cada categoria de posição social tem seus próprios códigos jurídicos e seus próprios juizes) como um membro digno e legítimo – como “um de nós” (Bauman, 2005a, p. 21).

De acordo com Zygmunt Bauman (2005a), na modernidade sólida dos séculos XIX e XX, as identidades, embora recém-construídas, eram feitas para durar. No limiar da experiência dos indivíduos na versão líquida da modernidade, a identidade é constantemente montada e desmontada. Os sujeitos precisam se adaptar a essa realidade, uma vez que a busca fugaz pela felicidade exige adaptação e mudança constante. Assim, apegar-se a uma “identidade” fixa (Bauman, 2005a) pode ser o desfecho de um destino infeliz. A tão almejada liberdade, na modernidade líquida, assume a forma de uma liberdade que é ao mesmo tempo coerciva e compulsória. Aos(às) sujeitos(as) é atribuída a tarefa de autoconstrução de suas vidas, sem qualquer apoio, sendo responsabilizados pelo que se tornam, sem garantias sociais contra adversidades que possam surgir. Desaparecem os parâmetros, premissas e códigos que poderiam regular essa autoconstrução. A mutabilidade da identidade, a fluidez dos relacionamentos construídos ao longo da vida e a incerteza de um futuro estável, seja no trabalho ou em outros aspectos da vida, fazem com que a liberdade “líquida” se torne, na realidade, uma sutil e enganosa prisão.

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado (Bauman, 2005a, p. 83).

Alberto Melucci (2004) também nos apresenta o conceito da construção do “eu” a partir da concepção dos Estudos Culturais:

O Eu não pode ser compreendido de maneira absoluta e imediata; esse sempre conservará elementos enigmáticos, que dificultam que se responda de maneira definitiva à pergunta: Quem sou eu? A resposta à pergunta: Quem sou eu? Conterá sempre a ambivalência, uma vez que, para respondê-la não é suficiente que se tenha certa similaridade com o outro, mas também é preciso diferenciar-se reivindicando uma singularidade. Cada um de nós pertence a uma pluralidade de grupos, gerados por múltiplos papéis sociais, nosso eu torna-se múltiplo, entramos e saímos constantemente dos grupos de pertencimento com mais rapidez do que no passado, nos movemos “como animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente (Melucci, 2004, p. 60).

Segundo Alberto Melucci (2004), a identidade tem suas raízes na relação social e é caracterizada pela capacidade de reconhecer os efeitos da própria ação e identificá-la como nossa. Devido à dinâmica na produção da identidade, o termo “identidade” parece não abranger mais a construção de nós mesmos. O autor propõe, então, o termo “identização”, introduzido em seu livro “O jogo do eu”.

Em concordância com Alberto Melucci (2004), as sociedades contemporâneas são marcadas pela indeterminação da identidade individual, um elevado grau de individualismo e flexibilização das identidades. Os riscos assumidos pelas sociedades modernas, cada vez mais ambivalentes, fazem com que essa identidade varie do individual ao coletivo, gerando turbulências sociais. Uma das consequências da modernidade foi a produção social e cultural do indivíduo enquanto sujeito que estabelece e reconhece seus laços sociais.

Dessa forma, somos os “herdeiros da modernidade” (Melucci, 2004, p. 220) e é sobre esse legado que moldamos nossas identidades. Atualmente, esse processo adquiriu uma nova dinâmica: a capacidade de se perceber como indivíduo tornou-se mais evidente. A produção e o consumo em massa, juntamente com a disseminação dos sistemas de informação e um maior acesso a serviços sociais, permitem que os indivíduos se reconheçam e tenham maior acesso às suas percepções individuais (Melucci, 2004, p. 222).

3.1 MODOS DE PENSAR AS JUVENTUDES

“Novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua (Louro, 2013, p. 44).

Invoco Guacira Lopes Louro (2013) para dar início às discussões acerca das juventudes. O conceito de “juventudes” não pode ser estanque, uma vez que os jovens estão inseridos em distintas culturas, sociedades, comunidades, línguas, costumes e contextos políticos. Conforme Daniela Medeiros de Azevedo Prates (2020, p. 172, grifos da autora):

[...] assumimos como *um dos primeiros movimentos* em nossas pesquisas o reconhecimento da juventude como uma construção social, ou seja, como uma categorização de sujeito constituída a partir de determinadas contingências históricas, econômicas, sociais e culturais, vindo a diferir-se de jovens, uma categoria empírica presente em todas as formações sociais.

O conceito de “juventude”, conforme abordado por instituições e governos, sugere que o(a) jovem seja um(a) sujeito(a) unificado(a). No entanto, a atual perspectiva sociológica destaca que esse conceito é ambíguo, e a pluralidade de culturas jovens torna sua construção desafiadora. Ou seja, devido à multiplicidade dos(as) sujeitos(as) jovens, não se pode falar em juventude no singular, mas em “juventudes” no plural. Conforme Daniela Prates (2020), a noção de juventude começou a ganhar consistência quando se observou um prolongamento entre a infância e a vida adulta.

Sob essa ótica, percebe-se que ser jovem transcende a simples transição entre estágios da vida. Requer uma análise detalhada de seus conceitos políticos, posicionamentos e responsabilidades enquanto sujeito ativo em sua sociedade; “[...] cabe aos nossos estudos não os alimentar, reforçando a ideia de que juventude se limite a essas – e outras – representações sociais. Ao contrário, devemos compreender a juventude como uma construção social” (Prates, 2020, p. 173). Essa concepção nos instiga a problematizar a percepção de juventude.

Considerando que a pós-modernidade é um debate emergente e atual, que caracteriza o momento presente e promove uma série de mudanças que impactam a sociedade, seja diretamente ou indiretamente, e que transforma a vida social, a tarefa de escrever sobre identidade(s) torna-se complexa. Requer uma análise detalhada do conceito e das transformações que ele sofreu ao longo do tempo, uma vez que as juventudes de hoje diferem das anteriores e estão em constante evolução.

Ao abordar o conceito de descentralização da juventude, é fundamental contextualizar a origem dessa ideia. Devemos voltar ao início do século XX, período em que alguns autores começaram a moldar o pensamento contemporâneo sobre os jovens. Eles desafiaram os paradigmas estabelecidos, conforme descrito por Zygmunt Bauman (1999¹⁵ *apud* Severo, 2014), e começaram a confrontar os conceitos já consolidados. Já se observava, naquela época, um despertar de ações específicas voltadas para a juventude:

[...] A Modernidade construiu uma busca incessante de formas de conhecer, classificar e ordenar o mundo. Tudo que não seja ordenado passa a ser considerado natural, e tudo que é natural, deve ser controlado e adequado às condições humanas de vida. Modernidade é sinônimo de ordem (Severo, 2014, p. 23).

¹⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Os novos modos de pensar e agir politicamente, as drogas, o sexo, a relação com a cultura e, sobretudo, o afastamento progressivo dos tradicionais processos culturais escolares emergem nesse contexto como desafios atribuídos aos(às) jovens. Estes desafios demandavam dos governantes e da sociedade adulta estratégias de enfrentamento (Severo, 2014).

De forma crescente, a juventude, em especial os(as) jovens da geração a partir da década de 1980, começa a se distanciar do que havia sido idealizado cultural e ideologicamente pelas sociedades. Surgem novas enfermidades, o abuso de drogas aumenta exponencialmente e a criminalidade se intensifica. Paralelamente, cresce a dificuldade dos(das) jovens em compreender a si mesmos e seu papel no mundo. É nesse panorama que autores(as) como Juarez Dayrell (2003), Rossana Reguillo (2003) e Rita Severo (2014) desenvolvem suas análises sobre a representação da juventude naquele período e suas repercussões contemporâneas.

Em uma de suas pesquisas, Rita Severo (2014) examina o conceito de “ambivalência” sob a ótica de Zygmunt Bauman, associando-o à condição juvenil. Conforme a autora, a modernidade construiu um mundo para poucos, no qual a produção de “refugos, pessoas descartáveis” (Severo, 2014, p. 212) torna-se cada vez mais recorrente. Esse seria o projeto ideológico da modernidade, conduzido pelo capitalismo, onde esses indivíduos excedentes são relegados à periferia. Aqueles que não podem consumir são descartados, tornando-se o “lixo” da sociedade.

A condição humana na contemporaneidade, propõe Bauman (1998)¹⁶, apresenta então um novo e inédito drama social. Impossibilitados de se verem assimilados, os novos estranhos não se veem com outra saída senão se defrontarem com sua própria estranheza, percebida agora como uma condição permanente e irredutível. Estaremos nós, professores de escolas públicas, lidando com os estranhos? Os ambivalentes? Os (des)ordenados (Severo, 2014, p. 29-30).

Ao abordar a temática sob a perspectiva dos Estudos Culturais, Luís Antonio Groppo (2016) destaca que, a partir da década de 1960, as juventudes começaram a ser efetivamente pensadas e estudadas, tendo os movimentos estudantis e de contracultura como marcos iniciais. Até então, a responsabilidade de estudar e discorrer sobre as juventudes recaía majoritariamente sobre a Sociologia, sob as lentes do marxismo e do estruturalismo. Groppo (2016, p. 8) ressalta a contradição

¹⁶ BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelle Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

presente no fato de um movimento estudantil global, de caráter urbano e classe média, ser frequentemente subestimado e abordado de maneira secundária.

As juventudes têm sido uma constante preocupação das sociedades modernas e contemporâneas, sendo frequentemente tratadas como uma “questão pública”. Periodicamente, as juventudes tornam-se foco de atenção e inquietação social.

No imaginário coletivo moderno, a juventude é frequentemente concebida como uma faixa etária específica. O “problema juventude” (Groppo, 2016, p. 9) tem sido objeto de atenção em campos como a medicina, o direito, a pedagogia e a psicologia, visando estabelecer seus limites iniciais e finais no contexto de ações institucionais. Em termos gerais, a juventude é comumente definida como o período que vai dos 15 aos 29 anos. No entanto, para compreender verdadeiramente os significados sociais atribuídos à juventude, não é essencial restringi-la a uma faixa etária específica, visto que essa delimitação não possui caráter absoluto e universal.

A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturantes” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude (Groppo, 2016, p. 10).

“Juventude” é mais do que uma simples palavra. Atualmente, reconhecemos que seu significado varia conforme a época e a sociedade, manifestando-se de maneiras distintas. Ao definir o conceito de “jovem”, não podemos nos limitar apenas ao critério da idade. É essencial considerar o contexto histórico-social em que está inserido. Assim, é necessário compreender como essa categoria se estabeleceu ao longo do tempo, evitando uma visão linear e atemporal. Para entendermos a juventude tal como a concebemos hoje, é preciso considerá-la como uma “invenção” do período pós-guerra. Esse momento histórico possibilitou a emergência de uma nova ordem mundial, que deu forma ao mundo conforme o conhecemos (Reguillo, 2003, p. 104).

Segundo Rossana Reguillo (2003), tendo em vista a natureza dinâmica e descontínua dos(das) jovens, que não se enquadram homogeneamente na sociedade, eles(as) se manifestam de diferentes maneiras. Basicamente, podemos identificar duas principais configurações ou apresentações de juventudes.

- a) Aqueles que podem ser considerados como “incorporados” e que foram analisados através ou a partir da sua pertença à esfera escolar ou religiosa; ou do consumo cultural.
- b) Os “alternativos” ou dissidentes, cujas práticas culturais produziram páginas abundantes e que foram analisadas desde a sua não incorporação nos esquemas da cultura dominante (Reguillo, 2003, p. 106, tradução minha).

A autora ressalta que não podemos nos restringir apenas a esses conceitos, uma vez que as pesquisas podem se direcionar para diversas perspectivas. A análise da inserção do(da) jovem como cidadão(ã) é complexa, pois, em diferentes sociedades, esse(a) jovem interage de maneira distinta com seus direitos (Reguillo, 2003).

Rossana Reguillo (2003, p. 110) discorre sobre um sistema “esquizofrênico” que concede ao(á) jovem (16-17 anos) o direito ao voto, exigindo dele comportamentos sociais e políticos específicos. No entanto, paradoxalmente, não lhe oferece suporte econômico. Os(as) governantes não reconhecem esses(as) jovens como potencial força de trabalho, e são escassos os programas voltados à inserção dessa faixa etária no mercado laboral. Em outras palavras, a mesma sociedade que vê o(a) jovem como um cidadão(ã) apto a votar é a que busca juridicamente responsabilizá-lo(a) com a maioria penal.

Rossana Reguillo (2003, p. 111) aborda a relevância da indústria cultural e sua influência sobre os(as) jovens. Ela observa que músicas, roupas e objetos de desejo se tornaram os principais moldadores das identidades juvenis. Estes são encontrados não somente nas marcas mais renomadas, mas também nas consideradas “exclusivas”, que comercializam um conceito, um estilo de vida, uma maneira de se distinguir e, ao mesmo tempo, de pertencer a um grupo, sendo, sobretudo, contraposto ao grupo adulto.

Segundo Juarez Dayrell (2003), a “juventude” é simultaneamente uma condição social e histórica. Manifesta-se de maneira universal em uma determinada faixa etária, mas sua representação varia de acordo com a sociedade em que o(a) jovem está inserido. Essa diversidade é influenciada por condições sociais (como classe social), culturais (etnia, identidades religiosas, valores), de gênero, regiões geográficas, entre outros fatores.

Construir o conceito de “juventudes” sob a ótica da diversidade implica em não as considerar como algo estático ou imutável. Ao contrário, devem ser vistas como parte de um processo contínuo, moldado pelas vivências individuais desses(as)

sujeitos(as). Isso significa compreender a juventude não apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, com um destino pré-determinado, mas como um período de formação e transformação (Dayrell, 2003, p. 42).

Além disso, Juarez Dayrell (2003) nos convida a refletir: como podemos caracterizar os jovens enquanto “sujeitos sociais”? Existem diversas maneiras de definir esses atores e seus respectivos papéis na sociedade. Para alguns, ser “sujeito” implica em uma condição a ser alcançada; para outros, trata-se de uma condição ontológica, inerente ao ser humano. Dayrell recorre à definição de Bernard Charlot, que afirma: “[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles” (Charlot, 2000, p. 33¹⁷ *apud* Dayrell, 2003, p. 158). A discussão prossegue:

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (Dayrell, 2003, p. 42).

Certamente, o indivíduo é um ser interseccionado no mundo social e familiar, ocupando um lugar específico e mantendo determinadas relações. Chega-se à ideia de que cada pessoa é um(a) sujeito(a) singular, com sua própria história e capaz de fazer história. Ele(ela) interpreta o mundo e lhe atribui significado, assim como define seu lugar na sociedade. O(a) sujeito(a) é caracterizado por suas particularidades enquanto ser humano: é igual a todos enquanto espécie, semelhante a alguns como membro de um grupo social e, ao mesmo tempo, distinto de todos como ser individual (Charlot, 2000¹⁸ *apud* Dayrell, 2003, p. 159).

¹⁷ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

¹⁸ Idem.

4 CAMINHOS DA PESQUISA NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

4.1 O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Desde o seu surgimento como campo acadêmico específico, no final da década de 1950, na Inglaterra, os Estudos Culturais têm influenciado as áreas das Ciências Humanas e Sociais, bem como a Literatura e a Comunicação Social. A metodologia qualitativa e a observação da cultura popular (de massa), especialmente em relação aos(as) sujeitos(as) das classes trabalhadoras, têm sido características marcantes desde os primeiros trabalhos de Stuart Hall e Raymond Williams. Essa abordagem proporciona modelos particulares de se analisar a “cultura”. Conforme Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luís Henrique Sommer (2003, p. 37):

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Hoje, quase meio século depois, somos convidados a revisar tais conceitos e a nos questionar sobre os avanços, conquistas e impasses do campo, observando seu crescimento, com cada vez mais diferentes objetos de estudo e modos de investigação. O que diferencia os Estudos Culturais de outras análises metodológicas são as perspectivas de análise dos sujeitos, observando seu contexto nas mídias, sua textualidade cultural, os jogos de sentido social, as relações de gênero, etnia, raça e contextos corporais, sempre tendo como base a noção de “cultura”.

Para embasar a temática de minha pesquisa, recorro a autores(as) e pesquisadores(as) brasileiros(as) que discutem questões voltadas à educação nesta perspectiva, tais como: Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Henrique Sommer (2003) e Guacira Lopes Louro (2016, 2013, 2000). Os Estudos Culturais têm produzido conhecimentos sobre como os processos socioculturais estão envolvidos na construção de nossas concepções acerca do mundo, na constituição dos(das) sujeitos(as), identidades e formas de ser, viver e pensar na contemporaneidade (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

O que é, afinal, Estudos Culturais? Esta frase e outras similares intitulam, no Brasil e em muitos países, alguns livros e artigos cujo objetivo tem sido definir os contornos da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36, grifos dos autores).

A insubordinação da teoria cultural clássica, oriunda dos Estudos Culturais arnoldiana¹⁹, se estabelece como campo de análises culturais em meados do século XX. Não se prende a uma base teórico-epistemológica ou metodologia específica, homogênea e coerente. Pelo contrário, essa abordagem se diversifica e se expande, especialmente à medida que se aproxima o início do milênio e avança pelo século XXI.

Os Estudos Culturais se propagam e tornam-se mais dispersos, casuais e aventureiros. No entanto, mantêm-se contundentes, provocativos e engajados, tanto teórica quanto politicamente. São pertinentes ao discutir sobre as questões que emergem constantemente na sociedade.

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem, exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre a *cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano; segundo a tradição arnoldiana, “o melhor que se pensou e disse no mundo”. O segundo termo corresponde a *as [outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37, grifos dos autores).

Inicialmente, ao discorrer sobre Estudos Culturais, é imprescindível definir a compreensão do conceito de “cultura”, conforme abordado pelos(as) autores(as) fundadores(as) do campo. No entendimento do senso comum, “cultura” é percebida como uma aptidão refinada e erudita, que eleva certos indivíduos a uma posição de destaque em relação aos demais. Aqueles(as) que se aproximam desse patamar são vistos como “mais civilizados”. No entanto, o conceito de “cultura” também se expande para outros eixos de significados. Deixa de ser exclusivo das elites, entendido como “algo culto” e inacessível às massas. A cultura também se manifesta nas multidões.

¹⁹ “Expressão que faz referência a Mathew Arnold, autor de *Culture and anarchy*” e teórico principal de uma tradição de análise da cultura fortemente marcada por posições elitistas e hierárquicas” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37).

Quando considerada em sua pluralidade – culturas –, o termo adquire novas possibilidades de interpretação (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36-37).

Além disso, os(as) autores(as) dos Estudos Culturais frequentemente recorrem ao termo “popular” para descrever um conjunto específico de elementos culturais de uma nação ou região. A “cultura popular” emerge da interação contínua entre indivíduos de diferentes regiões e da necessidade humana de se adaptar ao ambiente que o circunda.

A Sociologia e a Etnologia, ao estudarem a cultura popular, não buscam fazer juízos de valor, mas sim identificar manifestações consistentes e contínuas em uma nação ou comunidade. A cultura popular também pode ser interpretada como “breguice”, gostos e condutas dos(das) sujeitos(as) comuns, frequentemente associada a um viés político de “esquerda” e a comportamentos considerados adequados (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Nesta oscilação cambiante do significado, popular e *pop* comportam gradações que, com frequência, apontam para distinções entre o que é popularesco, rebuscado, *kitsch* e o que é sofisticado, despojado, minimalista. Como se percebe, as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37).

Os Estudos Culturais não representam uma disciplina isolada, mas sim uma área teórica na qual diferentes conceitos interagem, focando no estudo dos aspectos culturais da sociedade. Eles emergem da insatisfação com certas disciplinas e suas limitações (Hall, 2006). Trata-se de um campo de estudos onde diversos conceitos se interseccionam ao analisar os aspectos culturais da sociedade contemporânea, formando um trabalho moldado historicamente. Em seu início, a confluência entre Literatura Inglesa, Sociologia e História permitiu a reflexão sobre a relação entre três níveis distintos.

A Literatura Inglesa trouxe a inquietação pelas formas culturais populares, bem como pelos textos e textualidades, que podem se estender além da linguagem e literatura. A Sociologia, por sua vez, se dedica à análise da reprodução estrutural e da subordinação. Já a História contribui com o interesse pela “história de baixo”, além do reconhecimento da história oral e da memória popular.

Por sua vez, Stuart Hall (1997a, 1997b)²⁰ diz que na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Além disso, a diversidade de objetos de investigação também caracteriza os Estudos Culturais. Isso decorre da compreensão de que é inviável separar a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de transformação social. A complexidade em sintetizar os períodos, confrontos políticos e constantes deslocamentos teóricos de método e objeto faz com que, de maneira ampla e incisiva, o escopo de sua investigação se restrinja aos temas associados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa. Posteriormente, abrange também temáticas relacionadas às identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas ou geracionais.

Em uma tentativa de reconstruir uma narrativa histórica sobre os interesses e temas predominantes nesse campo de estudos, é possível identificar algumas fases bem distintas. No início da década de 1970, o foco principal recaiu sobre a emergência de diversas subculturas que pareciam resistir a certos aspectos da estrutura dominante de poder. E, a partir da segunda metade dessa mesma década, nota-se a importância exponencial dos meios de comunicação de massa, vistos não somente como entretenimento, mas como aparelhos ideológicos do Estado (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos

²⁰ HALL, Stuart. Race, culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In: STOREY, John (ed.). **What is cultural studies?: a reader**. 2. ed. London: Arnold, 1997a.

HALL, Stuart. Cultural Studies: two paradigms. In: STOREY, John (ed.). **What is cultural studies?: a reader**. 2. ed. London: Arnold, 1997b.

itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 39).

Os Estudos Culturais podem ser identificados como uma formulação de origem britânica. Contudo, em sua configuração contemporânea, transformaram-se em uma formulação teórica de ressonância internacional.

Foi Heloisa Buarque de Holanda quem usou a expressão *teoria viajante* para referir-se aos Estudos Culturais, atribuindo-lhes um certo *ethos*, uma vocação para transitar por variados universos simbólicos e culturais, por vários campos temáticos e teorias, encontrando portos de ancoragem onde se deixam ficar e começam a produzir novas problematizações (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 40, grifos dos autores).

Da mesma forma, os Estudos Culturais não se limitam mais à Inglaterra e Europa, nem predominantemente aos Estados Unidos, expandindo-se para a Austrália, Canadá, Nova Zelândia, América Latina, bem como para a Ásia e África. É particularmente relevante destacar que o eixo europeu já não detém a mesma influência nesse contexto. A discussão contemporânea sobre a fragmentação do indivíduo em diversas posições e/ou identidades torna-se tanto objeto de estudo quanto reflexo do processo atualmente vivenciado pelo campo dos Estudos Culturais, que se apresenta descentralizado geograficamente e diversificado teoricamente (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

4.2 AS FLORES DESTE JARDIM: PESQUISAS JÁ REALIZADAS PELO GRUPO DE PESQUISA

Início este capítulo apresentando as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa vinculado ao PPGEd-UERGS, que também fundamentam este trabalho. Nesse contexto, destaco a seguir algumas pesquisas cujo eixo central são as juventudes contemporâneas em suas relações com a escola.

Como marco inicial, ressalto as pesquisas realizadas por Rita Cristine Severo em suas trajetórias de mestrado e doutorado. Em sua dissertação intitulada “**As gurias normais do curso normal do Instituto de Educação de Porto Alegre**”, publicada em 2008, a autora situa sua pesquisa no campo dos Estudos Culturais. A dissertação tem como objetivo problematizar as negociações de identidade que as

alunas do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre estabelecem diante do contexto de serem jovens e professoras (Severo, 2008).

Rita Severo (2008) busca compreender as identidades juvenis a partir de teorias que consideram que, na contemporaneidade, é fundamental reconhecer a multiplicidade de experiências, narrativas, saberes, singularidades estéticas, conotações corporais e estilos musicais, uma vez que muitos desses aspectos delineiam os caminhos pelos quais as jovens circulam. A autora desenvolve sua análise com base em registros fotográficos, arranjos gráficos e entrevistas, refletindo sobre o discurso das participantes, valorizando produtos e estilos de vida das jovens. Ela destaca que:

As análises indicaram que, com as múltiplas transformações que atravessam nosso cotidiano e que nos envolvem de diferentes maneiras, é possível considerar que os jovens, dentro ou fora da escola, tecem outros fios nas tramas das relações interpessoais: transitam, deslocam-se, fazem movimentos alternados, negociam entre várias posições de sujeito possíveis. Assim sendo, pode-se inferir que as gurias normais do Curso Normal estão se constituindo identitariamente não somente nas práticas cotidianas, mas também são atravessadas por várias histórias que são contadas sobre professoras. Histórias essas que também são produzidas e circulam no Instituto de Educação (Severo, 2008, p. 8).

Foi um pouco estranho e saudoso ler a dissertação da professora Rita Severo. Em muitos momentos de sua escrita, imaginava-me nos corredores e escadarias do Instituto de Educação, onde estudei, sentindo-me parte dessa história por um capricho do tempo. Quando a professora Rita realizava sua pesquisa, eu já havia concluído o Ensino Médio. Contudo, meu coração se aquece ao lembrar cada momento vivido naquela escola, e sinto um pesar por pensar que poderia ter sido objeto de estudo dessa renomada pesquisadora.

A tese de doutorado de Rita Severo, intitulada “**Enquanto a aula acontece: práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos na escola contemporânea**”, publicada em 2014, tem como questionamentos iniciais o interesse nas práticas juvenis e nos espaços e tempos escolares de duas escolas públicas de Porto Alegre/RS. A autora parte dos sentidos da escola contemporânea e das identidades dos “sujeitos-jovens-alunos” (Severo, 2014). Ela conduz suas análises questionando como as práticas dos(das) jovens, ao reconfigurarem os espaços e tempos escolares, podem estar influenciando a formação da escola, dos(das) alunos(as) e dos(das) professores(as).

Ancorada nos Estudos Culturais e nas juventudes, e articulada com a antropologia, em especial a etnografia, a pesquisa se inspira em autores como Geertz, Gottschalk e Clifford, situados no campo dos estudos pós-modernos.

Assim como todo jardim que, após ser polinizado, apresenta o desabrochar das flores, encontramos rosas, violetas, girassóis e diversas outras espécies exibindo todo o seu esplendor. Nesse cenário, destaca-se a dissertação de Franciele Thais Scheuer (2019), intitulada **“Meninas na escola agrícola? Relações de gênero numa escola de Ensino Médio”**. Franciele inicia seu trabalho elucidando a escolha do tema e discutindo as relações de gênero na escola agrícola técnica de ensino médio em São Luiz Gonzaga/RS – uma instituição originalmente concebida para meninos, mas que, atualmente, também é frequentada por meninas (Scheuer, 2019).

A dissertação de Franciele Scheuer (2019) está ancorada nos Estudos Culturais, Estudos de Gênero e Juventudes. O objetivo geral proposto por Scheuer (2019, p. 10) é “analisar as relações de gênero em uma escola agrícola, em um espaço que foi tradicionalmente delineado para meninos e que hoje é habitado também por meninas”. Como objetivos específicos, a autora busca “conhecer as juventudes que habitam os espaços e tempos da Escola Agrícola Cruzeiro do Sul; entender como meninos e meninas se relacionam dentro dos espaços e tempos da escola agrícola e investigar se há diferenças na distribuição de atividades para meninos e meninas” (Scheuer, 2019, p. 10).

Scheuer (2019) fundamenta-se em teóricos do campo das Juventudes, como Juarez Dayrell, Mario Margulis e Marcelo Uresti e José Machado Pais. No campo dos Estudos de Gênero, a autora recorre a Joan Scott, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

A pesquisa adota como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa de base etnográfica. Para a coleta de dados, a autora utilizou observações participantes (durante os recreios, intervalos de almoço e aulas práticas), entrevistas, rodas de conversa e registros fotográficos. Franciele Scheuer (2019, p. 10) observa que as meninas são direcionadas a executar “[...] tarefas que são culturalmente consideradas ‘femininas’, como limpeza e cuidado da horta”, enquanto “aos meninos são atribuídas as tarefas consideradas ‘masculinas’, como dirigir tratores, plantio de lavouras e abate de animais”.

Franciele Scheuer (2019) identifica que, na escola, ainda prevalece uma marcante diferenciação de gênero. Os(as) docentes mantêm práticas escolares

orientadas pela diferenciação sexual. No entanto, a autora destaca que essas dicotomias de gênero estão sendo questionadas na escola, indicando uma transformação lenta e progressiva em direção a práticas escolares mais igualitárias. Com essas reflexões, Scheuer (2019) encerra sua dissertação.

A pesquisa subsequente realizada pelo grupo é de autoria de Andreia Augusta dos Santos Raupp e tem como título "**Escola 'sem' Partido: narrativas de ódio contra a docência**", publicada em 2019. O foco central do estudo é o Movimento Escola Sem Partido e suas implicações para a docência. Raupp (2019, p. 7) parte "[...] do pressuposto de que se trata de narrativas de ódio, que objetivam estigmatizar os educadores como uma classe perigosa para a condução de um governo de condutas". O objetivo principal da pesquisa, conforme Raupp (2019, p. 7), é investigar "[...] como são construídas as narrativas de ódio do Movimento Escola sem Partido" e de que forma esse discurso se opõe às práticas docentes brasileiras.

O estudo, de natureza qualitativa, etnográfica e netnográfica, identifica duas categorias em conflito dentro do movimento: a dos chamados "cidadãos(ãs) de bem" e a dos(das) professores(as), rotulados como "doutrinadores(as)". Raupp (2019, p. 7) observa que "[...] essas narrativas de ódio reiteram práticas fascistas por meio do pânico moral, amplamente disseminado, sobretudo, pelo uso das mídias".

A pesquisadora propõe identificar a origem do problema e sugere aos(às) leitores(as) formas de atenuar essas narrativas de ódio por meio do conceito de "Comunicação Não Violenta (CNV)". Esse conceito "[...] manifesta-se como um reconhecimento de nossa humanidade e habilidade de comunicação que vai além de uma linguagem gramaticalmente complexa, buscando superar os conflitos inerentes aos seres humanos" (Raupp, 2019, p. 86). Nesse contexto, Andreia Raupp (2019) recomenda a CNV como uma estratégia a ser adotada pelos(as) educadores(as).

A pesquisa conduzida por Marinez Mauer, intitulada "**Juventudes e o mundo do trabalho: Instituto Federal Campus Osório como espaço de formação**", de 2020, aborda as juventudes e o Instituto Federal (IF) – Campus Osório como local de formação desses(as) sujeitos(as) juvenis. Segundo Marinez Mauer (2020, p. 9), o "[...] estudo foi desenvolvido com o propósito de escutar as juventudes acerca de seus desejos e expectativas em relação ao mundo do trabalho, que se manifesta de maneira volátil, fragmentada e flexível [...]". Em seu trabalho, a pesquisadora busca valorizar esses(as) estudantes, considerando sua condição de alunos(as) de um Instituto Federal e a relação estabelecida com a instituição.

A pesquisa fundamenta-se nos Estudos Culturais, respaldada em autores(as) como Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Henrique Sommer; Stuart Hall; Juarez Dayrell e Paulo Carrano; Mario Margulis e Marcelo Urresti; Regina Novaes; José Machado Pais. Esses estudiosos abordam o conceito de “juventudes” no plural, reconhecendo que não há uma única forma de juventude, mas diversas maneiras e possibilidades de ser jovem (Mauer, 2020, p. 9). O principal objetivo da pesquisa de Mauer (2020) é compreender, sob a perspectiva dos(das) estudantes, as expectativas, os desafios e as experiências em relação ao mundo do trabalho. Como objetivos específicos, buscou-se investigar a percepção dos estudantes sobre a contribuição do Instituto Federal em sua formação profissional e entender o comportamento das juventudes no competitivo cenário laboral atual.

Marinez Mauer (2020) adota, como metodologia, a pesquisa etnográfica e qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de rodas de conversa e observação participante. As rodas de conversa, agendadas com os(as) estudantes, realizavam-se nos intervalos das aulas e no turno inverso ao deles(as). Os registros desses encontros foram gravados e fotografados pela autora para análise posterior. Mauer (2020, p. 9) estruturou suas análises em duas categorias: “a relevância atribuída à instituição para a formação acadêmica e pessoal” e “as expectativas e os anseios dos estudantes em relação ao mundo do trabalho”.

A pesquisadora conclui que, no âmbito do IF, esses jovens apresentam muitas semelhanças, mas também diferenças significativas. A maioria dos(das) entrevistados(as) reconhece o privilégio de estudar em um Instituto Federal e a influência positiva dessa instituição em suas trajetórias acadêmicas. Contudo, as incertezas, características da juventude, permeiam a vida desses(as) jovens, que, em muitos casos, ainda não têm um direcionamento claro para o futuro.

Dando continuidade às dissertações do grupo, apresento a pesquisa de Luciana Michele Martins Alves, de 2020. Sua dissertação, intitulada “**Sou um(a) zero à esquerda: narrativas de jovens estudantes do Ensino Médio noturno acerca de si, da escola e da Matemática**”, está fundamentada nos Estudos Culturais e nas Juventudes. A autora justifica sua pesquisa pela importância das experiências e vivências no ensino da Matemática. O objetivo geral é compreender como os jovens narram a Matemática por meio de suas histórias pessoais e, de forma mais específica, entender as histórias escolares dos estudantes em relação às suas vivências com a disciplina de Matemática (Alves, 2020, p. 11). Busca também identificar, a partir das

histórias dos estudantes, como se deu a condição de possibilidade para a emergência da Matemática como disciplina de destaque nos currículos escolares do Ensino Médio (Alves, 2020, p. 11).

A pesquisa fundamenta-se nos Estudos Culturais e nas Juventudes, com autores(as) renomados(as) como Juarez Dayrell, Rossana Reguillo e Mario Margulis e Marcelo Urresti. Para aprofundar o conceito de “currículo”, Luciana Alves (2020) referencia os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Miguel Arroyo, entre outros.

Como pesquisa pautada nos Estudos Culturais, ela se insere no âmbito qualitativo e etnográfico. A autora busca uma aproximação entre sujeito(a) e pesquisador(a) para realizar uma análise de todo o contexto, desde o mais complexo até os aspectos subjetivos (Alves, 2020, p. 11). Luciana Alves (2020) utiliza rodas de conversas, observação participante e entrevistas semiestruturadas durante os recreios do período noturno do Ensino Médio para coletar seus dados. Por se tratar de uma escola periférica e no turno noturno, esses(as) “jovens-estudantes-trabalhadores(as)” vivem em uma lógica escolar rígida e limitadora. Outro aspecto relevante é a condição social dos(as) alunos(as). Por serem jovens trabalhadores(as), a condição de trabalho lhes confere certa liberdade e autonomia, mas os impede de acessar algumas moratórias sociais. Nas análises, a autora destaca:

[...] considerando o espaço escolar e os tempos nas condições desses jovens-estudantes-trabalhadores, a disciplina de Matemática apresenta-se à margem esquerda do jovem das classes mais desprivilegiadas. Para esses jovens estudantes de periferia, a Matemática caracteriza-se como um currículo vazio, sem entendimentos e significações (Alves, 2020, p. 11).

O ensino da matemática para esses(as) “jovens-estudantes-trabalhadores(as)” torna-se vazio e sem significado, em uma busca contínua de se encaixarem em um espaço-tempo já sem sentido para eles(as); possibilidade para a emergência da Matemática como disciplina de destaque nos currículos escolares do Ensino Médio (Alves, 2020, p. 11).

Ainda no contexto dos Institutos Federais, temos a dissertação de Dalvana Silva da Gama (2021), intitulada “**O avanço neoliberal e as representações culturais de juventudes no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio**”. A pesquisa de Dalvana Gama (2021) investiga o avanço da racionalidade neoliberal na educação e as representações das juventudes presentes nos projetos

sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense (IF-SC) – Campus Avançado Sombrio. Seu objetivo principal é analisar o desenvolvimento da racionalidade neoliberal e as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio.

Metodologicamente, sua dissertação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa documental. Em relação aos projetos, Gama (2021) analisa as propostas iniciais e, posteriormente, os relatórios finais. A autora utiliza a análise de conteúdo para identificar as representações das juventudes presentes nos documentos. Em suas análises, Gama (2021) destaca que o avanço neoliberal na educação tem influenciado a forma como as juventudes são representadas nos projetos e editais, associando-as a uma lógica de empreendedorismo e produtividade.

Dalvana Gama (2021) fundamenta-se teoricamente nos estudos sobre Currículo, Juventudes e Representações, tendo como referências os autores: Tomaz Tadeu da Silva; Sandra Corazza; Juarez Dayrell e Paulo Carrano; Alfredo Veiga-Neto; Jesús Martín-Barbero; Stuart Hall; Rossana Reguillo, entre outros. A autora justifica sua pesquisa afirmando: “Esta pesquisa justificou-se pela necessidade de analisar o avanço da racionalidade neoliberal na educação e as representações de juventudes que circulam no IF-SC” (Gama, 2021, p. 8).

Em suas análises, Gama (2021) identifica uma marcante “tendência neoliberal” nos editais, especialmente nos editais lançados e editados pela reitoria do IF-SC. Ainda, Dalvana Gama (2021) analisa duas categorias culturais de sujeitos presentes no IF-SC: a dos jovens como recursos humanos qualificados e a dos(das) jovens empreendedores(as).

A seguinte dissertação tem grande relevância para o meu tema de pesquisa. Refiro-me ao trabalho de Khrysalis Pires de Castro, de 2021, intitulado “**Cartas de uma professora de educação física: concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas docentes**”. Nesta dissertação, a autora analisa as concepções e representações de corpos e gêneros nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública em Novo Hamburgo/RS.

O objetivo principal de Castro (2021) é analisar as representações e concepções dos corpos, gêneros e sexualidades presentes nas práticas pedagógicas

das aulas de Educação Física. Entre seus objetivos específicos, destaca-se a reflexão sobre como as relações de corpo e gênero são abordadas nas aulas de Educação Física e a identificação de como os(as) estudantes do Ensino Médio relacionam-se com seus corpos e identidades nas práticas culturais. Metodologicamente, a autora fundamenta-se nos Estudos Culturais e Juventudes, adotando uma abordagem qualitativa de caráter autobiográfico.

Esta escolha possibilitou a aproximação entre as minhas experiências vividas na Educação Física escolar e o campo dos Estudos Culturais em que os estudos me proporcionaram pensar em como as identidades são produzidas e constituídas pelas e nas culturas e que foram importantes para pensar as relações de corpos, gêneros e sexualidades (Castro, 2021, p. 10).

Khrysalis Castro (2021) optou por uma metodologia ancorada na escrita analítica, utilizando a escrita e interpretação de cartas como instrumento de coleta e análise de dados. A autora interpretou e analisou um total de cinco cartas, nas quais refletiu sobre as representações dos corpos, gêneros e sexualidades presentes nas aulas de Educação Física. Importa destacar que a narrativa que compõe as cartas abrange duas vertentes: uma que relata situações vivenciadas diretamente por Khrysalis Castro (2021) e outra que descreve experiências que ela observou junto aos(as) alunos(as) que participam das aulas de Educação Física.

A partir das reflexões suscitadas pelas cartas, Castro (2021) conclui que as aulas de Educação Física, enquanto espaço escolar, tendem a reforçar noções hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades. Essa configuração é influenciada por diversos discursos, muitos dos quais são pautados pela heteronormatividade. A autora enfatiza a responsabilidade dos educadores em repensar suas práticas pedagógicas, buscando não perpetuar estereótipos de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Em continuidade, destaco a dissertação mais recente de Lílian Carine Madureira da Silva (2021), intitulada “**Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista?**”. O foco central da pesquisa é a formação inicial e continuada de docentes voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições educacionais. A abordagem poética adotada por Silva é notável, especialmente ao introduzir sua dissertação por meio de cartas que resgatam

suas memórias enquanto educadora. Um trecho particularmente impactante de sua dissertação, que evidencia sua motivação para a escolha do tema, é:

Em sala de aula fui percebendo a urgência da EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) como prática pedagógica cotidiana. Conheci estudantes negras e negros em diferentes contextos, mas com questões étnico-raciais demarcando suas identidades, como racismo e estereotipia, já pesadas em seus pequenos ombros de crianças, questões muitas vezes ignoradas pela escola. Motivada por minha observação e relatos de colegas de profissão, nasceu o tema desta pesquisa (Silva, 2021, p. 15).

Lílian Carine Madureira da Silva (2021) estabelece como objetivo geral de sua pesquisa compreender e discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas situadas em Canoas/RS e Porto Alegre/RS. Como objetivos específicos, a autora busca:

1. Investigar o conhecimento das professoras acerca da Lei 10.639/03 e como elas a aplicam em suas práticas pedagógicas;
2. Observar a presença da EREER e da Lei 10.639/03 no planejamento dessas educadoras;
3. Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas em relação à EREER e à Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas.

Para fundamentar suas análises, Silva (2021) recorre a teorias dos Estudos Culturais, Educação Antirracista e Estudos de Literatura Infantil. A autora se apoia em diversos teóricos, dentre eles: Zygmunt Bauman, Frantz Fanon, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Kabengele Munanga e Aimé Césaire; para “currículo”, Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e Eliane dos Santos Cavalleiro; para “racismo”, Stuart Hall, Silvio Almeida e Djamila Ribeiro; para “educação”, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro e Verônica Moraes Ferreira; e, por fim, para conceituar “literatura infantil”, apoia-se em Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Eliane Debus e Débora Oyayyomi Araujo.

Em suas considerações finais, Silva (2021) identifica que a Lei 10.639/03 e a EREER são pouco conhecidas pelas professoras entrevistadas. A autora atribui essa

lacuna ao déficit de conteúdo sobre o tema nos cursos de licenciatura e nas escolas. Apesar dessa carência formativa, as docentes demonstraram interesse em abordar a EREER, embora com certa hesitação. Silva (2021) destaca a importância da “educação antirracista”, combatendo preconceitos e valorizando a representatividade de crianças negras no currículo e na literatura infantil. A autora ressalta: “o desconhecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais é o maior obstáculo para a sua aplicação em sala de aula” (Silva, 2021, p. 7), indicando que o desafio da EREER não reside nos estudantes, mas na formação e preparo dos educadores.

4.3 ABORDAGEM DE PESQUISA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, sendo uma perspectiva subjetiva, crítica e empírica aplicada ao estudo de fenômenos. O processo segue a sequência de delimitar uma ideia, traçar objetivos, construir um referencial teórico e, por fim, analisar os dados e chegar às conclusões com base nos Estudos Culturais. Esta abordagem, inspirada na etnografia, tem como principal objetivo, segundo Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002, p. 93), reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos(das) participantes/informantes.

Sempre tive o desejo de abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade sob a ótica dos Estudos Culturais no contexto escolar. Ao me aprofundar nos referenciais teóricos apresentados ao longo desta jornada, comecei a traçar caminhos para conduzir a pesquisa, definindo a temática e formulando proposições para iniciar este trabalho investigativo.

Durante as discussões sobre o desenvolvimento da pesquisa e com a certeza do desejo de trabalhar com pessoas, optei por uma pesquisa qualitativa que refletisse uma realidade iminente. Segundo Daniel Augusto Moreira (2002), as noções teórico-metodológicas desta abordagem se baseiam em uma perspectiva investigativa interacionista, que se distingue da postura positivista de coleta de dados.

Decidi realizar a “pesquisa-ação participante (PAR)”. De acordo com Gary Anderson (2018), essa é uma metodologia centrada na comunidade escolar, que realiza uma análise própria de sua realidade. Além das escolhas metodológicas e da formulação do problema, a PAR se concentra nas relações e interações cotidianas que ocorrem nos espaços de pesquisa e na constante preocupação com os significados, julgamentos e comportamentos dos(das) sujeitos(as) envolvidos(as).

Tais abordagens teóricas são fundamentadas na antropologia contemporânea, que afirma que a linguagem é essencial para a compreensão do mundo, integrando cultura, verdade e poder. Essas teorias buscam problematizar e contestar as “verdades” estabelecidas, rompendo com conceitos universalizantes e homogêneos. Conforme Dagmar Meyer (2012, p. 52):

Essas abordagens pretendem, ainda, descrever processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção) de corpos, posições de sujeitos e identidades – como homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente, responsável e negligente, educador/a e educando/a, por exemplo – categorizando-os no interior de uma cultura determina.

Sob a ótica e abordagem metodológica das relações de gênero focadas nos Estudos Culturais, Dagmar Meyer (2013, 2012) considera que, enquanto a sociedade, as famílias e, em especial, as escolas e os(as) professores(as) não reconhecerem que o aspecto biológico não é o único determinante para a formação de gênero e de sexualidade no desenvolvimento juvenil, os preconceitos persistirão. Tal concepção alimenta a intolerância, tornando os corpos que desviam das normas alvos de violência, exclusão e descarte.

Conforme esses argumentos, é necessário observar que as pesquisas no campo de gênero, sexualidade e cultura adotam alguns pressupostos comuns, como a linguagem, em sentido amplo, e as relações entre cultura, corpo, sujeito, conhecimento e poder (Hall, 2006). Uma segunda observação refere-se à forma como a educação define esses sujeitos por meio de processos de transformação cultural, concluindo-se que esse sujeito é influenciado por transformações culturais, pela escola e pelas políticas públicas de sua sociedade.

Uma terceira observação decorre da intersecção de política, cultura e tecnologia de poder, que tem moldado a formação das sociedades contemporâneas, determinando como esses(as) sujeitos(as) são categorizados(as) (como cidadãos, adultos, crianças saudáveis, gestores, técnicos da inclusão social, famílias em situação de risco, entre outros) (Shore; Wright, 1997, p. 4).

A quarta observação refere-se à categorização de gênero, que atua como um marcador social e engloba todos os processos pelos quais a cultura diferencia corpos e sujeitos(as) em femininos e masculinos, estabelecendo outras distinções sociais, como classe, sexualidade e etnia (Louro, 2013; Meyer, 2013; Nicholson, 2000).

As perspectivas dessa corrente teórica estão mais voltadas para problematizar e descrever os processos dos saberes e significados das redes de poder e suas consequências para determinados grupos sociais. Isso envolve a formulação de questões como: Quem pode conhecer? O que se pode conhecer? Como se pode conhecer? Com quais consequências? Ou ainda: quem são os sujeitos ou instituições que enunciam os discursos em questão? A quem esses discursos se destinam? Qual é o conjunto de enunciados que compõem tais discursos? (Meyer, 2013, p. 51).

Essas indagações permitem um melhor entendimento sobre quem são esses(as) sujeitos(as), possibilitando a análise de seus contextos históricos, sociais e de vida. Ressalta-se que a linguagem não é fixa, clara, homogênea ou neutra (Meyer, 2012). A teórica complementa a respeito da linguagem:

Ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar. É com ela e nela que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar e em cada cultura (Meyer, 2012, p. 52).

Dagmar Meyer (2012) aborda a questão do ambiente escolar, destacando que a escola não se configura apenas como um espaço onde se observa a diversidade de “corpos-vidas”. Mais do que isso, a escola é um cenário de conflitos e confrontos. Uma das funções da cultura é moldar e moderar essas construções discursivas, deixando evidentes suas marcas, materializadas na figura de um(uma) “diferente”, em constante processo de disputa e resignificação. Não se pode conceber a escola e seus(as) sujeitos(as) como entidades passivas diante de um jogo de poder que lhes seria externo. É a partir dessa reflexão que surge a perspectiva analisada neste texto, segundo a qual as teorias pós-críticas de gênero aplicadas nas escolas são construídas em redes: redes de significado, redes de saberes e práticas, redes de subjetividades (Meyer, 2013, 2012).

4.4 DA APROXIMAÇÃO COM A ETNOGRAFIA E OUTROS MODOS POSSÍVEIS DE CONSTRUIR A PESQUISA

Vivemos em um mundo pós-moderno sob a ótica da colonialidade, onde os(as) sujeitos(as) estão vinculados(as) à cultura eurocêntrica, que orienta e regula os(as) jovens. Estamos em um contexto globalizado, onde o acesso a qualquer pessoa

ocorre em questão de instantes. Todas essas possibilidades, com seus “feitiços tecnológicos”, termo empregado por Paula Sibilia (2012a), estão presentes no universo juvenil. Nesse cenário, os(as) jovens enfrentam os resquícios do colonialismo; seus corpos e subjetividades estão fortemente conectados às influências e confluências moderno-coloniais. Conforme Aníbal Quijano (2010), é fundamental diferenciar “colonialismo” de “colonialidade”. O colonialismo diz respeito a um padrão de dominação e exploração no qual:

[...] o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2010, p. 85).

Já Nelson Maldonado-Torres (2007) diferencia os dois conceitos de forma mais clara:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução minha).

Assim, o “colonialismo” está enraizado nas sociedades latino-americanas, transformando os modos de se fazer as juventudes em sua jurisdição política, social e administrativa. O espaço escolar, como agente das pedagogias no âmbito das corporalidades, especialmente nas expressões de gênero e sexualidade, é um espaço privilegiado para a apropriação desses(as) sujeitos(as). A escola se configura como um palco para as apreensões e modos como as dinâmicas da nossa sociedade são (re)produzidas. Isso inclui questões de gênero, sexualidade e raça, concomitantemente às intencionalidades das formas pelas quais os(as) jovens atuam

como sujeitos(as) sociais. Essa atuação ocorre a partir de certas intercorrências históricas, impondo transgressões e continuidades ali estabelecidas.

O campo de inspiração etnográfica da pesquisa, juntamente com a “pesquisa-ação participante” (Anderson, 2018), que se caracteriza por uma imersão no campo de investigação, provoca uma ruptura com as formas tradicionais de pesquisa. Isso ocorre porque considera o(a) investigador(a) ou a investigadora como participante ativo do contexto da pesquisa. Dessa forma, pretendo compreender como os(as) estudantes do Ensino Fundamental narram seus corpos e suas identidades plurais.

Assim, é importante observar que os(as) jovens pesquisados(as) estão vivenciando outras transições, comuns à sua faixa etária. Além das questões de gênero e sexualidade, estão enfrentando a transição para o mundo adulto. A partir dessa demarcação, percebe-se uma possível perda da sociabilidade entre pares, na qual as interações sociais, muitas vezes denominadas “resenhas”, são centrais. Isso destaca a importância da escola como espaço para essas interações. Conforme Cláudia Fonseca (1999, p. 58), a etnografia tem como ponto de partida “a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo”, o que favorece o estudo da subjetividade.

Meu intuito é analisar como estes jovens constituem seus corpos e identidades de gênero dentro e fora da escola. As transições de gênero e sexualidade encontram, nas narrativas escolares e sociais de caráter excludente, o motor para essas observações. Conforme Bernardete Gatti e Marli André (2010, p. 4), essa abordagem trabalha com a perspectiva da não neutralidade, da “integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”.

Devido às diversas composições e aos múltiplos métodos que a pesquisa-ação participante me proporciona utilizar, nesta pesquisa, inspirei-me na etnografia, por meio das rodas de conversa. Estas privilegiam discussões em torno de um tema (selecionado conforme os objetivos da pesquisa). No processo da interlocução, os participantes podem apresentar suas elaborações, mesmo que contraditórias. Cada sujeito instiga o outro a falar, tornando exequível se posicionar e ouvir o posicionamento alheio. Ainda de acordo com Rafael Marques Gonçalves, Allan Rodrigues e Alexandre Garcia (2018), as rodas de conversa são pontos de partida para inspirar-se em outros modos possíveis de pesquisa voltados aos estudos do cotidiano.

Dessa forma, busquei trabalhar com a reflexão do diálogo, estruturando as rodas de conversa a partir das questões da pesquisa, do referencial teórico abordado e dos temas surgidos ao longo de nossos encontros. Na esfera da pesquisa qualitativa, as rodas de conversa são uma maneira de coletar dados em que o pesquisador se inclui como sujeito da pesquisa pela participação no diálogo e, simultaneamente, fornece dados para discussão.

Trata-se, em suma, de um instrumento que permite o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas didáticas dos sujeitos, em um processo permeado pela interação com seus pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

As rodas de conversa, no sentido próprio da palavra, são gestos de afeto e amizades continuadas. Segundo Deleuze (2004 *apud* Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), evidenciam que a conversa, distinta de outras situações cotidianas, carrega em sua essência uma interessante relação de amizade. Tal como em uma mesa de bar, o assunto flui e se ramifica em diversas vertentes. Esta metodologia de pesquisa pode revelar muito mais do que uma simples pergunta, oferecendo uma vasta gama de possibilidades que, possivelmente, o etnógrafo não alcançaria com entrevistas tradicionais, podendo debater, dialogar e permitir a emergência de temas relevantes.

Vamos nos dar conta de que, quando nos envolvemos em conversas tecidas por relações de afeto-amizade, quando nos predispomos a entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos onde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

As rodas de conversa, no contexto escolar, são práticas cotidianas dos(das) professores(as), mesmo que ainda não sejam percebidas como tal. Elas reforçam os laços entre educandos(as) e educadores(as), aproximam a possibilidade de pesquisa e promovem a autoria e autonomia do professor(a)-pesquisador(a) em conduzir sua prática docente reflexiva. Inês de Oliveira e Graça Reis (2018, p. 69, 71) apresentam a ideia de que essa metodologia “[...] pretende ser um organismo que pulsa, *espaçotempo*²¹ em que cada professor troca experiências com o outro,

²¹ Palavra grafada desta maneira pelas autoras do livro, por entenderem que são neologismos, a escolha busca suprir uma lacuna na língua que trabalha separadamente e às vezes como opostos.

compreendendo que *todxs*²² são *legítimxs*, ou seja, sentimentos, saberes e vivências de cada um”.

As rodas de conversa potencializam para o(a) professor(a)-pesquisador(a) mais do que uma formação contínua; elas proporcionam uma autoafirmação. Além disso, evidenciam as tessituras e complexidades das redes de conhecimento e relacionamentos entre docentes e educandos(as), pautadas nos valores da pluralidade e nas práticas docentes.

Nesta pesquisa, utilizei também a técnica de observador participante. Segundo Daniel Augusto Moreira (2002, p. 52), essa técnica consiste em imergir no universo dos observados, buscando compreender profundamente o contexto em que estão inseridos, como constroem suas situações e como interpretam sua realidade. Durante a pesquisa, segui as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, que tratam da pesquisa envolvendo seres humanos. Para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), é necessária a anuência do sujeito da pesquisa ou de seu representante legal, autorizando a participação voluntária no estudo.

Ao longo da pesquisa, construí minha percepção acerca desses(as) jovens, criando espaços para que expressassem suas opiniões e sentimentos. O foco principal foi compreender suas identidades, considerando suas subjetividades corporais e escolares. Por meio das análises das rodas de conversa, busquei entender de forma mais profunda como esses(as) jovens se constituem.

4.5 ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de estudo desta pesquisa situa-se tanto dentro quanto fora de uma escola pública pertencente à rede estadual de Porto Alegre/RS. Entende-se por escola uma instituição dedicada a promover processos de ensino e aprendizagem para os(as) discentes, com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação

²² “A linguagem neutra visa se comunicar de maneira a não demarcar gênero no discurso linguístico, a fim de incluir todos os indivíduos. Aplica-se a pessoas não-binárias, bebês intersexo, ao nos referirmos a um grupo de pessoas com mais de um gênero ou quando não sabemos quais pronomes usar com determinada(s) pessoa(s)” (Caê, 2020, p. 6).

compreende os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Os(as) participantes desta pesquisa são jovens estudantes com idades entre 14 e 15 anos. Alguns(as) desses estudantes moram nas proximidades da escola, enquanto outros(as) residem em áreas mais distantes. Durante minha trajetória como docente, estabeleci relações significativas com esses(as) jovens que integram o estudo.

4.6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: “O TERRENO FÉRTIL”

Para coletar as informações da pesquisa e tornar as rodas de conversa mais fluidas, adaptei a metodologia de coleta de dados. Optei por utilizar oficinas como meio de introduzir as questões aos participantes. As oficinas representam um “espaço-tempo” interligado, onde os participantes atuam como protagonistas, estabelecendo interações dinâmicas entre si. Essa abordagem prioriza a prática em si, sem a necessidade de embasamento teórico constante.

Nesse contexto, a estruturação das oficinas permite uma integração harmoniosa entre teoria e prática, incentivando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Percebi que as oficinas seriam o ambiente ideal para conduzir as rodas de conversa. No entanto, enfrentei o desafio de reunir os estudantes. Devido a isso, precisei ajustar meu objetivo inicial, que era focar exclusivamente no público LGBTQIAPN+. A escola em que a pesquisa foi realizada tem um tamanho menor comparada a outras instituições próximas, e muitos estudantes expressaram receio em participar das discussões.

O segundo desafio que enfrentei foi a realização das rodas de conversa no turno oposto ao das aulas regulares. Muitos(as) alunos(as) que se dispuseram a participar dos encontros encontravam barreiras como questões financeiras e responsabilidades com irmãos(ãs) mais novos(as). Diante dessa situação, surgiu a ideia de conduzir as oficinas durante meus horários regulares de aula. Com a autorização da diretora, planejei atividades e dinâmicas que seriam integradas às minhas aulas de Artes.

Dessa forma, destinei 8 períodos letivos para a realização das oficinas e rodas de conversa. Em diálogo com ex-estudantes que já passaram por minha orientação, concluí que as oficinas seriam a abordagem mais eficaz para engajar os(as) jovens, que frequentemente mostram resistência a métodos mais formais, como entrevistas individuais.

Os objetivos das oficinas alinhavam-se com os da pesquisa geral:

- a) Compreender como os(as) jovens de uma escola pública descrevem seus corpos e suas plurais identidades de gênero;
- b) Identificar como as identidades de gênero dos(das) estudantes são formadas dentro e fora do contexto escolar;
- c) Entender como esses (as) jovens narram suas identidades plurais e de gênero.

Conforme destacado por Ana Carolina de Oliveira e Wilmo Ernesto Francisco Junior (2015, p. 128):

Há muito tempo, a pesquisa em educação em ciências aponta para a importância de os estudantes envolverem-se ativamente em situações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a oportunidade de empreender atividades didáticas nas perspectivas apresentadas cria a possibilidade de que futuramente esses estudantes pautem também em uma concepção mais ativa de aprendizagem, considerando aspectos fundamentais como o debate, a produção coletiva de ideias, as interações discursivas e os variados instrumentos de mediação.

A seguir, destaco as oficinas propostas para os(as) estudantes em uma sequência de 8 aulas. Cada período corresponde ao tempo de 50 minutos, sendo destinados 25 minutos para as dinâmicas e 25 minutos para as rodas de conversa ou interação de fala dos(das) sujeitos(as).

Quadro 2 – Descrição da Oficina 1

Oficina 1
<p>Jogo das Identidades: Esta dinâmica consiste na formação de pequenos grupos na turma por meio da autoidentificação de cada estudante, relacionada a diferentes marcadores sociais. A equipe ou os(as) estudantes podem propor uma divisão por idade, identidade racial, orientação sexual, identidade de gênero, trabalho, classe, origem, gosto musical, entre outros. O objetivo é que a sala se movimente e que se torne perceptível a diversidade de identidades, trajetórias e preferências no ambiente.</p> <p>Esta dinâmica visa atender ao objetivo geral: compreender como os(as) jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e suas identidades plurais de gênero.</p>

Fonte: Autora (2023).

Quadro 3 – Descrição da Oficina 2

Oficina 2
<p>Letras e Representações: Discussão sobre as letras das músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu vou com carinho... ela quer com força”, interpretada por Mc Don Juan, Mc G15 e Mc Davi. • “Ajoelha e Chora”, interpretada pelo Grupo Tradição. • “Vidinha de balada”, interpretada por Henrique e Juliano. • “Stupid Girl”, canção interpretada por P!nk que questiona os papéis de gênero. <p>Cada grupo deve produzir um cartaz analisando as narrativas e ideias apresentadas na letra da música. Na discussão final, devem ser demonstradas as 5 categorias de violência.</p> <p>Objetivo: Reconhecer como as identidades de gênero dos estudantes são constituídas dentro e fora do ambiente escolar.</p>

Fonte: Autora (2023).

Quadro 4 – Músicas apresentadas na Oficina 2

Eu vou com carinho ela quer com força	Ajoelha e chora	Stupid Girl	Vidinha de Balada
Composição: Mc Davi e Mc Don Juan	Composição: Sandro Coelho, Luiz Claudio e Marquinho Ulian	Composição: Pink, Billy Mann, Niklas Olovson e Robin Mortensen Lynch	
Fecha a porta, apaga a luz, se concentra e senta Vai descendo em mim em câmera lenta Sei que tu gosta e eu sei que tu aguenta Sei que tu aguenta Fecha a porta, apaga a luz, se concentra e senta Vai descendo em mim em câmera lenta Sei que tu gosta e eu sei que tu aguenta Sei que tu aguenta [MC Don Juan] Juro que eu tô me esforçando pra não terminar Me degradar pra te agradar? Difícil, tá Me ama, me xinga, mama, arranha, essa menina é bipolar É bipolar Eu vou com carinho, ela quer com força Ela bota a mão depois bota a boca	Tava cansado de me fazer de bonzinho Te chamando de benzinho De amor e de patroa Essa malvada me usava e me esnobava E judiava muito da minha pessoa Endureci, resolvi banicar o machão Daí ficou bem bom E agora é do meu jeito De hoje em diante Sempre que eu te chamar Acho bom tu ajoelhar E me tratar com respeito Ajoelha e chora Ajoelha e chora Quanto mais eu passo o laço Muito mais ela me adora Mas o efeito do remédio que eu dei Foi melhor do que pensei	Garota estúpida, garotas estúpidas, Se eu agir assim, aquele cara irá me ligar Garota paparazzi, eu não quero ser uma garota estúpida! Vá até Fred Segal, você os encontrará lá Rindo alto, então todas as pessoas ficam olhando Procurando por um papai para pagar um champagne (um nome) O que aconteceu com os sonhos de uma garota presidente? Ela está dançando no clipe perto do 50 Cent Eles viajam em pacotes de dois ou três Com os seus cãezinhos medíocres e pequenininhos Aonde, oh onde, foram as pessoas inteligentes?	Oi, tudo bem? Que bom te ver A gente ficou, coração gostou Não deu pra esquecer Desculpa a visita Eu só vim te falar Tô a fim de você E se não tiver, cê vai ter que ficar Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem Se reclamar, cê vai casar também Com comunhão de bens Seu coração é meu e o meu é seu também Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem

<p>Ela gosta que nós é vida louca Ela ama que nós é vida louca Eu vou com carinho, ela quer com força Ela bota a mão depois bota a boca Ela gosta que nós é vida louca Ela ama que nós é vida louca [MC G15] Fecha a porta, apaga a luz, se concentra e senta, senta Fecha a porta, apaga a luz, se concentra e senta, senta [MC Don Juan] Juro que eu tô me esforçando pra não terminar Me degradar pra te agradar? Difícil, tá Me ama, me xinga, mama, arranha, essa menina é bipolar É bipolar Eu vou com carinho, ela quer com força Ela bota a mão depois bota a boca Ela gosta que nós é vida louca Ela ama que nós é vida louca Eu vou com carinho, ela quer com força</p>	<p>Ela faz o que eu quisier Lava roupa, lava prato Cuida dos filhos Anda nos trilhos Tomo jeito essa mulher Faz cafuné Me abraça com carinho Me chama de bezinho Comecei a me preocupar Eu tô achando que essa mulher malvada Ficou mal acostumada Ou tá querendo me enganar</p>	<p>Oh onde, oh onde eles podem estar? Se eu agir assim, aquele cara me ligará de volta! Garota paparazzi, eu não quero ser uma garota estúpida! Se eu agir assim, jogando meus cabelos loiros para trás Levantar meus peitos assim, eu não quero ser uma Garota estúpida! (jogue isto para baixo agora) Doença está crescendo, é uma epidemia Receio que não haja uma cura O mundo acredita nisso e estou enlouquecendo Eu não aguento mais! Estou tão feliz que isso nunca vai me servir Isso jamais seria eu Revolucionárias e ambiciosas garotas Isso é o que eu quero ver Desastres por todo lado Mundo desesperado Elas só se importam "Será que eles vão estragar meu cabelo?" Se eu agir assim,</p>	<p>Se reclamar, cê vai casar também Com comunhão de bens Seu coração é meu e o meu é seu também Vai namorar comigo, sim! Composição: Diego Silveira/ Nicolas Damasceno / Rafael Borges / Lari Ferreira</p>
---	--	--	--

<p>Ela bota a mão depois bota a boca Ela gosta que nós é vida louca</p>		<p>aquele cara me ligará de volta mais de 300 calorias E isso não é nada sexy não Boa ideia, pode me emprestar isto? (vômitos) Eu vou me sentir mais magra</p> <p>(Faça o que tem que fazer...)</p> <p>Eu gosto disso, eu gosto disso Gatinho, você irá me comer? Boba como uma garotinha de sorte Empurre minha cabeça e chupe Garota paparazz , eu não quero ser uma garota estúpida! Se eu agir assim, jogando meus cabelos loiros para trás Levantar meus peitos assim, eu não quero ser uma garota Estúpida! (interlúdio)</p> <p>Oh, meu deus garotas, I comi isso garota, garota estúpida! Gatinho, você irá me comer? Boba como uma garotinha de sorte.</p>	
---	--	--	--

		<p>Empurra minha cabeça e chupe isso garota, garota estúpida! Se eu agir assim, jogando meus cabelos loiros para trás Levantar meus peitos assim, eu não quero ser uma garota estúpida! Se eu agir assim, aquele cara me ligará de volta Garota paparazzi, eu não quero ser uma garota estúpida! Se eu agir assim, jogando meus cabelos loiros para trás Levantar meus peitos assim, eu não quero ser uma garota estúpida!</p>	
--	--	--	--

Fonte: (Ajoelha [...], 2022; Eu [...], 2022; Stupid [...], 2009; Vidinha [...], 2017).

Quadro 5 – Descrição da Oficina 3

Oficina 3
<p>Fato ou Conceito/Jogo da Garrafa/Um caso ou uma opinião: Em círculo, e na forma do jogo da garrafa, gira-se uma garrafa. Para quem a tampa parar, deve escolher entre:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Contar um fato, caso, notícia ou experiência pessoal sobre um determinado conceito sugerido pela pesquisadora, ou por outros estudantes;b) Conceituá-lo. <p>Exemplo de conceitos: sexo, gênero, sexualidade, masculinidade, feminilidade, homo/lesbo/transfobia, movimento LGBT, movimento feminista, machismo, feminicídio.</p> <p>Objetivo: Entender como os(as) jovens estudantes narram suas identidades plurais e de gênero.</p>

Fonte: Autora (2023).

5 NOTAS DE CAMPO, COSTURAS OU SUTURAS ANALÍTICAS

Neste capítulo, apresento os aspectos analíticos da pesquisa. Ao me debruçar sobre minhas notas do diário de campo e gravações das oficinas, percebi que esta pesquisa não é uma costura, mas sim uma “sutura”, no sentido da metáfora utilizada por Stuart Hall (2006) a partir do termo médico, “sutura os sujeitos à estrutura”. Evidencio que esta pesquisa vai ao encontro das identidades dos(das) sujeitos(as), de formas tanto positivas quanto negativas, assim como a instituição escola se apresenta para os(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa e nossos olhares perante as situações que se apresentam.

Cada roda de conversa foi singular e emocionante. Acredito que cada história contada ali e cada momento que se sucedeu mudou o grupo em algum aspecto da sua vida, seja ele de forma micro ou alguma mudança de paradigma dos(das) sujeitos(as). E a mim, a cada roda, uma Mariane diferente se encontrava no outro dia.

No início deste capítulo, caracterizei os(as) sujeitos(as) que participaram da pesquisa. Foram convidados a participar das rodas de conversa 31 jovens das turmas de 9º anos da escola. Deste total, 18 jovens são do gênero feminino e 13 do gênero masculino. No contexto destes/as jovens, temos diversas identidades e sexualidades. Para identificar e contemplar melhor o perfil dos(das) meus(as) sujeitos(as), propus uma atividade em que cada um descreveria seu estilo musical e o que gosta de fazer nas horas de lazer e fora da escola. Sugeri também a construção de um autorretrato em tamanho 3x4 de como se enxergavam.

Segundo Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018, p. 168), “são os dados, os materiais da investigação que devem caber nos procedimentos metodológicos [...], bem como os percursos vividos, devem dialogar com ela?”. Esta afirmação dos autores vai ao encontro da ideia de que, às vezes, nas rodas de conversas, o esperado é o inesperado. Pela minha vivência em sala de aula, achava que o estilo musical predominante dos(das) sujeitos(as) seria o funk. No entanto, o que observei foi uma multiplicidade de gostos e tendências musicais.

Inicialmente, havia planejado realizar as rodas de conversa nos turnos inversos dos(das) alunos e alunas. No entanto, esse plano não se concretizou devido a algumas barreiras que surgiram. Muitos(as) estudantes relataram que não poderiam participar dos encontros por morarem longe da escola e dependerem do transporte público. O aspecto financeiro seria um impedimento, já que seus responsáveis não

poderiam arcar com esse custo adicional. Outra questão levantada foi a responsabilidade de alguns alunos e alunas em levar seus(as) irmãos(ãs) menores para casa após o término das aulas. Diante desses desafios, conversei com a diretora da escola e solicitei autorização para realizar as rodas de conversa durante meu período de aulas de Artes, o que foi prontamente aprovado. Assim, iniciei os encontros o mais breve possível.

A escola onde as rodas de conversa foram realizadas situa-se na Lomba do Pinheiro, localizada na zona leste de Porto Alegre/RS. Por ser uma instituição estadual, a diversidade de alunos(as) é notável. A maioria desses(as) estudantes enfrenta desafios financeiros, e muitos(as) estão em situação de insegurança alimentar. Essa realidade é tão impactante que muitos afirmam frequentar a escola principalmente para se alimentar.

O bairro onde a escola está inserida apresenta marcantes contradições sociais. A escola, situada em uma espécie de beco, tem sua visibilidade reduzida em comparação com instituições vizinhas. Em uma das extremidades da rua, observam-se condomínios luxuosos, caracterizados por amplas piscinas, veículos de alto padrão e entradas distintas para moradores e funcionários. Em contraste, no lado oposto, encontram-se casas simples, construídas sobre palafitas, com resíduos expostos e cães vasculhando o lixo acumulado, reflexo das condições de vida dos moradores da região.

Para uma compreensão mais aprofundada da escola, é essencial abordar seu contexto histórico. A instituição teve início em 1980, atendendo, inicialmente, ao que era denominado à época de "primeiro grau incompleto", correspondente às séries de primeira à quarta, localizada em Porto Alegre/RS. Até então, a comunidade da Lomba do Pinheiro não contava com uma escola estadual de primeiro grau. Durante esse período, o edifício escolar era construído em madeira e estava em boas condições. O quadro docente era composto por profissionais devidamente habilitados para o magistério, com a respectiva documentação comprobatória.

A estrutura da escola contava com uma coordenadora pedagógica, um laboratório de ciências, um pavilhão dedicado à Educação Física e uma biblioteca com um acervo de 113 volumes, adequados às séries e alinhados com propostas pedagógicas de qualidade. Em 1980, a instituição atendia a 120 alunos, distribuídos em dois turnos. Vale ressaltar que, nesse momento, ainda não havia outra escola estadual de primeiro grau na comunidade. A escola mais próxima era a Escola

Agrônomo Pedro Pereira, que oferecia do 1º ao 8º ano e já tinha suas vagas preenchidas por alunos residentes nas imediações.

Naquela época, houve pedidos de grupos de pais da comunidade para a criação da referida escola. A expectativa era que os 120 alunos pudessem continuar seus estudos na Escola Estadual de Primeiro Grau Agrônomo Pedro Pereira. Em resposta aos desejos da comunidade, a Prefeitura Municipal construiu um prédio escolar pré-fabricado. A instituição foi oficialmente criada pelo Decreto Municipal nº 29.611, de 2 de maio de 1980. Os resultados acadêmicos eram registrados em notas que variavam de 0 a 100, sendo 50 o mínimo necessário para aprovação.

Na sua fundação, a escola atendia do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e possuía uma classe técnica agrícola. Em 2002, após consulta à comunidade escolar, decidiu-se pela mudança de local da escola para o terreno onde atualmente se encontra. Nesse momento, também houve a alteração da nomenclatura de “1º grau” para “Ensino Fundamental”. Foi prometido pelo secretário de educação da época que a escola passaria a oferecer o Ensino Médio, porém, essa promessa ainda não foi cumprida.

Entre 2002 e 2014, os estudantes frequentaram aulas em barracas e contêineres improvisados, enquanto o novo prédio estava em construção. Em 2014, um incêndio devastou o prédio da escola, o que levou o governo estadual a acelerar as obras de reforma e construção de uma nova estrutura.

Hoje, a escola dispõe de um moderno prédio com quase 2.000 metros quadrados. O espaço abriga 10 salas de aula, quatro conjuntos de sanitários (incluindo dois adaptados para pessoas com deficiência), laboratório de ciências, biblioteca, três salas administrativas (direção, vice-direção e professores), refeitório, cozinha, depósito, áreas de serviço e circulação, quadra poliesportiva com 447,90m², praça cívica com 370,80m², guarita de segurança e muro de cercamento. Embora o projeto original previsse mais salas, um edifício administrativo, um ginásio com palco e banheiros adicionais, essas expansões ainda não foram concretizadas.

A escola é percebida como um refúgio, servindo gerações de famílias locais. Muitos dos(das) estudantes atuais são descendentes de ex-alunos(as), criando um ambiente familiar e acolhedor. A proximidade da comunidade é evidente no envolvimento dos pais nas atividades escolares e no respeito mútuo entre a equipe escolar e as famílias. Embora a escola não possua a grandiosidade arquitetônica de outras instituições com prédios históricos e obras de arte, ela preserva sua essência

e mantém um relacionamento harmonioso com a comunidade, mesmo diante dos desafios de violência na região.

Na primeira roda de conversa, apresento o propósito da atividade e esclareço aos(as) sujeitos(as) o que faremos e quais assuntos serão abordados. A primeira oficina serve como um momento de descontração, permitindo que nos conheçamos melhor, mesmo já tendo contato quase diário. Deixo claro que, naquele instante, a relação será entre a pesquisadora Mariane e eles(as) e que, se sentirem à vontade, podem participar. A maioria demonstra entusiasmo e se acomoda prontamente no tatame.

Neste encontro inicial, convido-os(as) a se dividirem em categorias de identidade e, em seguida, de sexualidade. A dinâmica da roda de conversa é conduzida de forma que todos(as) se movimentem pelo espaço. Em alguns momentos, percebo que há dúvidas entre os(as) sujeitos(as) sobre qual categoria de gênero (masculino, feminino ou não-binário) escolher. Ao abordar a divisão por sexualidade, noto certo receio por parte de alguns(as), mas, gradualmente, os(as) jovens se posicionam nos espaços correspondentes às letras da comunidade LGBTQIAPN+, e o desconforto inicial diminui.

Na segunda roda de conversa, realizada com a turma do 9º ano da manhã, apresento os clipes propostos para as oficinas. Início com o videoclipe “Stupid Girl”, no qual a cantora norte-americana P!nk faz uma crítica incisiva aos padrões de beleza e aos comportamentos esperados das mulheres, impostos pela sociedade (Stupid [...], 2009).

O segundo videoclipe é de MC G15, “Eu vou com carinho, ela quer com força”, que aborda os comportamentos dos homens em relação às mulheres, comumente retratados nos bailes funk. A letra da música categoriza as mulheres como objetos passíveis de uso e descarte, evidenciando a hiper sexualização do corpo feminino. Com esse clipe, pretendo que os(as) sujeitos(as) reflitam sobre como os corpos e identidades são moldados pelo que a cultura nos transmite (Eu [...], 2022).

O terceiro videoclipe, “Ajoelha e Chora” do Grupo Tradição, trata da violência física e simbólica contra as mulheres. Em diversos trechos da letra, a música faz alusão a xingamentos e à desmoralização da figura feminina (Ajoelha [...], 2022). A partir desse clipe, promovemos uma discussão sobre as violências de gênero, a inferiorização das mulheres e refletimos sobre a cultura gaúcha e sua influência nos(nas) jovens.

Ao longo desta oficina, assistimos a mais dois videoclipes sugeridos pelos(as) estudantes. Um deles é o curta-metragem da canção “Flutua”, interpretada por Johnny Hooker e Liniker, que aborda o tema da inclusão. Neste vídeo, os personagens principais são dois homens surdos e gays. Após se conhecerem em uma festa, eles iniciam um relacionamento e enfrentam o preconceito da sociedade, sofrendo agressões em público e rejeição familiar. No entanto, ao final, há uma superação (Flutua, 2017a). A seguir, apresento um trecho da canção.

O que vão dizer de nós? Seus pais, Deus e coisas tais. Quando ouvirem rumores, do nosso amor.
Baby, eu já cansei de me esconder. Entre olhares, sussurros com você.
Somos dois homens e nada mais (Flutua, 2017b).

Esse videoclipe, sugerido pelo grupo, proporcionou uma oportunidade para discutirmos sobre a formação de suas identidades e sexualidades, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Também levantou outras questões, como a violência contra pessoas LGBTQIAPN+, sobre quem temos liberdade para amar e a autonomia para sermos quem realmente somos.

O quinto e último videoclipe exibido, indicado por um aluno, é “Meninos e Meninas” do cantor Jão. A canção narra as experiências amorosas e as descobertas do cantor em relação à sua sexualidade (bissexual). A seguir, apresento um trecho da letra da música.

[...] Olha só, mas meu coração é grande e cabem
Todos os meninos e as meninas que eu já amei (ei, ei, ei)
Ela entrou nos meus braços e indicou o caminho
Disse no meu ouvido: não vai morrer sozinho
[...] Me ofereceu e eu aceitei, dali pra frente eu desliguei
Ali no quarto, seis olhos vermelhos
Sentados, rindo alto, eu tinha o mundo inteiro
Olha só, eu vim do interior
E ainda tem tanto desse mundo que eu não aprendi
E que eu não sei [...]
(Meninos [...], 2021).

A terceira roda de conversa ocorreu com o 9º ano do turno da tarde. Nessa ocasião, foram apresentadas as mesmas músicas propostas nas oficinas anteriores. Os desdobramentos dessa discussão se mostraram distintos em comparação com a turma da manhã, e detalharei os pontos mais relevantes na análise subsequente.

Na quarta e quinta roda de conversa, conduzidas com as turmas de 9º ano da manhã e da tarde, utilizei o “jogo da garrafa”. Nos organizamos em círculo e, em uma das extremidades da garrafa, uma pessoa faz uma pergunta enquanto a outra responde. Quem questiona seleciona um dos temas propostos (gênero, sexualidade, identidade, corpo, homo/lesbofobia, masculinidade e feminilidade); já quem responde pode optar por compartilhar um fato, notícia ou relato pessoal sobre o tema em questão. Essa oficina tem se mostrado particularmente produtiva em termos de discussão e reflexão.

5.1 REGULANDO OS CORPOS E MODOS DE EXISTÊNCIA DAS JUVENTUDES NA MÍDIA E PODER

A partir da análise das rodas de conversa e dos registros no diário de campo, emergiram narrativas que considero relevantes para serem discutidas com maior profundidade nesta seção. Abordo a mídia e o consumo como elementos reguladores dos corpos e existências dos jovens sujeitos e sujeitas investigados(as).

Momento roda de conversa 1 (oficina 2)

Iniciei as rodas de conversa com o 9º ano do turno da tarde. O primeiro período inicia às 13h00, como de costume da turma, bate o sinal e todos(as) sobem para suas salas. Como uma característica de minha escola, as turmas da tarde são relativamente pequenas. A turma nesta tem atualmente 13 estudantes. Neste dia estão presentes 10 estudantes. Iniciei a chamada, perguntei como tinha sido o final de semana. Questionei quais eram as novidades do momento, e logo em seguida, expliquei a eles(as) que iríamos descer para a biblioteca para realizar a oficina com os assuntos que eu já havia explicado para eles, que trataríamos sobre gênero e sexualidade e que para isso assistiríamos alguns cliques para depois discutirmos, todos(as) concordaram e ficaram animados pelo fato de sairmos do ambiente da sala de aula.

Eu já havia organizado a sala previamente, colocado o projetor e a caixa de som. A biblioteca da escola está disposta da seguinte forma, quando entramos pela porta principal, à direita, tem um quadro branco e um pouco mais adiante uma mesa com computador, à esquerda da sala, se encontra as prateleiras com os livros, e encostados na parede tem cerca de 20 computadores onde os(as) alunos(as) podem utilizar para pesquisas escolares, no centro da sala da biblioteca temos 5 mesas redondas, onde os estudantes podem utilizar para escrever e fazer seus trabalhos escolares, e mais ao canto das mesas alguns tapetes coloridos onde convidei os(as) estudantes a nos sentarmos para assistirmos os cliques e depois conversamos sobre os mesmos.

O primeiro clipe que passei foi o da P!nk, “Stupid girl”, comecei por ele, pois as imagens e mensagens trazidas pela interpretação do videoclipe instiga os(as) estudantes a pensar sobre as relações de gênero, formação da

identidade feminina na sociedade consumista, culto a magreza, etc. Ao iniciar o clipe, eu expliquei para eles(as) que estávamos fazendo as oficinas/rodas de conversa. Mencionei que abordaríamos assuntos que perpassam gênero, sexualidade, formação de identidade deles(as) e que eles(as) eram totalmente livres para falarem o que quisessem, ou também, se não quisessem falar nada, também, poderiam ficar à vontade. Observei em seus semblantes expressões de alívio. Não existiam ideias certas ou erradas, mas sim a opinião deles(as) sobre os assuntos abordados (Diário de campo da autora, 2023).

[Assistido o clipe, questiono sobre a temática abordada na música]

T(f)²³: Eu acho que o clipe fala sobre o machismo estrutural, que a mulher sempre tem que chamar a atenção do homem, ela faz isso tipo na intenção de uma garota “*pick me girl*”, para chamar a atenção.

Mariane: Nem sabia da existência desse termo, “*pick me girl*”.

[A turma fica em silêncio, relutantes a falar, talvez por estarmos gravando]

[Pergunto para **W(m)**²⁴ o que ele acha sobre o clipe da P!nk]

L(m): Minha opinião sincera? achei ele ruim, não entendi muito bem o clipe.

A(f): Depende, muitas mulheres querem estudar e ser alguém na vida, mas muitas não estão nem aí para isso, vem para o colégio, só para ficar com os guris, vem todas bonitinhas para o colégio sem a intenção de realmente estudar.

[Pergunto o que eles achavam sobre isso, se era a maioria ou a minoria das garotas]

J(m): 50% do colégio só para namorar e os outros 50% realmente para estudar.

A(f): Eu entendi que o clipe demonstra que as mulheres querem se mostrar, chamar a atenção por causa dos homens.

W(m): Também não entendi nada do clipe.

[Pergunto se pelo clipe, hoje em dia, não tem garotas que querem ser presidentas, serem advogadas]

A(f): Nem toda guria vem pro colégio. “Ah! Quero estudar! Quero ser alguém na vida!”, elas só querem chamar atenção dos guris, que nem a **Jy(f)**, ela tem o sonho de ser escritora. Já a **S(f)** quer pegar e chamar atenção de um guri, isso é tipo um exemplo; em vez dela focar e estudar, ela [**S(f)**] foca em um guri.

(Autora, 2023)

A partir das declarações dos sujeitos e sujeitas, tomei conhecimento de termos até então desconhecidos por mim. Fiquei particularmente intrigada quando uma aluna, que se identifica com o gênero feminino, mencionou a expressão estrangeira “*pick me*

²³ Utilizado “F” para designar feminino.

²⁴ Utilizo “M” para designar masculino.

girl". Buscando entender seu significado, realizei uma consulta rápida na internet e descobri que o termo pode ser traduzido como "garota que quer ser escolhida". Refere-se a mulheres que, por meio de comportamentos submissos, buscam a aprovação masculina, reforçando, assim, estereótipos e papéis de gênero tradicionais. A expressão ganhou popularidade na rede social TikTok²⁵, conforme destacado por uma reportagem do Pop Clube:

As "*pick me girls*" são frequentemente retratadas em vídeos do TikTok como mulheres que tentam mostrar uma personalidade ou aparência que acreditam ser do agrado dos homens, muitas vezes às custas de sua própria autenticidade ou felicidade. Elas podem desvalorizar outras mulheres ou reproduzir estereótipos de gênero para agradar aos homens, e muitas vezes competem entre si pela atenção masculina (Descubra [...], 2023).

Expressões que emergem nas redes sociais e que se difundem nos ambientes escolares frequentemente refletem mecanismos da mídia para regular corpos e perpetuar papéis de gênero tradicionais. Estes muitas vezes reforçam a ideia de que o homem deve ser constantemente agradado e servido pelo gênero feminino. Neste contexto, a representação dos corpos femininos nas mídias digitais – espaços onde os(as) jovens dedicam grande parte do seu tempo – torna-se um indicativo poderoso de como esses corpos devem se comportar e se manifestar. Segundo Judith Butler (2014), o gênero é uma norma, uma construção que é simultaneamente histórica e contingente.

Em "Regulações de gênero", Judith Butler (2014) elucida que muitos estudos no campo feminista e nos estudos LGBT pressupõem que o gênero é uma regulação social. Estes dispositivos reguladores, sobretudo as mídias, prescrevem como corpos e identidades devem se estruturar. Embora a escola já tenha sido um dos principais agentes nesse processo, sua influência na formação da identidade de jovens sujeitos e sujeitas tem diminuído progressivamente.

Entre os(as) jovens, não é uma certeza absoluta que a escola é a principal formadora de suas identidades; ela é, contudo, um espaço onde essas identidades se afirmam. Judith Butler (2014) destaca que a questão da constituição e regulação dos corpos é mais sutil do que podemos supor: "Não haveria uma regulação anterior ou autônoma em relação ao gênero; ao contrário, o sujeito *gendrado* só passa a existir

²⁵ Rede social amplamente utilizada pelos(as) jovens, na qual se pode editar e compartilhar vídeos curtos de duração de 30 segundos a 3 minutos.

na medida em que se submete às regulações” (Butler, 1997²⁶ *apud* Arán; Peixoto Júnior, 2007, p. 132, grifo dos autores).

Esta perspectiva está intrinsecamente conectada à teoria de Michel Foucault (1977 *apud* Sibilia, 2012b), segundo a qual o poder não opera meramente através da opressão ou dominação das subjetividades. Em vez disso, ele atua diretamente na construção das mesmas. Nesse contexto, o papel do TikTok emerge como uma dessas instituições reguladoras, desempenhando um papel significativo na formação e constituição dos corpos e identidades dos sujeitos.

No contexto apresentado pela sujeita **T(f)**, é evidente sua consciência acerca do papel formativo desse dispositivo regulatório na vida dos(das) jovens, especialmente ao abordar o tema “*pick me girl*” e ao debater com seus(as) colegas sobre “o que as garotas querem ser”. Analisando as declarações da sujeita **A(f)**, ela reforça a ideia de que “as mulheres querem se mostrar, chamar a atenção por causa dos homens” (Autora, 2023).

As normas que moldam a identidade são formadas, em grande medida, a partir de uma matriz que determina simultaneamente uma categorização entre masculino e feminino, assim como uma “heterossexualidade compulsória”. Segundo tais pressupostos, gênero e corpo não são expressões de uma essência interna, nem meramente construções sociais. O(a) sujeito(a) “engendrado(a)” emerge da sequência de repetições constitutivas que têm efeitos significativos. Embasada nessas considerações, Butler (2014) postula que o gênero é, por si só, uma norma.

Com base nas ideias de Paula Sibilia (2012b) em seu ensaio “A escola no mundo hiper conectado: redes em vez de muros?”, a autora realiza uma análise incisiva sobre os corpos e subjetividades no ambiente escolar. A percepção da escola como algo obsoleto é evidenciada quando o sujeito **J(m)** afirma que “50% do colégio vem só para namorar e os outros 50% realmente para estudar” (Autora, 2023). A escola tradicional, que outrora moldava sujeitos(as) conforme seus ensinamentos, hoje, na era pós-moderna e em tempos líquidos, produz sujeitos(as) efêmeros(as). O papel central da escola já não se restringe apenas ao ensino:

[...] que tipos de corpos e subjetividades se criam hoje em dia, no despontar da segunda década do século XXI? E por quê? Para quê? Avançando mais um pouco nessa aventura, surgirá a pergunta mais interessante de todas:

²⁶ BUTLER, Judith. **The psychic life of power**: theories in subjection. California: Stanford University Press, 1997.

quais são os tipos de corpos e subjetividades cuja produção gostaríamos de estimular hoje em dia, pensando tanto em nosso presente como em nosso futuro enquanto sociedade? Uma vez definida essa complicada sondagem e até mesmo para contribuir a afiná-la, também seria conveniente justificá-la inquirindo, mais uma vez: por que e para quê? Finalmente, nessa tentativa de resposta caberia inserir a dúvida crucial: que tipo de escola teríamos que implementar para concretizar tal projeto? (Sibilia, 2012b, p. 197)

A escola pode ser vista como um reflexo de sua época, espelhando os acontecimentos da sociedade. Ela é uma “tecnologia de época” (Sibilia, 2012b). A versão da escola que conhecemos foi estabelecida no século XVIII, servindo principalmente para preparar os(as) filhos(as) da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Com o passar das décadas, evoluiu e se adaptou às necessidades sócio-históricas. Conforme explica Michel Foucault em seu livro “Vigiar e Punir”, as escolas modeladas pelas sociedades industriais se inspiraram em instituições como a prisão e o exército, onde “cada corpo se constitui como peça de uma máquina” (Foucault, 1977, p. 148²⁷ *apud* Sibilia, 2012b, p. 198).

Em um comentário da sujeita **A(f)**, podemos reconhecer traços da cultura do espetáculo:

Nem toda guria vem pro colégio, ah quero estudar, quero ser alguém na vida, elas só querem chamar atenção dos guris, que nem a **J(f)**, ela tem o sonho de ser escritora, já a **S(f)** quer pegar e chamar atenção de um guri, isso é tipo um exemplo, em vez dela focar e estudar, ela (**S**) foca em um guri (Autora, 2023).

A fala da sujeita **A(f)** reflete a época em que vivemos. Na pós-modernidade, as sociedades passam por transformações, reconfiguram seus valores morais e disciplinam os corpos. Normas e condutas são reavaliadas, sendo aceitas ou refutadas, dando lugar a outros valores caracterizados pela transparência, efemeridade, amor-próprio, direito de escolha, espetacularização, sedução e moda. Essa liquefação proporciona aos(às) sujeitos(as) a flexibilidade e a possibilidade de escolha, a tal ponto que algumas alunas sugerem a dualidade entre ser uma escritora ou frequentar a escola apenas para atrair a atenção dos rapazes.

Assim, a sociedade do espetáculo e a escola estão profundamente conectadas à produção de imagens, através de mídias digitais como TikTok, Instagram e Facebook. Não é suficiente apenas vivermos nossas vidas privadas; é preciso ter

²⁷ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

alguém assistindo. As normas de gênero estão intrinsecamente ligadas aos modos como essa espetacularização se (re)produz. Para “aparecer”, esses indivíduos adotam papéis específicos, seja seguindo as normas convencionais de gênero ou desafiando-as; o importante é ser visto, ou, como as sujeitas mencionam, “se amostrar” (Autora, 2023). Segundo Paula Sibilia (2008, p. 197), “‘espetacularizar’ o ‘eu’ consiste exatamente nisso: transformar nossas personalidades e vidas (cada vez menos) privadas em realidades ficcionalizadas por meio de recursos midiáticos”.

A sociedade do espetáculo e as mídias de consumo, assim como a tênue linha entre o privado e o público, foram intensificadas pela ampla disseminação dos meios de informação. Antigamente, somente pessoas públicas exibiam suas vidas e opiniões. Hoje, temos os(as) influenciadores(as) digitais, que se tornaram o sonho de carreira de muitos(as) jovens. O que mais importa é o número de seguidores(as), e não necessariamente o conteúdo produzido. Além disso, tornou-se popular entre as jovens a criação de contas “privats” ou privadas, destinadas à exposição de fotos mais sensuais. Temos, assim, mais um exemplo de como os corpos femininos são regulados e transformados em meios de consumo de suas sexualidades e seduções.

Ao analisar suas composições de imagens no contexto de videocliques, torna-se evidente que o ideal da “mulher padrão” continua profundamente enraizado na sociedade. Mesmo vivendo em um mundo pós-moderno, esses(as) sujeitos(as) ainda lutam para superar as imagens de corpos e identidades às quais são constantemente expostos(as). As sujeitas pesquisadas são continuamente moldadas pela cultura, e seus sonhos e desejos refletem o imaginário patriarcal. A lógica moderno/colonial, imposta desde 1500, ainda ressoa fortemente, especialmente quando se observa a adoração e destaque ao padrão europeu, predominante nas culturas ocidentais.

7 de abril de 2023
Porto Alegre
2º bloco de notas tarde

Momento roda de conversa 2 (oficina 2)

Seguimos com as discussões sobre o clipe da Pink, o segundo sinal bate, pois cada período compreende o tempo de 45 minutos, como estamos na biblioteca um lugar relativamente isolado das outras turmas continuamos nossas discussões normalmente, percebi que as gurias da turma começaram a ficar mais à vontade à medida que íamos falando e expondo nossas opiniões, mas em compensação os guris começaram a ficar desconfortáveis, porque os assuntos, atravessam suas masculinidades em construção.

Dispensei as apresentações formais de nome e idade, pois já temos contato quase que diário na escola, mas pedi que cada um falasse como se identificava (identidade de gênero, sexualidade e idade), dos 10 alunos presentes, 5 deles eram meninos, todos identificados como do gênero masculino, 4 com a sexualidade heterossexual e 1 gay, das 5 meninas presentes todas elas se identificaram com o gênero feminino, 4 com a sexualidade heterossexual e 1 com a sexualidade assexual, a aluna com a sexualidade assexual teve que explicar para os demais do que se tratava, muitos deles não tem muito acesso às informações e acabam se equivocando em relação aos conceitos das sexualidades e identidades de gênero (Diário de campo da autora, 2023).

Após assistirmos ao videoclipe da P!nk, passamos para o clipe da banda Tradição, intitulado “Ajoelha e chora”. A letra dessa música contém inúmeras palavras e insinuações machistas e de violência contra a mulher, elementos frequentemente presentes nas canções tradicionalistas do Rio Grande do Sul, que muitas vezes posicionam a mulher em um lugar de subjugação e desvalorização. Assistimos também ao videoclipe de Mc G15, cuja letra claramente faz um convite às pessoas do gênero masculino a praticarem estupro e abuso sexual. Durante a roda de conversa, questionei sobre as representações femininas e masculinas apresentadas nas músicas, e os(as) estudantes se posicionaram da seguinte maneira:

S(f): Ele fazia ela de escrava, sôra (sic)!

Mariane: No trecho da música tem uma parte que diz “passei o laço nela”, o que vocês entenderam?

T(f): Que ele bateu nela!

A(f): Isso acontece muito né, sôra (sic)!

W(m): Tem que chamar a polícia!

A(f): Muitas vezes as mulheres têm medo de chamar! ameaçam elas!

W(m): É só dar um tiro no cara!

A(f): Eu já vi isso acontecer, e para mulher se livrar da violência teve que dar um tiro no cara.

J(f): Achei a letra bem machista!

[Pergunto se dentro do tradicionalismo gaúcho há muito machismo e todos(as) concordam que sim]

A(f): O gaúcho se acha melhor que a mulher, tipo, o homem é o que manda em casa, o homem é o que sustenta a casa, e diz que a mulher não tem capacidade para isso.

[Pergunto se eles(as) acham que é só o gaúcho que tem essa postura ou se em todo o Brasil acontece isso. A maioria concorda que sim]
(Autora, 2023).

Neste momento da roda de conversa, abordamos o aspecto cultural do nosso estado: a identidade gaúcha, fortemente associada à imagem do “homem machão”. Esta imagem nos remete ao estereótipo do homem pré-histórico retratado em histórias em quadrinhos, onde os homens arrastavam suas companheiras pelos cabelos. As marcas dessa “cultura” são profundamente enraizadas na identidade destes(as) jovens, o que muitas vezes nos impede de questionar como essas inscrições se manifestam em corpos tão jovens e em formação. Contudo, ao olharmos mais de perto para a cultura e sua representação, tão arraigadas em suas identidades e corpos, percebemos como a cultura da violência é prevalente no dia a dia desses(as) jovens. Isso não se deve apenas ao fato de estarem inseridos(as) em uma comunidade violenta, mas também à forma como essa violência está representada em suas vivências cotidianas.

Apesar de muitos(as) jovens rejeitarem a violência de gênero, reconhecem que ela permeia seu cotidiano, deixando marcas profundas em suas identidades e corpos. O medo constante de algo ruim acontecer é perceptível em seus olhares curiosos e ávidos por discutir mais sobre o tema. Cabe-nos refletir sobre quem se beneficia dessa perpetuação, quase ancestral, da violência e como, especialmente nas meninas, isso resulta em uma desvalorização de si mesmas. A violência de gênero traz consequências psicológicas que interferem na formação da identidade, pois o medo de não se enquadrar no padrão “heterocisnormativo” instaura um temor nos(nas) jovens e um pânico nas famílias ainda presas ao tradicionalismo.

Refletir sobre esses significados, bem como seus processos históricos, culturais e espaciais, nos permite compreender que o processo de formação da identidade desses(as) jovens é fortemente influenciado pelo mundo externo, pela família e por seus pares. Conforme Guacira Lopes Louro (2000, p. 63) aponta: “As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas; elas pressupõem classificações, ordenamentos, hierarquias e estão sempre implicadas em um processo de diferenciação”. Ser diferente, na juventude, acaba por se tornar também uma forma de ser igual, uma vez que, ao longo do tempo, valores que foram anteriormente postos de lado ou que se tentou esquecer continuam vivos, sendo transmitidos de geração em geração (Louro, 2000).

Em tradições dualistas, gênero, corpo, escola e identidade são conceitos tratados de forma separada: o gênero é abordado na escola sob uma perspectiva dualista; o corpo é relegado unicamente ao âmbito da natureza; a escola é percebida

apenas como um espaço que acumula infâncias e juventudes; e a identidade é vista como algo singular. Como destaca Guacira Lopes Louro (2000, p. 60), “o corpo parece ter ficado fora da escola”. No entanto, de acordo com a mesma autora, mesmo que o corpo pareça dissociado do contexto escolar, ele é central nesse ambiente. A disciplina dos corpos sempre esteve em paralelo com a disciplina das mentes: o modo como os estudantes se sentam, se comportam no recreio, se alimentam, falam, todos esses aspectos são moldados pelas lógicas pedagógicas tradicionais. Segue a declaração da sujeita **A(f)**:

Medo de morrer sozinha! Existe muita desigualdade entre os homens e as mulheres, a gente mesmo acaba colocando o homem lá em cima e acaba que nós mesmas acabamos de nos desmerecer, aí fica chamando atenção dos guris, porque um guri é maior que uma guria (Autora, 2023).

Existe um consenso claro entre as alunas sobre as relações de gênero impostas tanto na escola quanto na sociedade como um todo. Desde pequenas, é ensinado a elas que devem se colocar em uma posição de inferioridade para exaltar o gênero oposto, em especial o masculino. Ao chegarem à adolescência, essas crenças são profundamente internalizadas, fazendo com que muitas sintam a necessidade de moldar seus corpos para agradar ao gênero masculino. Guacira Lopes Louro (2000) destaca diversas estratégias escolares voltadas para educar e “civilizar” os corpos dos estudantes, tornando-os dóceis, higiênicos e adaptados ao ambiente escolar. Apesar da clareza desse panorama, essas jovens ainda enfrentam dificuldades para se libertar dessas imposições.

Tais disciplinas deixam marcas nos corpos de meninas e meninos, sendo moldadas tanto pela mídia quanto pela escola. Guacira Lopes Louro (2000, p. 61) comenta sobre isso:

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.

Ao analisarmos essas diferenças, corremos o risco de mergulhar no território da ambiguidade. Pela fala da sujeita **A(f)**, poderíamos, à primeira vista, interpretar os corpos femininos apenas como objetos de desejo e uso dos homens, para os quais

as mulheres deveriam se esforçar ao máximo para satisfazer seus caprichos. Embora tal interpretação nos cause desconforto e insatisfação, é fundamental reconhecer que essas “marcas” (Louro, 2000) não são estáticas e imutáveis. O corpo carrega significados e é moldado pela cultura predominante. “Contudo, não apenas os significados dessas marcas variam entre culturas, mas elas também se transformam ao longo da evolução das culturas e dos indivíduos: os corpos mudam devido à idade, doenças, condições de vida [...]” (Louro, 2000, p. 62).

Fiquei particularmente atenta à parte da declaração da sujeita **A(f)**, na qual ela afirma: “[...] aí fica chamando atenção dos guris, porque um guri é maior que uma guria” (Autora, 2023). O que significa esse “ser maior”? Na tentativa de serem notadas, muitas mulheres/meninas adaptam seus corpos: colorem os cabelos, usam roupas justas, disfarçam imperfeições e se acomodam em posições desconfortáveis, tudo para se encaixar em um padrão e atrair olhares. “Hoje, destacam pesquisadores como Chris Schilling (1997)²⁸, o corpo está se tornando ‘um campo de opções e escolhas’” (Louro, 2000, p. 63).

A declaração da sujeita **A(f)** nos instiga a refletir sobre os significados que a cultura atribui aos corpos. Precisamos entender quais processos históricos e culturais influenciam esses corpos e como tais características corporais se perpetuam com tanta intensidade. É fundamental estarmos atentos a quais desses processos (sociais e culturais) reforçam características consideradas “essenciais” ou “normais” para a regulação dos corpos, seja feminino ou masculino, e não podemos negligenciar os processos de formação de identidade desses(as) sujeitos(as).

27 de abril de 2023
Porto Alegre
3º bloco de notas tarde

Momento roda de conversa 3 (oficina 2)

Após as discussões sobre os clipes da Pink e do grupo Tradição, assistimos ao clipe do Mc G15, funk muito tocado no ano de 2022. A turma logo identificou a música e começou a cantar, mas pedi a eles(as) que prestassem bastante atenção na letra e em qual seria a mensagem que a canção estava trazendo. Os(as) estudantes sempre cantavam a música no modo automático, sem parar para escutar a canção de verdade, deixando-se levar pela batida extremamente dançante, que ludibria seu real significado.

Muitos(as) estudantes, após escutar a música, me relataram que não tinham se dado conta de sua real mensagem, e que até estavam envergonhados(as)

²⁸ SCHILLING, Chris. The body and difference. In: WOODWARD, Kathryn (org.). **Identity and Difference**. Londres: Sage e The Open University, 1997. p. 71-100.

por a terem cantado e dançado tanto (no ano de 2022, a canção foi top trends²⁹ de músicas mais dançadas no TikTok).

Embaraços e tropeços foram resgatados após termos assistido ao videoclipe e muitas falas dos(das) sujeitos(as) acenderam várias discussões para o debate, como este trecho do refrão: “Juro que eu tô me esforçando pra não terminar. Me degradar pra te agradar? Difícil, tá. Me ama, me xinga, mama, arranha, essa menina é bipolar. É bipolar” (Diário de campo da autora, 2023).

[Pergunto para a turma o que eles(as) achavam do clipe]

J(f): Para ele, a mulher é um objeto.

W(m): A mulher está lá porque ela quer, se não quisesse era só sair de lá.

[Alguns(as) alunos(as) riem]

W(m): É mimimi da mulher, se ela quiser ela fica na festa, onde quiser.

[A turma faz uma votação se o **W** é machista e todos(as) levantam a mão]

[Pergunto para turma qual seria a mensagem do clipe do Mc G15]

W(m): Geralmente essas músicas não tem mensagem, é só a letra baseada em fatos reais.

[Pergunto qual seria a mensagem desta parte da letra, “apaga a luz, se concentra e senta”]

S(f): Que ele só quer usar ela, transar com ela e nada mais.

W(m): Depende da mulher! Tem mulheres que são assim e outras não.

[Pergunto por que será que as mulheres se submetem a isso]

T(f): Por falta de amor, amor-próprio.

[Pergunto quem será que conseguiria um emprego, uma loira, turbinada no peito com lipo, ou uma mulher gordinha, dita “normal”]

A(f): Maioria disse a loira, porque ela é padrão.

M(m): O que seria “padrão”?

S(f): Peito grande, bunda grande! e quem não tem isso se ferra, e tu acha que um cara vai querer uma gorda?

W(m): Cara, daí quem não tem isso é anormal.

J(f): Tem o padrão e tem o outro, mulheres reais.

[Pergunto para as meninas o que seria o homem ideal para elas]

A(f): Não ligamos para aparência, mas sim que tenha respeito, o homem vai muito pela aparência da mulher, e a mulher vai pelo que o homem é, juntar outras coisas, o jeito que trata e etc. já o homem não, a maioria dos homens vai pelo corpo, a maioria das gurias vai pelo que a pessoa é.

²⁹ Rank de *hashtags* mais utilizadas dentro do Twitter, a rede social cria um ranking baseado nas *hashtags* mais usadas pelos usuários, esse modelo acabou migrando para o Instagram e TikTok.

J(f): Tem muita gente que fica com o outro por status!

[Pergunto por que na sociedade a mulher é vista como um objeto]

J(f): Porque ela ainda não se impôs, ela não sabe quem ela pode ser, e qual é o poder dela sobre a sociedade, porque assim, eu acho, que se tem realmente essas mulheres essas garotas que agem como idiotas para os homens, em contrapartida, existem outras mulheres que não, tipo assim essas mulheres que fazem plástica para ficarem mais bonitas, para se parecem para um homem, para agradar um homem, se realmente elas quisessem realmente quisessem agradar um homem elas seriam quem elas são, e não quem elas poderiam ser.

T(f): Isso que fazem a cabeça delas, querer agradar um homem!

J:(f) Ela tem que ser uma pessoa que ela não é para poder agradar um homem, se elas esquecessem os homens e vivem por elas mesmos e não por eles, poderiam se impor e ter mais respeito.
(Autora, 2023).

Nesta etapa da roda de conversa, aprofundamo-nos na questão das identidades femininas e masculinas como objetos de consumo, padrões corporais e suas implicações na formação desses jovens. Já na primeira pergunta e resposta, surgiu a expressão “para ele, a mulher é um objeto” (Autora, 2023). Nas sociedades consideradas pós-modernas, o culto ao corpo padrão, descrito pelos alunos e alunas como (loira, peitão, bundão e, ironicamente, sem cérebro), ocupa uma posição central na construção das subjetividades juvenis. É crescente e preocupante o número de jovens que buscam um padrão de beleza quase inatingível, muitas vezes inspirados pelos filtros das redes sociais.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), dos quase 1,5 milhão de procedimentos estéticos feitos em 2016, 97 mil (6,6%) foram realizados em pessoas com até 18 anos de idade. [...] segundo o psicólogo Michel da Matta Simões, pesquisador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP, boa parte é motivada por demandas sociais “que exigem dessas pessoas mais do que elas podem ou se sentem capazes de oferecer” (Lourenço, 2021).

O corpo, em especial o feminino, tem ganhado destaque tanto dentro quanto fora dos espaços escolares, sendo uma expressão marcante das performances juvenis e femininas. Afinal, é através do corpo que muitas vezes buscamos chamar atenção durante a juventude. Historicamente, o corpo tem sido concebido e modelado de inúmeras maneiras. Na adolescência, há uma forte ligação com o corpo e as manifestações relacionadas a ele. Nos contextos de formação de identidade, onde o(a) sujeito(a) pode ser transformado(a) através de intervenções cirúrgicas, observa-

se uma reflexão sobre como esses(as) jovens expressam suas identidades. Tais identidades são frequentemente plurais, embora haja uma constante busca por homogeneidade.

Conforme afirmam alguns(as) teóricos(as) das juventudes, como Guacira Lopes Louro (2013), Rossana Reguillo (2003), Luís Antonio Groppo (2016) e Juarez Dayrell (2003), os adolescentes são plurais, mas constantemente buscam a homogeneidade. Se não fosse assim, não enfrentaríamos tantos problemas mentais e a incessante busca por mudanças corporais. Afinal, quem nunca desejou ser o jovem popular da escola, ter cabelos lisos e loiros ou usar jeans tamanho 36? São esses “padrões” que, em muitos casos, tentam nos moldar de acordo com as expectativas da sociedade.

Os corpos e as identidades estão intrinsecamente relacionados nos contextos da ciência e da filosofia. Antes da modernidade, eram conceituados de forma distinta do que após a modernidade, onde passam a ser vistos como abertos, multifacetados e, por vezes, polêmicos. Até os dias de hoje, muitos corpos, especialmente de pessoas trans e travestis, não são plenamente aceitos em plena luz do dia, permanecendo marginalizados na sociedade. No passado, particularmente nos séculos XVIII e XIX, o corpo era concebido como um mecanismo, uma máquina, algo que deveria funcionar de maneira ótima – uma visão que se assemelha à abordagem da escola fabril, na qual os adolescentes eram vistos quase como operários, submetidos a regras e horários rígidos.

Hoje, conforme destacado pelo sujeito **W(m)**, o corpo é tratado como um objeto – utilizado, moldado, readaptado e descartado; é um objeto de puro desejo, almejado, mas, frequentemente, inatingível. Quantos(as) jovens das periferias têm recursos para colocar silicone ou realizar uma rinoplastia? Tais desejos e anseios influenciam na construção das identidades juvenis.

Outras declarações dos sujeitos em relação ao videoclipe intensificam essa reflexão. A sujeita **W(f)**, por exemplo, comenta: “a mulher está lá porque ela quer, se não quisesse era só sair de lá” (Autora, 2023). Será? O que motiva uma mulher a usar roupas extremamente curtas e dançar em uma festa? Seria o desejo dessas jovens de se encaixarem em estereótipos estéticos para alcançar uma felicidade momentânea? Suas subjetividades e expressões estão profundamente atreladas às normas da sociedade.

E mais uma vez, o CORPO, escrito em maiúsculo, ganha destaque: “**Mariane:** O que seria padrão? **S(f):** Peito grande, bunda grande! E quem não tem isso se ferra. Tu achas que um cara vai querer uma gorda?” (Autora, 2023). Muitos aspectos das corporeidades das jovens são influenciados pelo estigma do “peso”. Narrar seus corpos como grandes, gordos ou corpulentos causa-lhes certo mal-estar, pois, no imaginário das meninas, uma mulher gorda não é digna de carinho e atenção. Na década de 1980, o antropólogo Gilberto Freyre, de forma machista e polêmica, analisou o corpo da mulher brasileira. Em seu livro “Modos de homem & modas de mulher”, o autor afirma que:

Pode-se dizer da mulher que tende a ser, quanto a modas para seus vestidos, seus sapatos, seus penteados, um tanto maria-vai-com-as-outras. Portanto, a corresponder ao que a moda tem de uniformizante. Mas é da argúcia feminina a iniciativa de reagir contra essa uniformização absoluta de acordo com características pessoais que não se ajustem a imposições de uma moda disto ou daquilo. Neste particular, é preciso reconhecer-se, na brasileira morena, o direito de repudiar as modas norte-europeias destinadas a mulheres loiras e alvas (Freyre, 1987, p. 33).

Trago essa citação de Gilberto Freyre (1987), marcadamente machista, que evidencia o pensamento da época em que o autor delineia as normas do que seria o corpo da brasileira. A citação ressoa com a fala da sujeita **S(f)** sobre o que seria o “padrão” de mulher: “Peito grande, bunda grande!” (Autora, 2023). Baseado no ideal de corporeidade eurocêntrico, onde o colonizador percebe a mulher colonizada como objeto sexual, pensadores da época (1980) desenvolvem mecanismos científicos e literários para legitimar quais seriam os corpos aceitáveis das mulheres e dos homens latino-americanos.

É válido refletir sobre o que seria o “normal”. “Cara, daí quem não tem isso é anormal?” (Autora, 2023), indaga o sujeito **W(m)**, instigando-me profundamente. Já possuímos um padrão para o corpo da mulher brasileira, mas parece que estamos sempre em busca do padrão europeu (branco, loiro, hétero). Se o corpo reflete a sociedade, que tipo de sociedade estamos construindo? Embora a juventude frequentemente tente romper barreiras e desafiar regras, ela ainda está imersa na cultura hegemônica.

Na construção de uma inteligibilidade e elegibilidade na formação de normas de gênero, precisamos considerar outros fatores sociais de identidade e diferenças de visão de mundo. É evidente que sujeitos identificados como de gênero masculino e

heterossexuais tendem a perpetuar o padrão cultural hegemônico, no qual a mulher é vista como um objeto a serviço do homem. Existem ainda evidências geracionais, transmitidas de pais para filhos, que moldam as atitudes sociais. A mídia também desempenha um papel crucial na formação dessas identidades, respaldando-se em categorias como corpo, gênero e sexualidade.

De fato, a responsabilidade pela educação dos(das) filhos(as) frequentemente recai sobre as mulheres, que assumem para si a formação da prole. É também verdadeiro que nossas identidades são moldadas muito mais pelo nosso ambiente social diário – casa, família etc. – do que por outras formas de convivência, conforme expresso na fala da sujeita **A(f)**:

[...] não ligamos para aparência, mas sim que tenha respeito, o homem vai muito pela aparência da mulher, e a mulher vai pelo que o homem é, juntar outras coisas, o jeito que trata etc., já o homem não, a maioria dos homens vai pelo corpo, a maioria das gurias vai pelo que a pessoa é (Autora, 2023).

Os(as) jovens são constantemente interpelados(as) e instigados(as) a seguir uma única performance de gênero e sexualidade. Nesse contexto, a comunidade LGBTQIAPN+ atua para romper essas dicotomias de gênero impostas tanto aos(às) jovens quanto à população em geral. Cada sujeito(a) vive sua história e sua verdade, sendo percebidos como um fluxo contínuo da linguagem. Sua história não começa no momento exato de seu nascimento, mas se desenvolve ao longo de suas vivências, da sociedade à qual pertence e dos ideais que construirá ao longo da vida.

Então, questiono qual seria o papel real da escola na formação e constituição das identidades desses sujeitos, se os gêneros e performances são construções sociais. Nesse sentido, todas as instituições estão envolvidas nesta produção. De acordo com Guacira Lopes Louro (1995, p. 103), “[...] gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são 'generificadas', ou seja, expressam as relações sociais de gênero)”.

Segundo Dagmar Meyer (2013), em nossa realidade coexistem múltiplas e por vezes conflitantes maneiras de definir e vivenciar feminilidades e masculinidades. De acordo com a autora, nossa identidade de gênero se constrói ao longo de nossas vidas por meio da cultura, instituições e práticas sociais em um processo contínuo e não linear (Meyer, 2013). E quanto ao corpo?

Na construção das ideias, o “corpo” se apresenta como um projeto em constante formação e evolução. Ao alcançar o Ensino Fundamental 2, este corpo jovem já atravessou inúmeras experiências, desafios e transformações. Neste período, busca afirmação, seja alinhando-se aos padrões socioculturais ou desviando-se deles. É indiscutível que a escola funciona como um importante espaço de interação, o “palco social” onde esse corpo se desenvolve e se define. Por isso, é crucial nos atentarmos aos discursos e práticas escolares para garantir que não objetifiquemos esses “corpos”, que já estão profundamente inseridos na lógica mercadológica patriarcal, reforçando controle e padrões preestabelecidos.

As identidades reveladas nesta pesquisa correspondem a corpos que se afirmam através de suas vivências. Durante nossas conversas, observei que para muitos(as) jovens, suas identidades já estão claramente definidas: alguns(as) se consideram heterossexuais, outros(as) homossexuais, e há aqueles(as) que ainda não definiram sua identidade por receio da reação da família e da sociedade.

O conceito de “identidade”, amplamente discutido por teóricos(as) pós-estruturalistas como Louro (2003), transcende uma simples perspectiva processual ou conceitual. As identidades emergem através das nuances e, nas margens da sociedade, na chamada periferia identitária, elas vão se consolidando.

Através das declarações dos participantes, alguns detalhes, que talvez passem despercebidos ao leitor, se destacam para mim. Nota-se um forte machismo, e percebo que os(as) participantes LGBTQIAPN+ são especialmente sensíveis às questões femininas e aos binarismos de gênero.

Na declaração do sujeito **J(m)**, um jovem gay, fica evidente a resistência em sua fala e o desejo de alterar a ordem social vigente, bem como a interação de seus colegas com suas opiniões:

J(m): Porque ela ainda não se impôs, ela não sabe quem ela pode ser, e qual é o poder dela sobre a sociedade, porque, assim, eu acho, que se tem realmente essas mulheres essas garotas que agem como idiotas para os homens, em contrapartida existem outras mulheres que não, tipo assim essas mulheres que fazem plástica para ficarem mais bonitas, para se parecem para um homem, para agradar um homem, se realmente elas quisessem realmente quisessem agradar um homem elas seriam quem elas são, e não quem elas poderiam ser.

T: Isso que fazem a cabeça delas, querer agradar um homem!

J(m): Ela tem que ser uma pessoa que ela não é para poder agradar um homem, se elas esquecessem os homens e vivem por elas mesmos e não por eles, poderiam se impor e ter mais respeito (Autora, 2023).

As juventudes, principalmente a LGBT, vêm crescentemente trazendo para os debates escolares e familiares questões sobre suas corporeidades e identidades, bem como sobre a maneira como a sociedade as subjuga e as incentiva a seguir padrões já obsoletos. Este véu social está sendo progressivamente levantado, e é responsabilidade de nós, educadores(as) e pesquisadores(as), nos posicionarmos e agir contra esses comportamentos que são extremamente prejudiciais à sociedade como um todo.

5.2 SAINDO DO ARMÁRIO, IDENTIDADES, SEXUALIDADES E OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS

28 de abril de 2023
Porto Alegre
4º bloco de notas tarde

Momento roda de conversa 4 (oficina 2)

Após nossa conversa sobre o clipe do Mc G15, passamos a assistir ao clipe “Flutua”, de Johnny Hooker com participação de Liniker. A turma da tarde não conhecia a música, tão pouco o intérprete dela, mas observou o clipe com muita atenção, o curta-metragem tem uma duração relativamente longa, 7min24s para vídeos mais usuais, mas como bem salientado pelos intérpretes da música, o clipe queria trazer uma mensagem de amor e inclusão, pois as personagens principais são dois homens gays surdos, que se conhecem e iniciam uma história de amor, no meio desses encontros e desencontros eles sofrem violência, um dos garotos é espancado após dar um beijo no companheiro, e acabam por se afastar.

Neste momento da cena, em que um dos personagens é espancado, os(as) sujeitos(as) se sentem bem sensibilizados(as), e alguns(as) até choram por ver a cena, e começam a murmurar baixinho entre eles(as), que aquilo não era legal, que no Brasil isso acontece muito, como puderam bater no carinha, perguntei sobre o que tinham achado do clipe e se alguém tinha ficado desconfortável por ver dois homens se beijando, a resposta foi negativa, perguntei o que acharam da cena do espancamento, muitos(as) falaram que era errado, que aquilo já havia acontecido na vila e comecei a fazer debates e intenções sobre o que tínhamos acabado de assistir (Diário de campo da pesquisadora, 2023).

[Para iniciar a roda de conversa, discutimos a mensagem do clipe (“ninguém vai poder nos dizer como amar!”)]

J(m): Que a sociedade não pode dizer como uma pessoa deve amar, tipo a família tradicional brasileira no caso, diz que um homem tem que se apaixonar por uma mulher, só isso! Aí, quando eles veem dois casais gays ou lésbicas se beijando na rua eles já criticam.

S(f): Meu tio falou que duas pessoas da família dele não fazem mais parte da família porque são gays e lésbicas, ele não fala mais, excluiu de tudo.

[Pergunto o que ela acha sobre o tio ser homofóbico]

S(f): Eu acho errado, e o filho dele tem um pouco de ser gay, mas sei lá, sôra (sic).

[Falo algumas frases e pergunto sobre a opinião deles(as)]

Mariane: “Homem não chora”, “homem não demonstra sentimentos”.

W(m): Por que homem não pode demonstrar?
(Autora, 2023).

Ao analisar as falas de **J(m)**, **S(f)** e **W(m)**, percebe-se que os corpos de jovens e crianças são constantemente marcados pelas imposições relacionadas a gêneros e sexualidades. Desde tenra idade, uma definição de gênero e sexualidade é imposta às crianças e adolescentes, condicionando-os a seguir existências que muitas vezes são vistas como pré-determinadas pela biologia.

Nesse contexto, aceitar a incerteza, a fluidez e a pluralidade se tornam um desafio, mesmo quando estudiosos(as) pós-estruturalistas insistem em afirmar que a identidade é uma “celebração móvel”. Algumas identidades do século passado ainda persistem ou são revisitadas. A fala do sujeito **J(m)** – “a família tradicional brasileira, no caso, diz que um homem tem que se apaixonar por uma mulher” – destaca que ainda convivemos com diversas representações tradicionais das identidades. Nessas representações, as normas hegemônicas sobre família e gênero ainda predominam, embora também coexistam com outros modos de compreender existências familiares e de gênero.

Apesar de gênero e sexualidade estarem bem articulados, é fundamental diferenciá-los. Muitos(as) jovens ainda confundem ou desconhecem totalmente o significado desses termos. Em resumo, gênero refere-se à forma como alguém se identifica – seja como mulher, homem, trans, não-binário –, enquanto sexualidade diz respeito a com quem essa pessoa gosta de se relacionar afetiva e sexualmente, existindo atualmente diversas possibilidades. Por séculos, a ciência, religião e Estado ditaram as normas e condutas relacionadas a gênero e sexualidade.

Alguns(as) participantes da pesquisa pontuaram que suas famílias não aceitam a condição de seus filhos(as) serem parte da comunidade LGBTQIAPN+ ou de não se encaixarem no padrão de família tradicional. “Meu tio falou que duas pessoas da família dele não fazem mais parte da família porque são gays e lésbicas. Ele não fala mais com eles e os excluiu de tudo”, revela a sujeita **S(f)** (Autora, 2023). A exclusão desses(as) jovens de suas famílias ainda é um grande obstáculo para muitos

membros da comunidade LGBTQIAPN+ se assumirem para seus familiares. De acordo com Guacira Lopes Louro (2000, p. 64):

[...] é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada. Refiro-me às formulações construídas pela linguagem médica, marcadas pela autoridade da ciência, um selo quase sempre confiável. O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os seres humanos, independente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo. A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade.

A família torna-se um pilar central na formação da identidade do(a) sujeito(a). Sua influência é determinante na decisão do(a) sujeito(a) de continuar a explorar e vivenciar experiências que talvez queira tentar. Se já experimentou certas vivências, poderá não conseguir exercer plenamente sua identidade e sexualidade perante os outros, pois estará exposto a diversas formas de violência, podendo até ter sua existência interrompida.

Na escola onde trabalho, não é evidente se os(as) alunos e alunas LGBTQIAPN+ se sentem à vontade para mostrar suas preferências sexuais. Apesar de manifestarem suas identidades de gênero, muitos hesitam em demonstrar afeto, como beijar um(a) colega ou andar de mãos dadas. Devido ao tamanho reduzido da escola, os rumores se espalham rapidamente. As frequentes notícias de violência³⁰ contra pessoas LGBTQIAPN+ desencorajam esses(as) jovens. Embora se sintam confortáveis ao expressar suas identidades na minha presença, percebo que o mesmo não ocorre com todos os(as) professores(as) e demais pessoas que circulam pelo ambiente escolar.

28 de abril de 2023
Porto Alegre
4º bloco de notas tarde

Momento roda de conversa 4 (oficina 2) continuação

Continuamos a conversa sobre o clipe do Flutua, a conversa começou a ficar mais intensa e interessante, notei que os(as) sujeitos e sujeitas no início da conversa estavam com receio do que talvez fossem falar, mas ressaltei que ali era um lugar seguro, que nossa conversa não sairia dali e que todos os

³⁰ “Na soma das unidades da federação que divulgaram os dados, o número de agressões contra LGBTQIAPN+ registradas no ano de 2021 foi de 1.719, um aumento de 35,2% em relação a 2020, quando foram registradas 1.271. Já o número de estupros passou de 95 para 179” (Farias, 2022).

nomes seriam deixados em anonimato, após esta minha fala, os(as) sujeitos(as) começaram a detalhar mais suas experiências em relação à formação de suas identidades e qual impressão tiveram no clipe.
(Diário de campo da autora, 2023).

[Pergunto se eles(as) acham que a escola é um reflexo da casa deles(as)]

T(f): Acredito que sim, não só a minha, mas também a de todo mundo.

[Perguntei se na escola eles se sentiam a vontade de expressar esses sentimentos deles(as)]

T(f): Sim, ainda mais tendo rodas de conversa assim, queria que tivesse mais.

[Pergunto se na escola havia essa diferença entre as meninas padrões e as normais e se os padrões se davam melhor]

JY(f): Vou citar um ocorrido, mas sem dar nome, tipo, ano passado tinha uma menina tipo assim padrão, que chamava muito atenção dos meninos, e ela ficou com o guri que eu gostava, aquilo me deixou muito triste, pois comecei a me comparar com ela, mas chegou final do ano eu percebi que não deveria me comparar com ela, tipo percebi que eu não sou menor que ela, mas sim que o menino preferiu uma menina padrão e isso é um problema dele.
(Autora, 2023).

Ao perguntar à turma se a escola reflete o ambiente de suas casas e, recebendo uma resposta afirmativa, decidi incentivar mais discussões sobre os temas tratados nesta pesquisa. Criar espaços de diálogo para os(as) jovens, mesmo fora do ambiente da sala de aula, é essencial para esclarecer questões relacionadas a gênero e sexualidade e para reduzir o receio dos pais em relação ao assunto.

Quando percebemos que a escola realmente reflete, como um espelho, a vida em casa e na sociedade, conseguimos compreender determinados comportamentos, posturas sociais, padrões cognitivos e atitudes relacionadas à identidade de gênero e sexualidade dos(das) jovens. Observamos também padrões onde os meninos, seguindo uma lógica social, tendem a escolher meninas que se enquadram em determinados padrões estéticos, causando angústia e instabilidade emocional nas que estão fora desses padrões.

O que é particularmente interessante nos(nas) sujeitos(as) da pesquisa é que a grande maioria encontra mecanismos emocionais para contornar os “padrões” presentes nos ambientes escolares. Eles buscam maneiras de conviver com as imposições dos(das) colegas, professores(as) e da sociedade em geral. Assim, conseguem expressar suas performances de gênero e identidades plurais de maneira plena e sem temores.

8 de abril de 2023
Porto Alegre
4º bloco de notas tarde

Continuação do momento roda de conversa 4 (oficina 2)

Demos uma pausa para o recreio, após os retorno dos sujeitos discutimos sobre a identidade de gênero dos artista (um homem binário gay e outra mulher travesti) e perguntei se sabiam cada significado das siglas LGBTQIAPN+, expliquei o que é queer, intersexo e assexual, a grande maioria sabia o significado de casa letra, perguntei se gostariam de falar seu gênero e sua sexualidade, sobre o gênero cada um falou de forma normal, já na parte da sexualidade alguns preferiram não falar, demonstraram um pouco de vergonha, algo que já esperava da parte deles.

(Diário de campo da autora, 2023)

J(m): Vou falar a minha sexualidade, não me forcem a sair do armário! Bom sou um homem cis gay.

JY(f): Eu acho que sou hétero!
(Autora, 2023).

Tentando me distanciar dos determinismos e essencialismos que frequentemente naturalizamos por estarmos tão próximos deles, compreendo que a vivência da sexualidade está profundamente enraizada na cultura. Nenhum(a) jovem ou criança deveria sentir necessidade de “se esconder no armário” ou de se refugiar “lá” por temer pela própria vida ou por recear nunca ser aceito(a). Afirmar-se e reconhecer-se estão dentro dos códigos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, e eles(as) aprendem, através da transmissão cultural e das formas aceitáveis de expressar sua sexualidade, como devem se comportar.

Estudiosos(as) como Butler (2016) e Louro (2011) sugerem que a escolha da sexualidade e do objeto sexual também é culturalmente construída. Ou seja, não há evidências de que a biologia ou a psicologia ditem a escolha da sexualidade (seja ela heterossexual, homossexual ou bissexual). Em vez disso, a formação do nosso desejo erótico é moldada por nossas vivências, histórias pessoais e influências culturais.

Assumir-se como um homem cis gay no ano de 2023, diante da intensa repressão religiosa, predominante nas comunidades ao redor da escola, foi um grande desafio. Ao declarar sua identidade, foi como se ele, naquele exato momento em que testemunhei sua declaração, tivesse colocado o pé na porta desse armário e o arrancado completamente, revelando sua sexualidade para a turma – algo que, mesmo de forma velada, todos já suspeitávamos, mas que nunca havia sido explicitado dessa forma. Senti-me profundamente honrada por essa confiança e pela conexão que estávamos estabelecendo naquele momento.

Após a declaração de **J(m)**, identificando-se como um jovem homem cis gay, **JY(f)**, sua colega de sala, declarou-se heterossexual, o que destacou seu receio de revelar sua identidade sexual. A crítica àqueles que restringem a sexualidade apenas à biologia é incisiva, muitas vezes generalizando o conceito, e isso impacta diretamente os(as) jovens.

Na cultura ocidental contemporânea, vivemos em uma sociedade multicultural onde as identidades mais valorizadas ou com maiores oportunidades de crescimento são frequentemente modeladas pela imagem do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 2016). Enquanto isso, outras identidades são frequentemente marginalizadas. Homossexuais, mulheres, pretos e pretas, indígenas, pessoas com deficiência (PcDs), entre outros, precisam constantemente reafirmar suas posições na sociedade para ganhar visibilidade. Parece que o “lugar ao sol” é exclusivo e discriminatório, tornando difícil para muitos(as) jovens verem essa luz universal que deveria brilhar igualmente para todos(as).

Neste contexto, destaco alguns tensionamentos relacionados às identidades LGBTQIAPN+ e às normas heterocisnormativas que tanto as moldam quanto as questionam. São normas que objetificam e regulam corpos e identidades influenciados pela cultura, experiências de vida, contextos familiares e religiosidade.

28 de abril de 2023
Porto Alegre
5º bloco de notas tarde

Momento roda de conversa 5 parte final (oficina 2)

Percebi que os sujeitos estavam empolgados com o assunto sobre o clipe do Mc G15 e de como o clipe “Flutua” tocou eles de diversas formas, estávamos falando sobre a escola, homofobia e o assunto sobre a mulher como objeto de desejo masculino acabou por voltar para a roda de conversa, como esta turma é de maioria de gênero feminino, as gurias acabaram por discutir muito sobre suas visões, e como é ser mulher nesta sociedade e sua posição enquanto adolescentes e as formas que encontram de poder combater o machismo, patriarcado e violência que sofrem diariamente, seja com um assobio na rua, com uma colega importuno, com a escola regulando suas roupas.

(Diário de campo da autora, 2023).

[Pergunto por que na sociedade a mulher é vista como um objeto]

J(m): Porque ela ainda não se impôs, ela não sabe quem ela pode ser, e qual é o poder dela sobre a sociedade, porque assim, eu acho, que se tem realmente essas mulheres essas garotas que agem como idiotas para os homens, em contrapartida, existem outras mulheres que não, tipo assim essas mulheres que fazem plástica para ficarem mais bonitas, para se parecem para um homem, para agradar um homem, se realmente elas

quisessem realmente quisessem agradar um homem elas seriam quem elas são, e não quem elas poderiam ser.

T(f): Isso que fazem a cabeça delas, querer agradar um homem!

J(m): Ela tem que ser uma pessoa que ela não é para poder agradar um homem, se elas esquecessem os homens e vivem por elas mesmos e não por eles, poderiam se impor e ter mais respeito.

[Pergunto se eles(as) acham que dentro da escola tem essa relação de a mulher ser um objeto]

A(f): É o que mais tem na escola, pelo menos no turno da tarde.

[Pergunto se eles(as) como pessoas tão novas já têm que se encaixar em padrões e o que levaria a isso dentro da escola]

T(f): Como eu já falei, devido ao machismo estrutural, tudo isso é focado, para as mulheres, terem que agradar os homens, seguir um padrão, se eu for uma boa menina, serei uma boa esposa, isso são coisas que vão nos dizendo, e entrando na nossa cabeça para quereremos fazer coisas, para agradar ao homem.

A(f): Acredito que isso são coisas que vem de casa, para tu ser uma boa esposa, tu tens que saber cozinhar, tu tens que se arrumar para homem, tem que cuidar da casa, ser uma dona de casa, para tu poder ter uma família, e tem muitas pessoas que são tratadas assim dentro de casa o que acaba por influenciar.

(Autora, 2023).

A categoria “mulher” é amplamente discutida e constantemente debatida no contexto social. As mulheres, enquanto seres humanos, são protegidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O documento declara em seu artigo inicial que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem agir uns em relação aos outros em espírito de fraternidade” (Organização das Nações Unidas, 2020). Em seu segundo artigo, a declaração reforça a proteção às mulheres, afirmando que “todos são abrangidos pelos direitos e liberdades desta declaração, sem qualquer tipo de distinção, seja ela de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outro estatuto” (Organização das Nações Unidas, 2020).

Entretanto, sabemos que, na realidade contemporânea, em muitas partes do mundo, as mulheres enfrentam violência e objetificação. Apesar de a legislação nas sociedades pós-modernas procurar proteger as mulheres, a prática frequentemente não reflete esse intento. O fenômeno da objetificação dos corpos femininos – incluindo corpos de mulheres trans e travestis – evoluiu e se aperfeiçoou ao longo da história.

Para compreender como os corpos femininos foram e são objetificados, é fundamental entender o conceito de “abjeto”.

Podemos introduzir o conceito de “abjeto” a partir da entrevista com Judith Butler, publicada no artigo “Como os corpos se tornam matéria”, de 2002. A autora descreve o abjeto como algo que se distingue do objeto: é algo que não pode ser imaginado, tocado ou nomeado. Por meio da abjeção, o ser humano cria mecanismos que lhe permitem distinguir-se em relação ao “outro”, discernindo o que é bom e desejável do que é repugnante e descartável – o humano do não humano (Butler, 2002).

Nesse contexto, tudo relacionado ao feminino pode ser considerado abjeto. Assim, percebemos que a relação mulher-sujeita-objeto está intrinsecamente ligada ao erotismo masculino e ao “outro”: um corpo que pode ser utilizado, descartado, comprado ou vendido (como no casamento). Quando este corpo envelhece, perde sua utilidade aos olhos da sociedade (Butler, 2002), pois já não corresponde ao ideal de corpo limpo, sem cicatrizes, marcas da maternidade ou pelos – tornando-se, assim, um mero objeto.

Nas jovens participantes da roda de conversa, observei diversos níveis de entendimento sobre a figura da mulher como objeto, ou “abjeta”, e como essa compreensão impacta essas jovens, envolvendo-as e constituindo-as como sujeitas vivas de suas realidades. Aqui destaco um fragmento que essas jovens compartilharam conosco: “[...] as mulheres têm que agradar os homens, seguir um padrão. Se eu for uma boa menina, serei uma boa esposa, são coisas que nos dizem, e que penetram em nossa mente, fazendo-nos querer agradar (sic) ao homem” (Autora, 2023).

Desde os primórdios da revolução industrial, quando as bases das sociedades capitalistas eurocêntricas foram estabelecidas mediante a grande produção e exploração da força de trabalho, e toda essa evolução culminou nas grandes guerras e posteriormente na Guerra Fria, a indústria cultural, sobretudo a norte-americana, promoveu uma imagem de quem deveríamos ser. A formação de nossas subjetividades e a construção de nossas identidades estão embasadas na ideologia do “modo de vida americano”. No próximo tópico, discorrerei sobre como a imagem da mulher foi construída ao longo desses anos e como ela é percebida e performada pelos(as) jovens.

5.2.1 A personificação da imagem de gênero

A(f): As mulheres, terem (sic) que agradar os homens, seguir um padrão. “Se eu for uma boa menina, serei uma boa esposa”, isso são coisas que vão nos dizendo, e entrando na nossa cabeça para quisermos fazer coisas, para agradar ao homem. Acredito que isso são coisas que vem de casa, para tu ser uma boa esposa, tu tem que saber cozinhar, tu tem que se arrumar para homem, tem que cuidar da casa, ser uma dona de casa, para tu poder ter uma família, com muitas pessoas tratadas assim dentro de casa o que acaba por influenciar [...] (Autora, 2023).

A “indústria cultural” atua como uma fábrica que delinea como os corpos “devem” ser. Os filmes, novelas e redes sociais, consumidos avidamente pelos(as) jovens, funcionam como agentes pedagógicos. Eles instruem as juventudes sobre como moldar seus corpos e identidades. Por meio desses meios, são esculpidas as expressões e as representações dos avatares³¹ da razão, delineando como esses corpos e suas expressões de poder devem se comportar e existir.

Se o(a) sujeito(a) do Iluminismo possuía uma “identidade fixa” (Hall, 2006), os(as) sujeitos(as) da pós-modernidade celebram suas identidades fluidas e dinâmicas, muitas vezes moldadas pelas imagens que lhes são transmitidas desde a infância. Os valores tidos como tradicionais, destacados pela sujeita em análise, ainda prevalecem nas famílias e no imaginário coletivo. O corpo feminino, nesse contexto, continua sendo fortemente influenciado e transformado em objeto de desejo e especulação pela indústria cultural.

A expressão “indústria cultural” foi cunhada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na década de 1940. Eles buscavam entender as produções e reproduções culturais da época, bem como seus desdobramentos e a crescente ligação da imagem como um produto comercial, um fenômeno que ambos consideravam inédito.

É por meio das mídias que a indústria cultural norte-americana influenciou a conformação dos corpos femininos e masculinos, especialmente os dos(das) jovens. Assim, é fundamental ressaltar que a juventude não é homogênea. Ao contrário, conforme Groppo (2016) pontua, a juventude é composta por uma multiplicidade de indivíduos, que se distinguem não apenas por suas identidades, mas também por suas maneiras singulares de vivenciar essa fase da vida. No período pós-Segunda Guerra Mundial, com o mundo polarizado entre capitalismo e socialismo, as disputas

³¹ Utilizo essa palavra como expressão de uma figura que representa uma pessoa real ou fictícia nas redes sociais.

por influência tornaram-se mais acirradas. Assim, as superpotências, por meio do cinema, tentavam persuadir as pessoas sobre qual sistema seria superior.

Na década de 1950, mais especificamente no continente americano, o ideal de mulher era representado pela imagem de Marilyn Monroe: loira, branca, seios fartos, boca carnuda, cabelos escovados, unhas feitas e maquiagem estilo “gatinho”. As imagens do cinema atuam como um caleidoscópio, impregnadas de significados verbais e não verbais. A linguagem da pós-modernidade influencia a constituição desses corpos, refletindo, ainda no século XXI, em desafios na relação dos(das) jovens com seus corpos e identidades de gênero: “[...] as mulheres (sic) precisam agradar os homens, seguir um padrão” (Autora, 2023).

Esse padrão imagético foi definido há mais de 50 anos, estabelecendo também condutas para ser uma jovem mulher, mãe e dona de casa. Mesmo em 2023, muitas jovens continuam a reproduzir, ainda que moldadas pela cultura, o ideal do gênero feminino como a perfeita dona de casa estereotipada. Isso suscita reflexões contínuas sobre a interpretação de um discurso quase universal de dominação masculina e categorização binária de gênero, dividindo tudo entre dois polos, frequentemente rotulando a mulher como o aspecto negativo da dualidade.

Analisar a categoria “gênero” e sua personificação na subjetividade desses(as) jovens é mergulhar em sua história sociocultural, na qual destaca-se uma personagem quase mítica, Marilyn Monroe. Mesmo que muitos desses(as) jovens não a conheçam profundamente, seu padrão de gênero e corporal continua a repercutir na sociedade; basta observarmos as revistas nas bancas para encontrarmos a imagem desse ideal feminino. Essa construção do feminino acontece em paralelo à construção do masculino, conforme destaca Joan Scott (1995, p. 75):

[...] é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.

O ideal de mulher, ou padrão de gênero, já vem pré-moldado desde casa, conforme relato da sujeita **A(f)**, e todos e todas concordam com a fala da colega. São preconceitos transmitidos pela família, mas que podem ser desconstruídos e expurgados desses(as) jovens, que em suas falas contestam constantemente o machismo e patriarcado presentes em suas existências.

5.3 IDENTIDADES, PERFORMANCES DE GÊNERO E SEXUALIDADES JUVENIS

1º de maio de 2023
Porto Alegre
1º bloco de notas manhã

A turma da manhã tem um número maior de alunos(as) e conseqüentemente se torna mais agitada. Como minha sala é na parte de cima da escola, os alunos tiveram que subir para minha aula. Assim que todos(as) entram e se acomodam, começo minha fala, explicando para eles/elas que iríamos fazer algumas oficinas, três mais especificamente, em sequência, em que falaremos diversos assuntos relacionados à identidade deles(as), sexualidade, vida na escola etc.

Noto que ficam bem animados(as) com o nosso papo e nos organizamos para descer para a biblioteca. Ao meu ver, sair no ambiente de sala de aula se torna mais confortável para eles/elas – saímos da “prisão”, como muitos(as) alunos/alunas falam. O sentimento de encarceramento que a escola traz em certos momentos é algo que sempre me incomodou. Descemos as escadas, andamos pelo corredor e entramos à direita do saguão da entrada, onde se localiza a biblioteca da escola. Como já descrito anteriormente, ela tem um quadro branco, prateleiras logo a frente da porta, onde ficam os livros, e encostados na parede têm cerca de 15 computadores para os(as) alunos(as) fazerem trabalhos escolares.

No centro da sala da biblioteca, tem 5 mesas redondas, onde os(as) estudantes podem se sentar, e alguns tatames, que escolhemos para nos sentar. Convido-os(as) para nos sentarmos em círculo e explico para eles(as) sobre a dinâmica do dia. A primeira oficina é a de divisão por categorias – gênero, sexualidade e raça, primeiramente.

[Agora alguns(as) alunos(as) elaboram suas falas]

K(m): O gênero pode ser masculino e feminino, sôra (sic).

A(f): E não binário!

Mariane: O que seria gênero não binário?

M(m): A pessoa que não se identifica com nenhum dos sexos.

Mariane: O que vocês entendem sobre sexualidade?

MT(m): Seria como a pessoa sente atração por outra pessoa, com quem eu gostaria de ficar.

[Proponho fazermos uma divisão por gênero, quem é do gênero masculino fica do meu lado esquerdo e quem é do gênero feminino fica do meu lado direito. Os meninos se levantam e vão todos para esquerda. O aluno **K(m)** de início foi para o lado direito, rindo, e depois foi para o lado esquerdo. Depois proponho termos mais um tipo de identificação, a não-binário e uma aluna ficou no meio (**ML**). Faço uma segunda proposta, só que agora por divisão de sexualidade. Pensamos sobre o que significa cada letra do LGBTQIAPN+, e explico cada uma delas]

A(f): O *queer* então vai além do não binário?

Mariane: Sim!

[Pergunto se sabiam o que era o i-intersexo, os(as) alunos(as) falam que não, então expliquei, na hora de falar do pan veio a seguinte resposta]

Voz ao fundo não identificada: Pan pega qualquer e qualquer todos.

[Proponho nos dividirmos agora quem é hétero e quem é LGBT. A grande maioria vai para o lado do hétero, ficando uns 5 alunos(as) do lado do LGBT. Realizamos agora a divisão sobre etnias: lado esquerdo, pretos(as), pardos(as) e indígenas; lado direito, pessoas brancas. A maioria dos(das) alunos(as) realmente negros(as) foi para o lado que propus eles(as) irem, mas me chama a atenção o fato do aluno **K(m)** ir para o lado da divisão de pretos(as) e pardos(as), sendo que é nítido que ele é branco]

K(m): A senhora disse para vir para o lado esquerdo quem se sente negro e eu me sinto assim.

[Debatemos a questão do pertencimento racial, de quem se sente na cor e tal]

K(m): No caso, o **V(m)** e o **MT(m)** são encardidos, estão sujos; por isso são negros, se tivessem tomado banho estariam no lado dos brancos!

[Há algumas risadas e fico observando se alguém está desconfortável, mas todos(as) ficam bem – ou não entendem a dimensão da fala do colega. Pergunto sobre privilégios, qual seria o gênero com mais privilégios]

Alguém respondeu: O masculino.

[Pergunto qual seriam esses privilégios]

E(f): Sabe o salário? O do homem é maior.

MT(m): Mas tem leis que proíbem isso.

A(f): Mas tu acha que é denunciado? Por isso que é crime.

A(f): Tu acha que as empresas são afetadas pelo processo? Claro que não.

V(m): Aí gurias, calma! (em tom de piada)

E(f): É que tu não sabe que tem pessoas que menosprezam as mulheres.

[Pergunto se na escola existe isso e eles(as) respondem que acham que não, nessa escola não]
(Autora, 2023).

Trabalhar com jovens, muitas vezes, significa lidar com incertezas e com brincadeiras que para as pessoas adultas podem parecer bobagens, mas que para eles e elas representam um meio de se inserir no grupo. Percebo que, em muitas falas, o sujeito **K(m)**, na tentativa de se inserir no grupo, recorre a piadas maldosas ou à confusão de sua própria identidade para chamar a atenção dos colegas, um recurso que pode ser perigoso e resultar na exclusão definitiva desse indivíduo do grupo principal.

Por meio das falas dos(das) sujeitos e sujeitas, percebe-se que as identidades de gênero e as performances sexuais, elementos essenciais no contexto educacional, são abordadas de maneira sutil no ambiente escolar. O processo de disciplinarização dos corpos vem sendo praticado há séculos, com origens no século XIX. Nesse sentido, o “sexo bem-educado” se consolidou como uma parte crucial do processo educacional. A respeito das identidades dos(das) sujeitos e sujeitas pesquisados(as), observamos as falas: “**K(m)**: gênero pode ser masculino e feminino, senhora. — **A(f)**: e não binário” (Autora, 2023).

Durante as minhas aulas, já havia trabalhado com as turmas alguns conceitos de identidade de gênero e sexualidade. No ano passado (2022), o posto de saúde do bairro havia realizado discussões sobre essa temática com os alunos e alunas, focando na prevenção do suicídio na infância e adolescência. Portanto, não foi surpresa para mim que eles sabiam responder a muitas das minhas perguntas. Em relação à questão da sexualidade, muitos deles(as) já tinham noção do que o assunto tratava, como vemos na fala do sujeito **MT(m)**: “seria como a pessoa sente atração por outra pessoa, com quem eu gostaria de ficar” (Autora, 2023).

Apesar de não aprofundar em minha dissertação, o teórico francês Michel Foucault produziu uma obra em três volumes denominada “História da Sexualidade”, entre os anos de 1976 e 1984, na qual a teórica Judith Butler ancorou seus estudos. Em 1976, Michel Foucault publicou o primeiro volume, que recebeu o subtítulo “A Vontade de Saber” (Foucault, 1988). Nessa obra, Foucault considera a “sexualidade” como uma criação discursiva-institucional, cuja função seria controlar as pessoas e as comunidades. Segundo o autor:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (Foucault, 1988, p. 117).

A questão da sexualidade ainda é um tabu para os(as) jovens, mais do que a própria identidade de gênero. Em um grupo bem diverso de estudantes, apenas 5 (cinco) sujeitos(as) expuseram suas sexualidades; muitos(as) não se sentiram confortáveis para fazer o mesmo.

A sexualidade e as práticas sexuais são “dispositivos” (Foucault, 1988), nos quais, como se fosse um jogo, percebemos as “relações de saber-poder”, tanto dos(das) jovens como dos(das) educadores(as) e dos(das) sujeitos(as) comunitários(as). A sexualidade é, portanto, um “instrumento de controle”, no qual a heterocisnormatividade impera; ninguém pode quebrar suas regras. A normalização da heterossexualidade monogâmica, na qual todos(as) têm que seguir os padrões impostos por médicos(as) e psiquiatras, gera certos desconfortos nos(nas) jovens, que podem ser observados em suas falas.

O conceito de sexualidade nasce da ideia entre o “normal” e o “anormal” (Foucault, 1988): “**A(f)**: O queer, então, vai além do não binário? **Mariane**: sim!” (Autora, 2023). Tem-se, então, uma urgência em discutirmos as performances de gênero e sexualidades dos(das) alunos(as), não ficando bem entendida e estabelecida a análise sobre os significados e tangências de todas as letras da sigla LGBTQIAPN+. Explico a eles(as) os gêneros e sexualidades conhecidos e possíveis até o momento da nossa conversa, pois a sigla segue aumentando.

A cultura é algo circunstancial; está nos modos de olhar em relação aos(às) sujeitos(as) LGBTQIAPN+, como uma complexa rede de interações e ligações, hibridizada entre o tradicional e o digital (redes sociais).

O ser humano, um ser sociocultural, tem modos de existência e sobrevivência de acordo com a sociedade em que está inserido. No Brasil, a cada 34 horas, um LGBT é morto (Cavalcante, 2023); a supervalorização cultural impede que algumas minorias, inseridas no mesmo contexto social, possam atuar como agentes transformadores da cultura.

5.3.1 Não é apenas um *cropped!* Pensando a construção de corpo e juventudes femininas

*01 de maio de 2023
Porto Alegre
3º bloco de notas manhã*

Roda de conversa 1 (oficina 1)

Abri esta seção para discutir a questão do corpo feminino e, ao longo da análise e organização das informações produzidas, achei necessário trazer este ponto à tona.

As mulheres e as e gurias³² estão em maior número nas escolas. “As mulheres concluem em maior número as etapas da Educação Básica no Brasil. No Ensino Fundamental, enquanto 79,8% delas terminam até os 16 anos, somente 67,5% dos homens concluem a etapa” (Todos Pela Educação, c2023). Portanto, é prudente e necessário que elas tragam algumas questões para o debate.

Todas as escolas têm regras e condutas em relação ao comportamento e à vestimenta dos(das) estudantes, sendo algumas mais severas e outras mais brandas, dependendo se a escola é pública ou privada. Alguns tipos de roupas são aceitáveis, outros não, desde a derrogação do uniforme escolar em escolas estaduais. Mesmo quando era obrigatório, o uniforme era instrumento de rebeldia, com as meninas subindo as saias, encurtando as blusas, rapazes abrindo os botões das camisas etc.

Judith Butler (2003) considera que, para manter a ordem social vigente, os atos performativos que forjam o gênero precisam legitimar a heterocisnormatividade como algo natural. Desta maneira, citando a forma e repetindo o padrão de performances aceitáveis, criando uma abjeção às performances contrárias.

Destaco uma situação narrada por uma jovem estudante sobre a proibição, pela escola, do uso do *cropped* (blusa curta acima do umbigo).

A: Acho que a explicação que nos deram sobre não usar *cropped* não foi muito boa, pois alegaram que poderiam tocar na nossa barriga, sendo que o corpo é nosso! (Autora, 2023)

As estudantes se sentiram incomodadas por não poderem usar uma peça de roupa, e a explicação dada pela escola não atendeu às suas expectativas de explicação plausível, na qual o corpo é delas e ninguém pode tocá-lo.

A performatividade possui um caráter regulatório e proibitivo, mas, de maneira contraditória, sua proibição tem o efeito de causar mais desejo pelo objeto ou performance negada.

A fala das estudantes me chamou a atenção para uma nova tendência das juventudes femininas, o chamado “feminismo *teen*”, definido por Ana Carolina Vila Ramos dos Santos (2021, p. 137) como: “[...] o ativismo político das meninas adolescentes em idade escolar (14 a 18 anos) auto identificadas como feministas, que têm a internet como plataforma importante de construção da identidade feminista”.

³² Criança e adolescente do sexo feminino.

Uma das características dos(das) jovens é o amplo acesso à internet. Quase todos(as) os(as) estudantes têm *smartphones*, meio pelo qual acessam o conhecimento e o disseminam, sendo as redes sociais um dos elementos que constituem suas identidades. Assim, a categoria “juventudes” sofre um alargamento ao garantir a presença dos(das) jovens no mundo público.

Ana Santos (2021) esclarece que este novo feminismo surge na diferença entre as “feministas veteranas” (que se destacam nas lutas políticas, institucionais e civis) e as “feministas *teens*” (que têm as redes sociais como seu palco de lutas)

O feminismo *teen* retoma a bandeira clássica dos feminismos, “o pessoal é o político”, e o alarga do ponto de vista geracional (meninas cada vez mais novas se descobrem feministas) e do alcance da ação política (o tornar-se feminista se dá fora das institucionalidades clássica de ação política e se ancora no cotidiano) (Santos, 2021, p. 138).

O movimento das estudantes, ao questionarem por que não podem usar o *cropped*, a meu ver, é um ato revolucionário na escola. Nas aulas de educação física, os meninos tiram suas camisetas e ninguém os repreende por mostrar seus mamilos e barrigas; é como se o corpo feminino, e juvenil, fosse passível de controle e desejo súbito. As estudantes, como destacaram, afirmam que ninguém pode tocar em seus corpos ou em parte deles quando estão expostos.

Acredito que as estudantes, de forma sutil, empregam o feminismo cotidiano em suas questões. A partir do conceito de “feminilização da cultura” proposto por Margareth Rago (2019), entendo que as sujeitas das falas compartilham os mesmos valores de igualdade entre os gêneros, respeito por seus corpos e suas subjetividades.

Chegamos à construção da identidade “juvenil feminista”, em que o primeiro passo é “despertar-se feminista”, perceber as imposições de gênero nas formas de mostrar os corpos. O segundo passo parte da “experiência do corpo como construção de si”, onde o cerceamento do vestir-se incide sobre seus corpos e suas liberdades de serem e estarem como sujeitas femininas e feministas (Santos, 2021). As meninas declaradamente não discutem os padrões corporais impostos para usar um *cropped*, mas observei esse duplo movimento: questionar os padrões impostos a elas e as normas de vestimenta impostas pela escola.

Nessa nossa conversa, em um momento bem especial, perguntei para a estudante **A(f)** se ela se considera uma jovem feminista e se sabe o que é ser feminista.

A(f): Sim, me considero feminista, mas não sei em qual momento da minha vida me tornei feminista, talvez eu seja desde sempre. Meus pais sempre me ensinaram a respeitar a todos, a todo e qualquer ser humano e nunca tentaram “ensinar a me vestir”, sempre disseram para eu usar o que eu gostasse e me sentisse confortável, sempre me deram essa liberdade que todo mundo deveria ter. Talvez por essa criação eu tenha repúdio de desrespeito e desigualdade de gênero (Autora, 2023).

A fala da estudante **A(f)** denota o quanto é importante a família na formação de sujeitos(as) conscientes e respeitosos(as), e como isso influencia na formação de suas opiniões sobre as questões debatidas na sociedade, tais como gênero, sexualidade e questões raciais, embora não seja uma realidade de todas as famílias. Chegamos à conclusão de que o corpo, que se tornou o debate principal nessa parte da roda de conversa, foi essencial para os desdobramentos seguintes do feminismo. O feminismo é compreendido como uma multiplicidade de discursos e práticas, que têm como valores a autonomia corporal das meninas e o respeito às diversidades. Nesse âmbito, as práticas e discursos do feminismo *teen* denotam uma mudança cultural, a “feminização da cultura” (Rago, 2019), que observamos nas falas das estudantes e que se ampliam para o seu cotidiano.

5.4 UMA PAUSA PARA FALARMOS DE HOMOFOBIA

*03 de maio de 2023
Porto Alegre
5º bloco de notas manhã*

Roda de conversa 2 (oficina 3)

Chegamos a este ponto em que vários assuntos que cercam os estudantes, e em algum nível constituem suas identidades, foram abordados. Pesquisar as juventudes é encontrar muitas possibilidades. Mesmo que em pequena quantidade, temos muitos(as) jovens buscando romper com suas bolhas particulares e sociais. Poucos(as) estudantes falaram abertamente sobre sua sexualidade, e os que o fizeram falaram com bastante propriedade. A seguir, trago falas que dizem respeito aos preconceitos sobre as orientações sexuais:

Mariane: Agora eu pergunto pra **MN(f)**... Eu vou perguntar sobre homofobia. Tu quer um fato, caso, notícia ou experiência pessoal?

MN(f): Um fato.

Mariane: Tá, um fato sobre a homofobia então.

MN(f): É um fato meio óbvio, que é que eles sofrem um preconceito desnecessário.

Mariane: Tá, e tudo mundo sabe o que é homofobia?

Alunos(as): Sim.

Mariane: E o que é?

MN(f): É ser preconceituoso com homossexuais.

YS(f): Gays.

ML(m): LGBTs. (Autora, 2023).

Ao relacionarmos as identidades dos(as) sujeitos(as), as sociedades, de maneira geral, acabam por etiquetar e fixar as identidades, definindo, separando e rotulando as subjetividades, o que resulta em violência e discriminação para aquelas que não se encaixam na norma. Tanto dentro quanto fora dos espaços escolares, a homofobia é o cenário em que essas violências acontecem. Os mecanismos de dominação operam fortemente sobre a sexualidade dos(das) sujeitos(as), homogeneizando e naturalizando a heterossexualidade, que é estimulada e vista como natural.

A obviedade do preconceito para as estudantes não é a mesma vivida por todos:

J(m): a sociedade não pode dizer como uma pessoa deve amar, tipo a família tradicional brasileira no caso, diz que um homem tem que se apaixonar por uma mulher, só isso! Ai, quando eles veem dois casais gays ou lésbicas se beijando na rua eles já criticam (Autora, 2023).

A fala do sujeito **J(m)** carrega significados profundos. Desde muito jovens, meninos e meninas convivem com a homofobia e aprendem a fazer piadas e ofensas; aprendem a se ajustar aos “padrões de gênero” e a entender que tudo o que está fora desses padrões é alvo de retaliação. A homofobia se manifesta pelo desprezo,

afastamento e ridicularização desses corpos; existe um “*apartheid* sexual” (McLaren, 1995³³ *apud* Louro, 2016, p. 29).

O silêncio em relação à homossexualidade já é uma forma velada, na escola, de segregar os grupos que já são historicamente excluídos. De modo geral, essas identidades juvenis são forçadas a se esconderem, como forma de proteção, como mencionado em capítulos anteriores, os(as) alunos(as) se mantêm “no armário” para se protegerem.

A homossexualidade não declarada é muitas vezes considerada mais aceitável na sociedade, uma vez que envolve práticas afetivo-sexuais mantidas em sigilo, longe dos olhos públicos, sem causar desconforto. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental como um espaço para discutir as várias formas de violência que permeiam nossa sociedade. Por meio de estratégias metodológicas adequadas, os(as) educadores(as) podem ajudar os(as) alunos(as) a abordarem essas questões de maneira construtiva, promovendo a conscientização e o combate ao bullying, à homofobia, à lesbofobia, à gordofobia e a tantas outras formas de discriminação.

³³ McLAREN, Peter. Moral panic, schooling, and gay identity: critical pedagogy and the politics of resistance. *In*: UNKS, Gerald (ed.). **The gay teen**: educational practice and theory for lesbian, gay and bisexual adolescents. Londres: Routledge, 1995. p. 105-123.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação da UERGS estabelece a elaboração de um produto educacional como parte do processo, além da dissertação que reúne as informações obtidas durante a pesquisa. Ao conceber este produto educacional, meu princípio fundamental foi o de valorizar o protagonismo dos(das) jovens estudantes, ao mesmo tempo em que promove a reflexão e problematização de temas relacionados às juventudes, gênero e sexualidade, tanto por parte dos(das) jovens como por toda a comunidade escolar, incluindo professores(as) e o meio social.

Minha proposta de produto educacional abrange duas abordagens distintas: 1) Realização de formações presenciais sobre “Identidades de gênero e sexualidade” nas escolas, incluindo a escola em que leciono. Essas formações são direcionadas tanto a professores(as) quanto a alunos(as). 2) Oferta de um minicurso online de 20 horas sobre o mesmo tema, destinado a educadores(as) de todo o Brasil. Os encontros foram realizados de forma remota por meio de plataformas virtuais. A inscrição para o minicurso foi feita através de um formulário *online* hospedado no Google.

Imagem 1 – Card do minicurso divulgado nas redes sociais



Fonte: Autora (2023).

A ação de extensão “Gênero e Sexualidade na Escola: Desafios em Tempos Moderadores” teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento e a formação de professores(as), educadores(as) e demais interessados na temática. A proposta da ação visava compartilhar as informações obtidas em uma pesquisa realizada em uma escola pública estadual no município de Porto Alegre/RS. Nesse contexto, foram conduzidas rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com jovens. O objetivo dessa pesquisa foi avaliar as opiniões dos(das) jovens sobre o papel da escola em suas vidas, como a escola molda suas identidades de gênero e sexualidade e quais são suas opiniões e expectativas em relação a esse tema.

O projeto foi desenvolvido ao longo de treze (13) encontros, sendo sete (7) síncronos e seis (6) assíncronos. Os encontros foram baseados em uma metodologia ativa, na qual os(as) participantes desempenharam um papel ativo na construção do conhecimento. Foram sugeridas leituras que serviram como base para as discussões nos encontros síncronos. Dessa forma, o projeto proporcionou momentos de reflexão para os(as) participantes, destacando a relevância da escola como um espaço de apoio.

A divulgação da ação de extensão ocorreu por meio das redes sociais da coordenadora do evento, e a coleta de participantes foi realizada por meio de um formulário Google.

Imagem 2 – Captura da tela do formulário de inscrição no minicurso



A imagem mostra uma captura de tela de um formulário de inscrição online. No topo, há uma ilustração colorida e diversa de um grupo de pessoas de diferentes etnias, idades e estilos de vida. Abaixo da ilustração, o título do curso é exibido em letras maiúsculas e negrito: "GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS EM TEMPOS MODERADORES". Seguem as seguintes informações: "Datas do evento: 10 a 31 de julho de 2023", "Horário: 19:30 - Horário de Brasília", "Encontros Síncronos e Assíncronos Via Google Meet, link da reunião será enviada para o e-mail dos participantes, no dia do encontro." e "Se for necessários, envie um e-mail para mariane-pereira@uergs.edu.br". Abaixo disso, há um campo de e-mail com o endereço mariane-pereira@uergs.edu.br e um link "Alternar conta" com um ícone de nuvem. Na base do formulário, há uma linha de texto em vermelho: "* Indica uma pergunta obrigatória" e, na parte inferior, o texto "Enviar por e-mail *".

Imagem 3 – Captura da tela do formulário

profissional

acadêmica

Outro: _____

Na sua opinião, qual assunto é de extrema importância e que não pode ficar de fora da nossa conversa? *

Sua resposta

Estamos felizes pelo seu registro de interesse.
Aguarde em seu e-mail nosso contato com a confirmação da sua inscrição, programação e orientações de acesso.

Uma cópia das suas respostas será enviada por e-mail para mariane-pereira@uerj.edu.br.

Enviar

Limpar formulário

Fonte: Autora (2023).

As inscrições estiveram abertas por um (1) mês. No total, recebemos cinquenta e duas (52) inscrições, das quais efetivamente participaram 18 inscritos(as), que alcançaram uma frequência de 75% na ação de extensão. A principal motivação para a participação foi profissional, seguida pela acadêmica e, em terceiro lugar, pessoal.

Durante o processo de inscrição, também convidamos os(as) interessados(as) a mencionar tópicos que consideravam relevantes para serem abordados ao longo da ação. A pergunta foi: “Na sua opinião, qual assunto é de extrema importância e não pode ficar de fora da nossa conversa?”. Dos cinquenta e dois (52) inscritos, todos(as) os(as) participantes apresentaram sugestões de temas, respondendo da seguinte forma:

Quadro 6 – Sugestões de temas dos(das) inscritos(as) na ação de extensão

Nome social;

Ideologia de gênero;

A dificuldade de trabalhar gênero e sexualidade com os/as discentes no ambiente escolar;

Nomenclaturas, formas de abordagens dos assuntos com os alunos, resolução de situações que envolvam as temáticas;

Escuta sensível;

Manejos;

Prevenção de ITS e gravidez na adolescência e abuso sexual;

Não ter discriminação, ter mais conhecimento;

Respeito às diferenças;

Alunos trans na escola;

Saúde mental, aceitação de familiares;

Maneiras de abordar sobre essa temática em sala de forma leve e respeitosa;

A situação dos gêneros, como abordar este assunto com alunos;

Relacionamento homoafetivo entre adultos e a curiosidade das crianças para esse assunto, Como abordar? E como pré-adolescentes e adolescentes se percebem quanto sua sexualidade;

A falta de informação com relação ao assunto dentro das escolas;

Tenho certeza de que tudo o que eu aprender será de grande valia para minha prática pedagógica

Sobre o respeito a diversidade;

Tudo o que abrange o tema é necessário e urgente nos dias de hoje!

Uso de nome fantasia dos alunos;

Definição das “nomenclaturas”, dos termos corretos, leis relacionadas, etc;

Dificuldades com a família;

Gênero e sexualidade;

Racismo, bullying;

Papel do professor na inclusão de pautas lgbtqiap+;

Pronomes;

Abordar o tema para crianças para terem conhecimento sobre os conceitos de sexualidade e assim possam conhecer a si e aos outros como indivíduos na sociedade;

Saber com atuar diante de situações constrangedoras;

Questões legais referentes ao uso do nome social para menores de idade;

Abordagens corretas;

Masculinidade, educação de gênero na escola, o que é, e como executá-la;

Em qual idade devemos abordar esse assunto;

Direitos humanos;

Nome social. Como a escola deve proceder;

Educação sexual para prevenção de abuso;

Acredito que vem ao encontro do tema, a prevenção do abuso e violência sexual infantil, e como abordar nos Anos Iniciais a temática, considerando que estão em desenvolvimento e que infelizmente nos deparamos com muitas situações de menores que passaram por tal experiência; mesmo sendo acompanhados por áreas especializadas, o que nós professores podemos fazer para ajudar esse indivíduo a se desenvolver ao que se refere a aprendizagem, visto que é notável nesses casos além dos traumas, um bloqueio muito grande, dificultando o desenvolvimento de habilidades como a leitura e escrita;

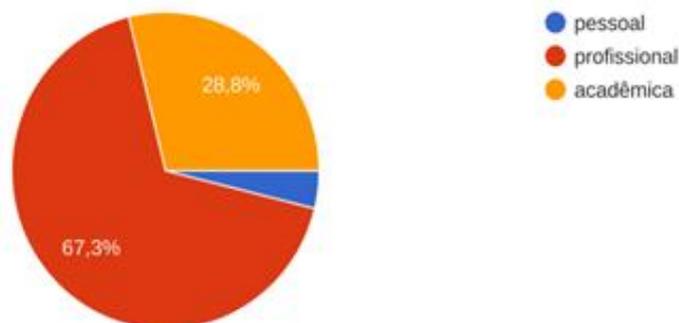
Como lidar com o tema em ambiente escolar diariamente como docente;

Fonte: Autora (2023).

Imagem 4 – Motivação dos(das) inscitos(as) para participação na ação de extensão

Qual sua principal motivação para participar do evento

52 respostas



Fonte: Autora (2023).

Fizemos o possível para incluir esses assuntos no contexto das temáticas do cronograma do curso. Os encontros ocorreram de forma harmoniosa, com participações via *chat*, todas de forma respeitosa e relevantes.

Como última atividade do evento, solicitamos aos participantes que realizassem uma avaliação por meio do Google Formulário, conforme imagem abaixo:

Imagem 5 – Formulário de avaliação da ação de extensão

Avaliação de ação de extensão minicurso GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS EM TEMPOS MODERADORES realizada entre os dias 10 a 31 de julho de 2023

Solicitamos a sua avaliação sobre o minicurso para futuros eventos e aprimorar nossas metodologias e futuras formações.

Se você tem interesse no certificado de 20h do curso emitido pela UERGS e frequentou 75% do curso, pedimos que preencha os campos abaixo com nome completo e documento de identificação.

Desde já agradecemos a sua participação, atenciosamente equipe de organização.

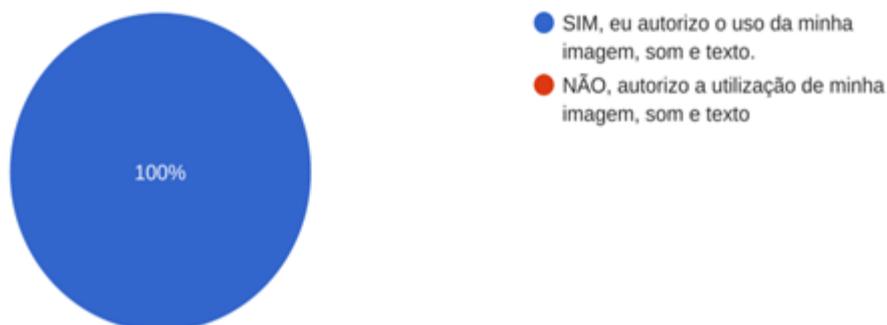
Mariane Pereira
 Fone: 51985551891
 envie um e-mail para mariane-pereira@uergs.edu.br em caso de dúvidas.

Enviar

Fonte: Autora (2023).

Imagem 6 – Respostas da enquete de autorização do uso de imagem, texto e som

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, TEXTO E SOM. O minicurso GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS EM TEMPOS MODERADORES realiza...s eventos e utilizados em futuros trabalhos.
 17 respostas



Fonte: Autora (2023).

Também tivemos mais duas perguntas aos quais seguem abaixo:

Imagem 7 – Perguntas do formulário de avaliação

Qual sua opinião sobre o formato síncrono, e assíncrono do evento. *

Texto de resposta curta

Qual sua opinião sobre o evento? *

Texto de resposta longa

The image shows two survey questions from an evaluation form. The first question is 'Qual sua opinião sobre o formato síncrono, e assíncrono do evento. *' with a 'Texto de resposta curta' (short answer) input field. The second question is 'Qual sua opinião sobre o evento? *' with a 'Texto de resposta longa' (long answer) input field. There are three dots (⋮) to the right of the second question, indicating it is part of a list.

Fonte: Autora (2023).

Quadro 7 – Respostas dos(das) participantes da ação de extensão no formulário de avaliação

Qual sua opinião sobre o formato síncrono e assíncrono do evento? (17 respostas)
<p><i>Eu achei proveitoso, pois o cronograma contava o tempo de leitura e os encontros assíncronos conversaram entre si, sim, AMEIII;</i></p> <p><i>Gostei;</i></p> <p><i>Excelente;</i></p> <p><i>Aprovei;</i></p> <p><i>Muito bom;</i></p> <p><i>Achei válido, pois podíamos tirar dúvidas do material enviado;</i></p> <p><i>Achei excelente, muitas trocas, muitos aprendizados...;</i></p> <p><i>Foi importante, pois considerou o tempo para a leitura das bibliografias...;</i></p> <p><i>Excelente, pois tivemos oportunidades de trocar ideias e assistir bons professores e também tivemos acesso à literatura referente ao tema para poder acompanhar e aprofundar o tema abordado;</i></p> <p><i>Excelente;</i></p> <p><i>Eu gostei muito. Essa flexibilidade permite um melhor acompanhamento do curso em questão;</i></p> <p><i>Gostei, foi bem viável;</i></p> <p><i>O formato de organização do curso funcionou muito bem, pois, concedeu o tempo necessário para o estudo dos materiais (textos, artigos, livros e vídeos disponibilizados) e também proporcionou o contato direto com a pesquisadora Mariane e demais participantes e convidados;</i></p> <p><i>Super viável, gostei;</i></p> <p><i>Excelente, pois tivemos a oportunidade de realizar trocas e aprender com excelentes professores e também tivemos a cesso a literatura de qualidade para embasar nosso conhecimento;</i></p> <p><i>A interação com os colegas foi um diferencial, principalmente, no que tange a comunicação, troca de experiência, conhecimentos, materiais de estudo no grupo de WhatsApp;</i></p> <p><i>Os encontros foram excelentes.</i></p> <p>As opiniões dos(das) participantes em relação ao curso:</p>

Não Gosto, Amei!;

Atendeu às minhas expectativas;

Estão de parabéns! Mas tenho uma sugestão: a discussão mais aprofundada do tema Masculinidades... Tem mais coisa para ser dita e discutida!;

Incrível. Debate necessário atualmente;

Achei ótimo as aulas e as discussões;

Achei ótimo e rico, pois teve diversos profissionais além da criadora do mini curso trazendo conhecimentos em relação ao tema e a troca entre os alunos e profissionais (professores em sua maioria). Mas para mim não foi um mini curso e sim um curso. Obrigada;

Excelente!;

Gostei, pois cada encontro se interligou e me proporcionou vários conhecimentos; Ótimo, pois a temática foi abordada de forma leve e, ao mesmo tempo, profunda. O fato da ministrante ser professora da rede pública também possibilitou uma linguagem e uma integração diferente de quando o curso é oferecido e ministrado somente por acadêmicos que não vivenciam o chão da escola;

Ótimo com organizadoras e palestrantes excelentes, material didático e metodologias excelentes;

Foi muito importante, assim como foi rico em informações. Houve trocas maravilhosas e pessoas muito capacitadas para o assunto. Grata;

Achei muito rico nas trocas, informações, os palestrantes acrescentaram bastante, a bibliografia sugerida é de ótima qualidade. Foi um evento muito feliz;

O evento foi um espaço de discussão, problematização e aprendizagem muito potente para repensarmos sobre gênero, sexualidade e demais assuntos afins, relacionando essas temáticas com as nossas vivências pessoais e profissionais, inclusive com o espaço da escola. Parabênico pelo excelente produto educacional!;

Os palestrantes agregaram bastante conhecimento, a bibliografia ótima e a mediadora encaminhou muito bem o andamento dos encontros;

Muito bom, especialmente pelo fato de que a ministrante é professora da rede pública e conseguiu trazer a discussão para o chão da escola;

Uma rica oportunidade de agregar conhecimento ao currículo;

Quero mais!!

6.1 CRONOGRAMA DETALHADO

Quadro 8 – Programação do minicurso sobre Gênero e Sexualidade

Aula	Temática	Professor(a)	Duração	Data
1	Gênero e sexualidade na infância	Prof. ^a Jéssica da Silva de Oliveira	2h	10/07
2	<p>Leitura dos textos:</p> <p>LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. <i>In</i>: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.</p> <p>REIS, Toni (org.). Manual de Comunicação LGBTI+. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018. Disponível em: https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.</p>	<p>Prof.^a Dra. Rita Severo</p> <p>Prof.^a Mariane Pereira</p>	Assíncrono 2h	11/07
3	<p>Gênero e sexualidade na juventude</p> <p>Que sigla é essa? LGBTQIAPN+</p> <p>Relato de experiência de Patrícia Salbego.</p>	Prof. ^a Mariane Pereira	2h	12/07
4	<p>Leitura do texto:</p> <p>LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. <i>In</i>: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34.</p>	Prof. ^a Mariane Pereira	Assíncrono 2h	13/07
5	Gênero e sexualidade na escola	Prof. ^a Mariane Pereira	2h	17/07

6	<p>Leitura do texto:</p> <p>NARVAZ, Martha Giudice; ZORDAN, Paola. Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero? <i>In</i>: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (org.). Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Rio Grande: Editora FURG, 2019. p. 15-32. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/8069. Acesso em: 12 ago. 2023</p>	Prof. ^a Dra. Martha Narvaz	Assíncrono	18/07
7	Pedagogias feministas	Prof. ^a Dra. Martha Narvaz	2h	19/07
8	<p>Leitura dos textos:</p> <p>REIS, Toni (org.). Manual de Comunicação LGBTI+. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018. Disponível em: https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.</p> <p>SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. A noção de ambivalência como um conceito útil para pensar as juventudes nos espaços e tempos escolares contemporâneos. <i>In</i>: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (org.). Juventudes contemporâneas: convergências e dispersões. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 205-226.</p>	Prof. ^a Mariane Pereira	Assíncrono 2h	20/07
9	Gênero e sexualidade na infância	Prof. ^a Dra. Rita Severo	2h	24/07
10	<p>Leitura do texto:</p> <p>BARBOSA, Maria José. Chorar, verbo transitivo. Cadernos Pagu, Campinas, n. 11, p. 321-343, 1998. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51279. Acesso em: 4 jun. 2023.</p>	Prof. Gleissiano Ruan de Freitas	Assíncrono 2h	25/07
11	A (re)construção das masculinidades	Prof. Gleissiano Ruan de Freitas	2h	26/07

12	Leitura do texto: PRECIADO, Paul B. Manifesto contrassexual . Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.	Prof. ^a Mariane Pereira	Assíncrono	27/07
13	Atividade de encerramento	Prof. ^a Mariane Pereira	2h	31/07

Fonte: Autora (2023).

6.2 RELATÓRIO DO MINICURSO

6.2.1 Encontro do dia 10 de julho de 2023

No primeiro dia do encontro do minicurso “Gênero e Sexualidade na Escola em Tempos Modernos”, tivemos a ilustre presença da professora orientadora e mestrande Jéssica Oliveira, que falou sobre gênero e sexualidade na educação infantil e literatura. Iniciamos o minicurso com a apresentação da coordenadora do curso, Mariane Suriel de Almeida Pereira, e logo em seguida passamos à apresentação dos(das) participantes do minicurso. No total, nesta data, tivemos 18 participantes de vários estados do Brasil (Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul), com a predominância de professores(as) de diversas áreas do conhecimento, orientadores(as) educacionais, supervisores(as) educacionais e psicólogos(as) interessados em aprofundar-se no tema.

Falamos sobre as implicações do conceito de “gênero e sexualidade” na educação infantil, bem como fizemos sugestões de literatura infantil a ser trabalhada com as crianças. Indicamos a obra “Princesa Kevin”, de autoria de Michaël Escoffier, que conta a história de Kevin, um menino que, no dia da fantasia na escola, deseja ir vestido de princesa, mostrando para todos que não há problema algum nisso.

Em seguida, abrimos a fala para os participantes, que fizeram inúmeras contribuições e levantaram questões pertinentes à temática. As principais questões abordadas foram as implicações de abordar esse tema na escola, como lidar com os pais e questões legais envolvendo a temática.

Fontes utilizadas no primeiro encontro:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

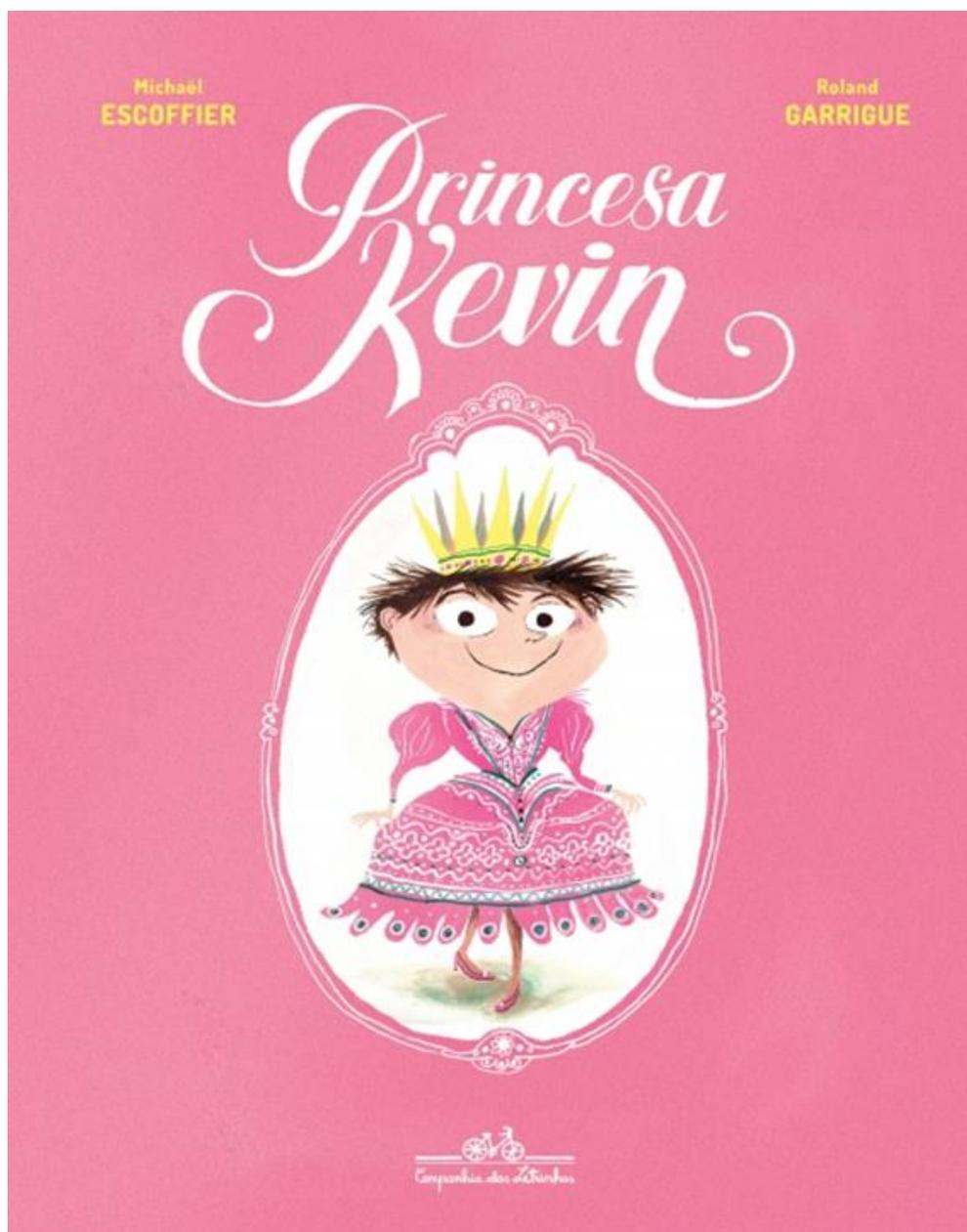
ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1-11, 2020.

BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino?**: imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

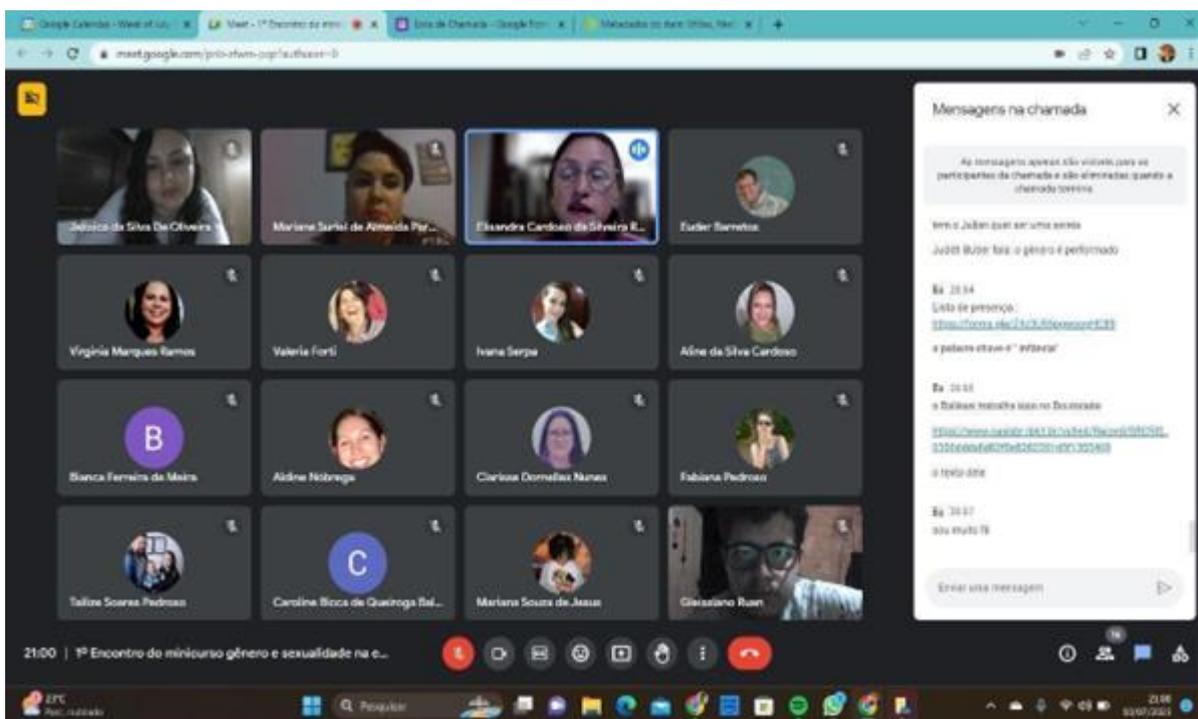
LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Imagem 8 – Capa do livro “Princesa Kevin”



Fonte: Companhia das Letrinhas.

Imagem 9 – Captura da tela do primeiro encontro do minicurso



Fonte: Autora (2023).

Imagem 10 – Captura da tela do primeiro encontro do minicurso



Fonte: Autora (2023).

6.2.2 Encontro do dia 11 de julho de 2023

Neste dia, dedicamos um tempo para que os(as) participantes pudessem fazer as leituras necessárias para o próximo encontro. Foram sugeridas as seguintes obras, as quais foram trabalhadas e discutidas na aula subsequente:

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018.

6.2.3 Encontro do dia 12 de julho de 2023

Neste dia, discutimos sobre gênero e sexualidade na escola e seus devidos conceitos. Foram explanados aos(às) participantes os principais conceitos do que é gênero.

Quando falamos de gênero (Judith Butler, 2003³⁴; Guacira Lopes Louro, 1995³⁵; Joan Scott, 1995³⁶) fazemos referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina. O conceito de gênero na concepção de Joan Scott (1995) é a categoria central da teoria feminista, parte da ideia de que o feminino e o masculino não são apenas fatos naturais e biológicos, mas sim construção cultural por gênero entende-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. (Projeto de pesquisa da autora, 2023).

Aos(às) participantes foram fornecidas as seguintes orientações: caso sentissem necessidade, poderiam intervir durante a apresentação da palestrante, Mariane Pereira. Após cerca de 30 minutos de apresentação, alguns(as) participantes fizeram perguntas relacionadas ao tema, compartilharam suas experiências e demonstraram curiosidade em relação às siglas LGBTQIAPN+ e à distinção entre

³⁴ BUTLER, Judith. *Critically Queer*. *In*: PHELAN, Shane (ed.). **Playing with fire**: queer politics, queer theories. New York: Routledge, 2003. p. 11-29.

³⁵ LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

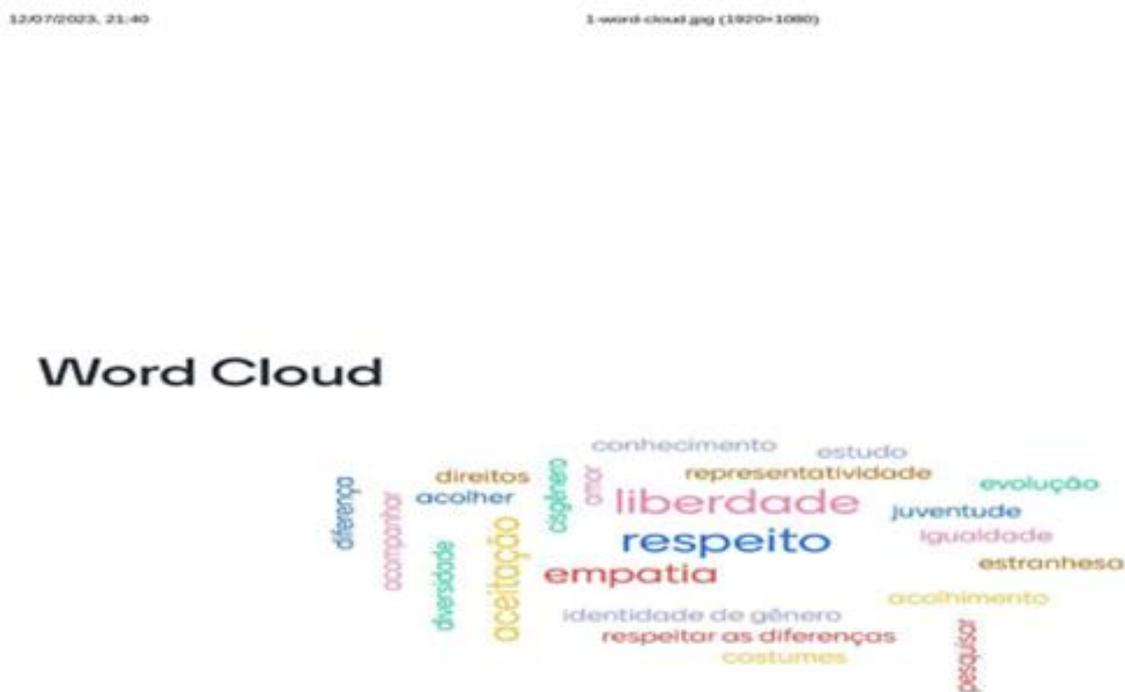
³⁶ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

sexualidade e identidade de gênero. Além disso, questionaram o conceito da palavra “travesti” e suas implicações políticas, que foram devidamente esclarecidas.

Nesse contexto, discutimos a ideia de vestimenta apropriada para um determinado sexo como uma criação dos povos colonizadores. Abordamos também o conceito de sexualidade e as maneiras de tratá-lo tanto na escola quanto em ambientes não escolares. Tanto o conceito de sexualidade quanto o de gênero devem ser compreendidos como algo que vai além do essencialismo e do biológico, não devendo ser considerados como algo inato. É importante reconhecer que esses conceitos são construções históricas e culturais, conforme já mencionado anteriormente. Essa perspectiva pode ser difícil de ser aceita, uma vez que somos frequentemente ensinados(as) que o fator biológico determina quase tudo em nossas vidas, incluindo o sexo, que, por sua vez, determina o gênero e, conseqüentemente, a sexualidade, como enfatizado por Guacira Lopes Louro (2016).

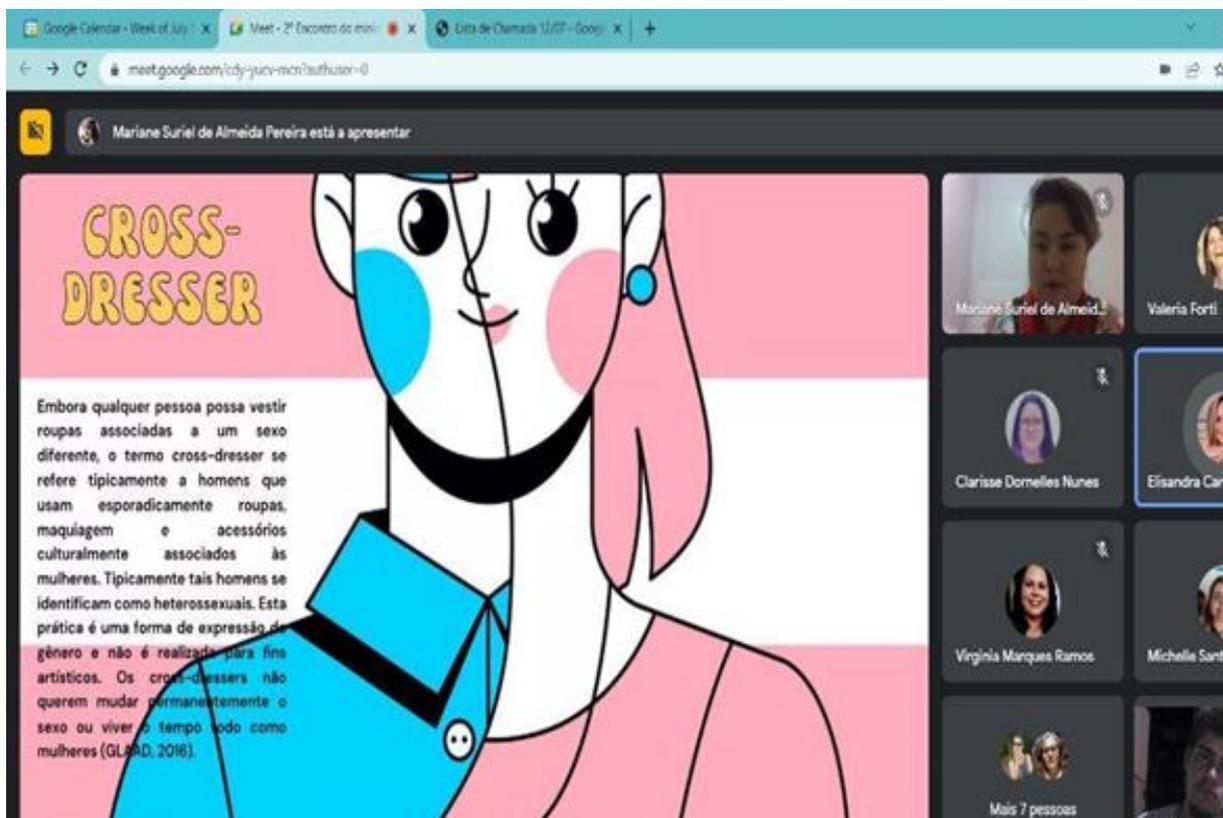
As escolas frequentemente reforçam essa concepção, repetindo-a várias vezes, suprimindo as diferenças e impondo padrões. Desfazer essa ideia naturalizada de que o fator biológico é determinante é uma tarefa dificilmente praticada, como destacado por Louro (2016, p. 21). Foi por meio de falas como essas que nosso encontro deste dia foi amplamente orientado. Como atividade durante o encontro, realizou-se uma nuvem de palavras coletiva, na qual os participantes foram convidados a compartilhar palavras que representassem seus sentimentos em relação a esse dia e coisas que gostariam que estivessem presentes na escola.

Imagem 11 – Nuvem de palavras construída com os(as) participantes



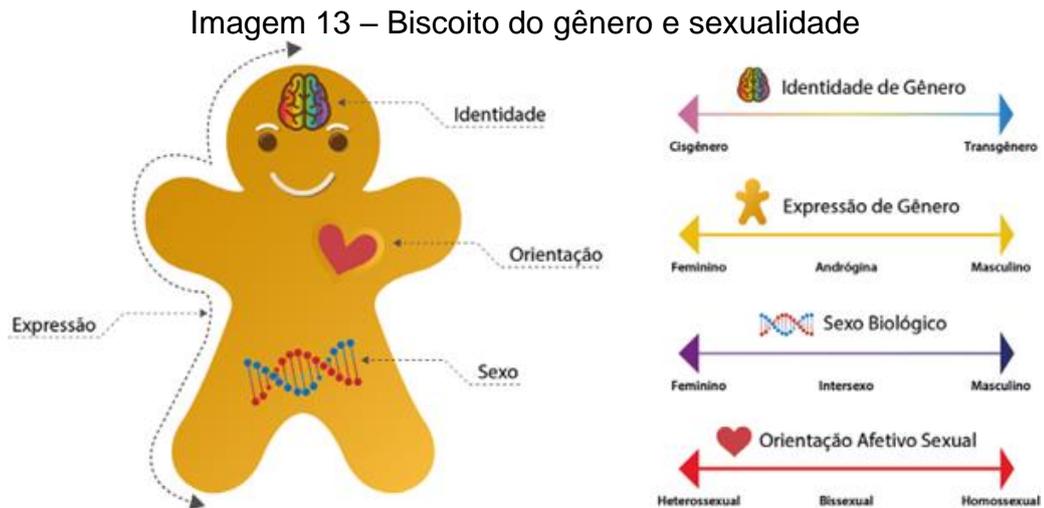
Fonte: Autora (2023).

Imagem 12 – Captura da tela do terceiro encontro do minicurso



Fonte: Autora (2023).

Foi sugerido aos(as) participantes também que trabalhassem com os(as) alunos e alunas “o biscoito do gênero e sexualidade” de maneira didática e pedagógica. Essa imagem do biscoito pode ser usada para distribuir biscoitos aos alunos e alunas ou até mesmo para que eles e elas fabriquem seus próprios biscoitos como uma atividade prática relacionada ao assunto.



Fonte: Autora (2023).

Por fim, o encontro deste dia acabou às 21h40, e foi solicitado aos(as) participantes que assinassem o formulário de presença.

Fontes utilizadas:

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34

LUGONES, María. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, Cambridge, v. 22, n. 1, p. 186-209, dez./mar. 2007.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: NEAB/UFPR: Gay Latino, 2018.

6.2.4 Encontro do dia 13 de julho de 2023

Este dia foi dedicado aos participantes para que realizassem a leitura em preparação para o próximo encontro. Foi sugerida a seguinte obra, que seria discutida no encontro subsequente:

LOURO, Guacira. Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34

6.2.5 Encontro dia 17 de julho de 2023

Neste encontro, abordamos o tema do gênero e sexualidade na escola, com foco no contexto das juventudes. Para melhor ilustrar esse tema, trouxe conceitos sobre o gênero descolonizado. Este conceito, como parte de uma corrente teórica, é embasado em estudos de autoras, principalmente latino-americanas e africanas, que oferecem perspectivas alternativas sobre o gênero. Vou explicar brevemente esse conceito. Quando falamos em decolonialidade, é importante considerar um contexto global que envolve séculos de exploração e subjugação de diversos povos ameríndios e afrodiáspóricos.

A colonização, como um produto do conhecimento, modificou significativamente aspectos econômicos, sociais, políticos, cognitivos e existenciais, além da relação desses povos com a natureza. Autores e autoras como Aníbal Quijano (2010, 2005a), Nelson Maldonado-Torres (2010), Walter D. Mignolo (2008) e María Lugones (2014, 2007) desenvolveram teorias relacionadas ao pensamento decolonial, destacando como o pensamento europeu subverteu modos de vida secular e lógicas culturais.

Esses(as) autores e autoras abordam questões como racismo, relações de gênero, classe e etnia em suas teorias. Durante a exposição sobre as teorias decoloniais de gênero, também mencionamos a contribuição de teóricas como Lélia Gonzalez:

A história da modernidade está atrelada a história da dominação e expansão imperial. Os rechicoteios da dominação e exploração impostos pela violência colonial invocou-se uma realidade sólida do cotidiano contemporâneo em diversas sociedades, constituindo-se parte da história dos povos oprimidos

de quase todo o mundo, incluindo a América Latina, e consequentemente do Brasil (Gonzalez, 2020).

María Lugones (2007) argumenta que os povos colonizados não se enquadravam no binarismo homem e mulher antes do processo de colonização. Por outro lado, Oyèrónkẹ Oyěwùmí afirma que a perspectiva de gênero do Ocidente/Norte Global se baseia no “dimorfismo sexual” delineado pela teoria biológica. Para a autora, a distinção entre sexo e gênero é dissimulada. Em uma visão androcêntrica do Ocidente, ela observa que “[...] o gênero não pode existir sem o sexo, já que o corpo é diretamente a base de ambas as categorias” (Oyěwùmí, 2017, p. 50, tradução minha).

Após discutirmos a descolonização do gênero e elucidarmos as teorias de gênero, abordamos a falácia da “ideologia de gênero”, um termo criado por grupos religiosos para desacreditar os estudos de gênero.

Em seguida, demos espaço a um relato de experiência da convidada especial, Fernanda Rosenbaum, que se identifica como mulher trans. Ela compartilhou suas impressões e vivências como uma criança queer e seus processos na escola. Sua contribuição foi muito enriquecedora, e a maioria dos 18 participantes do encontro fez diversas perguntas. Tivemos também a grata surpresa de ouvir a vereadora Maria Regina da Conceição Moraes³⁷, a primeira vereadora trans da cidade de Rio Grande/RS e ex-presidenta do LGBT de Rio Grande/RS.

Regininha, como ela prefere ser chamada, compartilhou sua marcante trajetória de vida, incluindo os obstáculos que enfrentou e as situações de violência que viveu como mulher trans. Durante sua fala, a vereadora ressaltou a triste realidade enfrentada pela população trans no país, com uma expectativa de vida média de apenas cerca de 35 anos. Sua história de vida emocionou a todos(as), e ela destacou seu trabalho na comunidade LGBTQIAPN+ no município de Rio Grande/RS, bem como sua conquista na criação do ambulatório trans no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande. Encerramos este dia repletos de emoções e com aprendizados que nos aproximam de uma educação mais libertadora, respeitosa e crítica.

³⁷ Mulher Trans, feminista, estudante de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), militante da causa LGBTQIAPN+, dos Direitos Humanos e do Partido dos Trabalhadores.

6.2.6 Encontro do dia 18 de julho de 2023

Este encontro foi dedicado à leitura do seguinte texto:

NARVAZ, Martha Giudice; ZORDAN, Paola. Quem tem medo do corpo, do sexo e do gênero? *In*: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (org.). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Editora FURG, 2019. p. 15-32.

6.2.7 Encontro do dia 19 de julho de 2023

Neste dia, trabalhamos o texto sugerido no encontro anterior, no qual a professora pós-doutora Martha Giudice Narvaz abordou as pedagogias feministas e suas implicações na sala de aula. Como o termo sugere, as pedagogias feministas buscam promover o empoderamento, a autonomia e o fortalecimento sociopolítico das mulheres. O feminismo, em sua essência, é uma ação política e cívica das mulheres para enfrentar a opressão e a discriminação que sofrem, bem como para desconstruir ou desafiar o sistema patriarcal. Além disso, o feminismo promove a equidade de gênero e os direitos das mulheres.

A professora iniciou sua apresentação abordando o processo histórico dos estudos das mulheres, traçando um panorama que incluiu a história e as artes. Ela também discutiu os diferentes tipos de pedagogias e feminismos existentes. Durante o encontro, exploramos o papel das mulheres nas sociedades, como abordar o tema do trans feminismo e como incorporar essas questões na educação escolar. Encerramos a reunião com contribuições dos participantes, que compartilharam suas experiências como professores e professoras em suas escolas, e saímos com a esperança de um mundo melhor.

6.2.8 Encontro do dia 20 de julho de 2023

Este dia o encontro foi dedicado a leitura dos seguintes textos:

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. (Re)abrindo a cena: juventude(s), emergências, convergências e dispersões. *In*: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (org.). **Juventudes contemporâneas: convergências e dispersões**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 171-204.

6.2.9 Encontro do dia 24 de julho de 2023

Neste dia, contamos com a presença da professora doutora Rita Cristine Severo como palestrante. Ela abordou questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola, com foco nas juventudes e infâncias. Durante sua apresentação, ela discutiu o conceito de gênero, explorou a presença desse conceito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e examinou como ele é abordado nos currículos escolares.

A professora Rita também problematizou o papel dos(as) professores(as) em sala de aula, destacando como a heteronormatividade está presente nas práticas dos educadores e nas escolas em geral. Além disso, discutimos amplamente o tema dos preconceitos e como evitá-los no ambiente escolar.

A palestrante indicou a pedagogia queer como uma metodologia pedagógica que poderia ser implementada gradualmente, apesar da resistência que ela encontra nos currículos tradicionais. Ela enfatizou que os alunos e alunas do século XXI vivem em uma era digitalizada e que as abordagens pedagógicas precisam se adaptar a essa realidade, deixando para trás conceitos ultrapassados de salas de aula apertadas, recreios pequenos e quadros negros.

Imagem 14 – Captura da tela do nono encontro do minicurso



Fonte: Autora (2023).

6.2.10 Encontro do dia 25 de julho de 2023

Neste dia ficou estabelecido a leitura do texto, discutido no próximo encontro:

BARBOSA, Maria José. Chorar, verbo transitivo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11 p. 321-343, 1998.

Também foi sugerido ao grande grupo assistirem ao documentário:

O SILÊNCIO dos homens | Documentário completo. Publicado pelo canal Papo de Homem. [S. l.: S. n.], 29 ago. 2019. 1 vídeo (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=1609s> . Acesso em: 25 ago. 2023.

6.2.11 Encontro do dia 26 de julho de 2023

Neste dia, tivemos como convidado o professor de história Gleissiano Ruan, que abordou o tema das masculinidades e suas implicações na escola. O professor discorreu sobre a questão das “masculinidades”, explorando a formação das identidades masculinas tanto dentro quanto fora da escola. Ele discutiu como essas identidades são moldadas pelas famílias e o que é esperado dos homens e meninos em sua constituição identitária, enfatizando a violência à qual muitos meninos são submetidos para se conformarem com as normas de masculinidade. O conceito de “masculinidades” engloba as atitudes dos homens e como a sociedade espera que eles se comportem. Para fins didáticos, pesquisadoras e pesquisadores dividem essas masculinidades com base nos sujeitos analisados, uma vez que cada forma de “ser homem” tem suas particularidades.

De acordo com autores como Michael S. Kimmel (1998), existem dois tipos de masculinidades: a “masculinidade hegemônica” e a “masculinidade subalterna”. Já Rawyn Connell (2005³⁸ *apud* Januário, 2016) aponta que as masculinidades podem ser divididas em quatro categorias: “hegemônica”, “cúmplice”, “subalterna” e “marginal”.

Durante a apresentação do professor Gleissiano, também foram destacadas as novas identidades masculinas, como os “*blue pills*” (homens que supostamente estão

³⁸ CONNELL, Raewyn W. **Masculinities**. California: University of California Press, 2005.

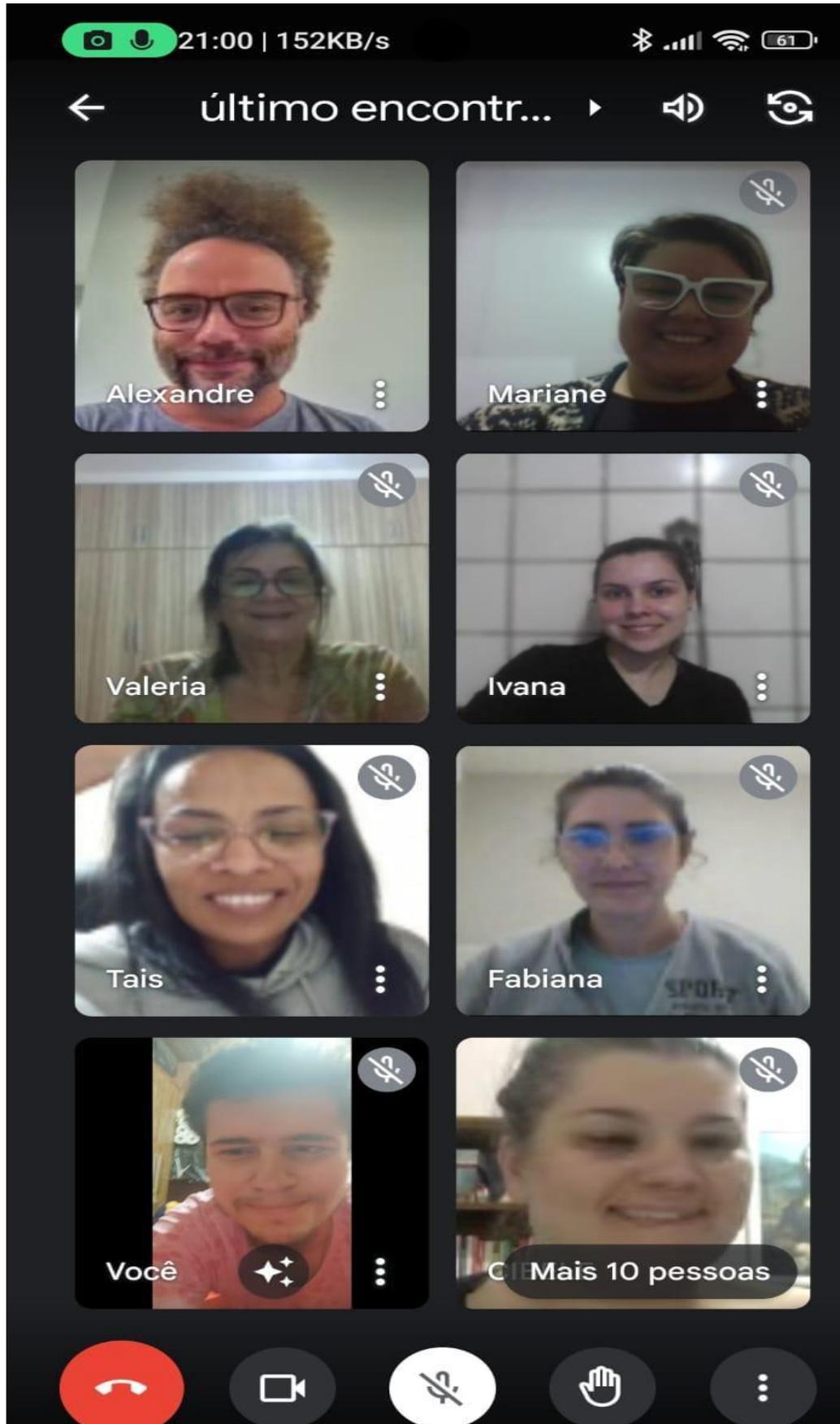
sendo usados pelas mulheres) e os “*red pills*” (homens que supostamente descobriram que a sociedade favorece as mulheres e, portanto, se sentem os escolhidos).

6.2.12 Encontro do dia 31 de julho de 2023

Neste dia, tivemos como convidado o professor Alexandre Bortoloni, um pedagogo e comunicador social com doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (bolsista CAPES, doutorado sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Nova Iorque). Ele também possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e especialização em Comunicação e Ciência pela Fundação Oswaldo Cruz. O professor Alexandre Bortoloni atuou como consultor da Organização dos Estados Ibero-americanos e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ele coordenou o Projeto Diversidade Sexual na Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tinha como foco a formação continuada de profissionais de educação em gênero e sexualidade no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia. Além disso, fez parte da equipe da Coordenação-Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação, onde trabalhou com políticas educacionais relacionadas a gênero e sexualidade, formação continuada, socio educação, direitos de crianças e adolescentes e educação em direitos humanos. Atualmente, o professor Alexandre é Professor Substituto do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e editor-chefe da Revista da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura.

Durante sua participação no minicurso, ele compartilhou sua trajetória na educação, explicou como escolheu trabalhar com a temática atual e como, sendo um homem gay, foi natural adentrar nas questões de gênero e sexualidade na educação. A conversa abordou questões legais relacionadas ao tratamento do tema, o apagamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na BNCC referente a essa temática, bem como a perseguição de grupos religiosos e políticos que propagam a falácia do termo “ideologia de gênero”. Também discutiram a constante perseguição a professores de todas as redes estaduais e municipais em relação à abordagem dessas questões na educação, e o minicurso foi encerrado com a proposta de promover uma educação mais igualitária e justa.

Imagem 15 – Registro do encontro do dia 31 de julho de 2023



Fonte: Autora (2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um novo tempo há de vencer
 Pra que a gente possa florescer
 E, baby, amar, amar, sem temer. Eles não vão vencer
 Baby, nada há de ser, em vão
 Antes dessa noite acabar
 Baby, escute, é a nossa canção!”
 (Flutua, 2017b)

Chegamos, então, ao ponto e vírgula deste estudo; ponto e vírgula, pois encerro uma etapa (no mestrado) e, em um futuro próximo, darei continuidade às investigações sobre gênero e sexualidade (no doutorado). A epígrafe desta dissertação é um convite para que nós, pais e educadores(as), olhemos de maneira diferenciada para nossos(as) jovens. Ao longo dessa jornada, enfrentei inúmeras incertezas e (des)encontros, tanto pessoais quanto profissionais. Cada roda de conversa transformou a mim e aos(às) sujeitos(as) envolvidos(as) de alguma maneira.

Iniciei esta pesquisa com o propósito de estudar exclusivamente as juventudes LGBTQIAPN+. No entanto, ao longo do percurso, percebi a importância e a urgência de abordar essa temática de forma mais ampla, englobando todas as juventudes, tanto para estudantes quanto para professores.

O **problema de pesquisa** que guia este estudo é como os jovens estudantes de uma escola pública narram seus corpos e identidades plurais e de gênero. Os objetivos específicos incluem o reconhecimento da formação das identidades de gênero dos(das) estudantes dentro e fora do ambiente escolar, bem como a compreensão de como esses(as) jovens narram suas identidades plurais e de gênero.

Minha pesquisa, fundamentada nos Estudos Culturais, permitiu uma análise das complexas interações culturais que moldam essas identidades. A cultura se revela flexível, moldável e mutável, com identidades que podem se transformar a qualquer momento, de maneira semelhante a aplicativos que permitem escolher como e com quem deseja-se ser em um determinado momento. Os Estudos de Gênero também foram essenciais para compreender esses(as) jovens, e através da visão decolonial pude compreender melhor como as identidades “marginalizadas” (trans, travesti) são evitadas. Os Estudos sobre Juventudes e Identidades também fizeram parte dessa pesquisa tão potente e transformadora.

Além disso, os Estudos sobre Juventudes e Identidades enriqueceram essa pesquisa transformadora. Durante as rodas de conversa, ficou claro que aqueles eram

os momentos em que os(as) jovens podiam ser verdadeiramente eles(as) mesmos, compartilhando suas angústias e se posicionando como agentes de mudança no ambiente escolar.

Como pesquisadora, esta jornada representou um desafio significativo. Transitar de Mariane, a professora, para Mariane, a pesquisadora, exigiu empenho e cuidado na abordagem das questões que surgiram em nossas conversas. A temática, embora presente nos currículos escolares, raramente é abordada de maneira adequada e atenciosa.

Durante o estudo, descobri novos termos para as inúmeras formas de sexualidades e identidades de gênero dos(das) jovens, como a “*pick me girl*”, podemos perceber através das análises que o patriarcado e o machismo ainda é algo muito presente na sociedade, que acaba então por influenciar e moldar essas identidades, os modelos de feminilidade e masculinidades importados do mundo europeu e norte-americano são muito presentes nas subjetividades dos(das) jovens, onde, os padrões corporais, para mulheres (alta, magra, loira, seios fartos), e os padrões comportamentais – como ser dona de casa, a maternidade compulsória e restrita a vida privada – ainda são constantes na formação das identidades dessas jovens, e que os padrões corporais masculinos (alto, loiro, forte) e comportamentais – como, por exemplo ser viril, não demonstrar sentimentos em público e ser competitivo – também se fazem presente no imaginário de ideal desses jovens.

Por estar ancorada nos Estudos Culturais, as possibilidades variadas de se fazer a pesquisa e a conduzi-la tornaram esse estudo muito rico. As oficinas/rodas de conversa foram os instrumentos metodológicos mais adequados para “quebrar o gelo” com os(as) jovens; através dos videoclipes musicais, trazidos por mim e por eles(as), e dos jogos adaptados, eles(as) se sentiram mais confortáveis para trazer suas questões. Nossa aproximação, o convívio diário e o respeito com suas identidades de gênero e sexualidades, deixaram eles(as) mais à vontade com as questões abordadas por mim.

O perfil dos(das) jovens analisados(as) é bem variado, e não posso deixar de destacar alguns pontos. A localização geográfica, por exemplo, em muitos momentos reduz as chances desses(as) jovens de viverem outras realidades juvenis, limitando suas interações apenas à escola e aos arredores de suas residências. Destaco também a força da influência familiar na constituição das identidades, observada nos

padrões corporais e performances de gênero incentivados e reforçados pela família, segundo eles(as).

Pude analisar que os(as) jovens que participaram das rodas de conversa são sujeitos(as) bastante reflexivos(as) e argumentativos(as), ao perceberem a forma como a sociedade influencia na construção de suas identidades – e a escola é vista como parte disso. Na escola, neste dispositivo regulador de seus corpos, eles(as) podem se fazer como sujeitos(as) atuantes da sociedade. Muitos(as) deles(as) relatam que a escola é o espelho de casa; espelho esse que reflete suas realidades, sendo uma parte de jovens que muitas vezes passam dificuldades em casa, precisam trabalhar para ajudar a família e não tem muitas perspectivas futuras para além da realidade do contexto nuclear. Principalmente quando esse(a) jovem é LGBT, todo o contexto que o(a) cerca o(a) arremete a uma vida heterocisnormativa, impedindo-o(a) de exercer sua plena sexualidade e identidade de gênero.

Muitos(as) jovens encaram a escola como uma prisão, um lugar onde o conhecimento coexiste com a restrição de seus corpos. Entendo que temos uma escola ainda analógica para uma era tecnológica, e assumir essa postura, crítica em relação à escola, não significa deixar a escola de lado. Considero que devemos ter um olhar sobre a escola como espaço onde as coisas acontecem, mas também onde existem normas e, principalmente, onde a heteronormatividade impera. Devemos responder, então, que a escola não constitui as identidades dos(das) jovens, mas sim que é um meio para que elas aconteçam.

Os resultados das análises apontam, certas vezes de forma contínua e outras descontínuas, as relações de gênero, sexualidade, classe e etnia dos(das) jovens; diversos(as) autores(as) tensionam essas categorias para a formação das identidades dos(das) sujeitos(as). Algumas pistas podemos encontrar nos agentes pedagógicos, como as redes sociais (Instagram, Tiktok e Facebook), em que a grande maioria dos(das) jovens passam horas de seus dias e nas quais encontramos variadas identidades juvenis.

Ao olhar para a formação dessas identidades e corpos, e ao ver a escola, como um espaço regulador e demarcador dessas subjetividades, encontro corpos resistentes, que não se contentam com a ordem estabelecida, com a norma imposta; transgridem algumas normas escolares, seja usando um *cropped*, colocando um *piercing*, questionando e/ou tencionando os(as) adultos(as). Diante desse complexo

cenário, entendo ser possível discutir formas de reconfiguração da norma, de bagunçar para arrumar as ordens de gênero.

As relações de poder estão em constante no processo de constituição da identidade dos(as) jovens, percebe-se que os(as) mesmos(as) são agentes que demonstram suas identidades na escola, uma vez que é um espaço no qual estes transgridem, remetem e localizam as normas impostas pela sociedade, tendo o ambiente escolar como um palco para essas transgressões e mobilizações de suas identidades e corporalidades, abrindo margem para a afirmação de que os(as) alunos(as) não são seres passíveis, longe disso, são sujeitos(as) que reagem e agem diante das tensões que o ambiente escolar proporciona.

Para promover uma escola mais inclusiva, onde as relações de gênero se tornem mais saudáveis e as sexualidades e identidades sejam respeitadas da devida forma, e apesar de estar como tema transversal na BNCC (Brasil, 2018), o tema de gênero e sexualidade, que vem sofrendo apagamento nos últimos anos, não é trabalhado corretamente nas escolas – isso quando são trabalhados. O medo entre os(as) docentes de tocar no tema é um dos fatores que explicam isso, pois somos um dos países que mais mata pessoas LGBTQIAPN+. Muitas famílias acreditam que a escola está fazendo uma “doutrinação gay” ao abordar o tema, abrindo espaço para a desinformação tomar conta e fazer com que muitos(as) jovens se sintam excluídos(as), causando, assim, enormes problemas de saúde mental.

Ao notar as identidades dos(das) jovens pesquisados(as), sendo eles(as) *queer*, entendo que a teoria e a pedagogia *queer*, sendo ela uma abordagem educacional que questiona e desafia as normas tradicionais de gênero e sexualidade no contexto da educação. Ela busca desconstruir as ideias preconcebidas sobre identidade de gênero, orientação sexual e papéis sociais, visando criar ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários para todos, se fazem cada vez mais necessárias de serem trabalhadas no currículo, para que esses corpos possam ganhar espaço de resistência, para que possam divergir do padrão hegemônico.

A pedagogia *queer* nos possibilita evidenciar as falhas educacionais, compreender por que essas subjetividades LGBTQIAPN+ não vêm sendo respeitadas, e contribuir para que a escola seja um lugar de pertencimento e acolhimento e não de afastamento, como tem se notado nos últimos tempos.

A evasão escolar é uma problemática complexa que afeta diversos segmentos da sociedade contemporânea. No contexto da diversidade sexual e de gênero, a

evasão escolar entre pessoas LGBTQIAPN+ emerge como uma questão alarmante, refletindo desigualdades e discriminações que impactam negativamente o acesso desses indivíduos à educação. Pesquisas apontam que estudantes LGBTQIAPN+ enfrentam taxas de evasão escolar significativamente mais altas em comparação com seus pares heterossexuais.

De acordo com o estudo realizado pelo Instituto Gay, Lésbico e Heterossexual contra a Discriminação, cerca de 30% dos estudantes LGBTQ+ nos Estados Unidos deixam a escola antes de concluírem seus estudos secundários devido ao ambiente hostil e à discriminação que enfrentam (Brasil, 2013). A discriminação, o preconceito e a violência direcionados a estudantes LGBTQIAPN+ dentro das instituições de ensino têm um impacto direto em sua permanência e desempenho acadêmico. Esses(as) jovens muitas vezes enfrentam um ambiente hostil, seja por parte de colegas, professores ou da própria estrutura institucional, o que os leva a evadir-se do ambiente escolar em busca de segurança emocional e aceitação.

A ausência de políticas educacionais inclusivas e sensíveis à diversidade de gênero e orientação sexual é um fator significativo que contribui para a evasão escolar LGBTQ+. O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado “*Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*”, destaca a necessidade urgente de políticas e práticas educacionais que garantam a inclusão e segurança dos estudantes LGBTQ+ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016).

É imperativo que se promovam políticas públicas e práticas educacionais embasadas em dados e análises concretas que reconheçam e enfrentem esse problema. Iniciativas que visem à sensibilização de educadores(as), à implementação de currículos inclusivos e ao combate ao preconceito são cruciais para criar ambientes escolares seguros e promover a permanência de estudantes LGBTQ+ nas instituições de ensino.

Em síntese, a evasão escolar entre a população LGBTQIAPN+ é uma questão alarmante que necessita de abordagens embasadas em evidências e ações coordenadas. Através do aumento colaborativo de educadores e educadoras, instituições de ensino, órgãos governamentais e a sociedade civil, podemos trabalhar para reduzir significativamente a evasão escolar e, assim, promover a igualdade de

oportunidades educacionais para todos(as), independentemente da orientação sexual e identidade de gênero.

REFERÊNCIAS

AJOELHA e chora / Prá lá de Bagdá / Mulher boa. Intérprete: Grupo Tradição. Compositores: Sandro Coelho, Luiz Claudio e Marquinho Ulian. [S. l.]: M&V Music, 17 jun. 2022. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Grupo Tradição – Tema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FbP3NIDOUx0>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ALVES, Luciana Michele Martins. **Sou um(a) “zero à esquerda” em matemática: narrativas de jovens estudantes do ensino médio noturno acerca de si, da escola e da matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

ANDERSON, Gary. O potencial democrático da pesquisa-ação participativa: resistindo ao neoliberalismo e à nova gestão pública em escolas e universidades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 129-149, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100007>. Acesso em: 17 ago. 2023.

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

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005c.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9- 26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BUTLER, Judith. Critically Queer. *In*: PHELAN, Shane (ed.). **Playing with fire**: queer politics, queer theories. New York: Routledge, 2003. p. 11-29.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Entrevista cedida a]: Baukje Prins e Irene Costera Meijer. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAÊ, Gioni. **Manual de Linguagem Neutra em Língua Portuguesa**. [S. l.]: Frente Trans Unileira, 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/informes/manual-de-linguagem-neutra/Manualdelinguagemneutraport.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CASTRO, Khrysalis Pires de. **Cartas de uma professora de educação física**: concepções e representações de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2021.

CAVALCANTE, Ana Mary. Brasil segue como país com maior número de pessoas LGBT+ assassinadas. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas>. Acesso em: 16 ago. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DESCUBRA o significado de “pick me girl”, termo usado no TikTok. **Pop Club**, [S. l.], 16 jun. 2023. Disponível em: <https://portalpopclub.com.br/redes-sociais/pick-me-girl/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Androcêntrico. *In: Dicionário Online de Português*. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/androcentrico/> Acesso em: 19 ago. 2023.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo**: globalización y diferencia. Bogotá: ICANH, 2005.

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de ver modo”: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 58-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

EU vou com carinho ela quer com força. Intérpretes: Mc Davi, Mc Don Juan e Mc G15. Compositores: Mc David e Mc Don Juan. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2022.

FARIAS, Victor. 1,7 mil LGBTQIA+ foram vítimas de agressões físicas em 2021; 8 estados não têm dados sobre o tema. **G1**, São Paulo, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ver-paulo/noticia/2022/06/28/17-mil-lgbqia-foram-vitimas-de-agressoes-fisicas-em-2021-8-estados-ver-tem-dados-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FLUTUA. Direção: Ricardo Spencer. Produção: Exilir Entretenimento e Comdominio Filmes. Intérpretes: Johnny Hooker e Liniker. Roteiro: Jesuíta Barbosa e Maurício Destri. [S. l.: s. n.], 24 dez. 2017a. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Johnny Hooker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FLUTUA. Intérpretes: Johnny Hooker e Liniker. Compositor: Johnny Hooker. *In: CORAÇÃO*. Intérprete: Johnny Hooker. [S. l.: s. n.], 2017b. 1 CD, faixa 6.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 1988. v. 1.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem & modas de mulher**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

GAMA, Dalvana da Silva. **O avanço neoliberal e as representações culturais de juventudes no Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

GATTI, Bernadette; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARGIA, Alexandre. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55- 77.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 2. sem. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 19 ago. 2023.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (re)construção**: gênero, corpo e sexualidade. Covilhã: LabCom.IFP, 2016. Disponível em: https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201605201149-201601_masculinidadeconstrucao_sorayabarreto.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILOMBA, Grada. “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infeta, e outras vezes sangra”. [Entrevista cedida a]: Helena Bento. **Expresso** 50, [S. l.], 29 maio 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/cultura/2019-05-29-O-colonialismo-e-uma-ferida-que-nunca-foi-tratada.-Doi-sempre-por-vezes-infeta-e-outras-vezes-sangra>. Acesso em: 19 ago. 2023.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LOURENÇO, Tainá. Cresce em mais de 140% o número de procedimentos estéticos em jovens. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=381431>. Acesso em: 2 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 4-34.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente”, e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jana; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 59-93.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

LUGONES, María. Heterosexualims and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, Cambridge, v. 22, n. 1, p. 186-209, dez./mar. 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4640051>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialid del ser: contribuciones al desarrollo de ver concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana: Instituto Pensar: Universidad Central: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MAUER, Marinez. **Juventudes e o mundo do trabalho**: Instituto Federal Campus Osório como espaço de formação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em sociedade. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MENINOS e meninas. Intérprete: Jão. Compositor: Jão. *In*: PIRATA. Intérprete: Jão. São Paulo: Universal Music Brasil, 2021. 1 CD, faixa 7.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero educação: teoria política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jana; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 47-62.

MIGNOLO, Walter D. **História locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. Ed. ver. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgar (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2. Sem. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: 2 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Oficinas Pedagógicas: uma proposta para a reflexão e a formação de professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 125-133, maio 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 65-92.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: Casa ONU Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Out in the open**: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Paris: Unesco, 2016.

OYĒWÙMÍ, Oyéronké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 171-181.

OYĒWÙMÍ, Oyéronké. **La invención de las Mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução: Alejandro Montelongo González. Bogotá: En la Frontera, 2017.

OYĒWÙMÍ, Oyéronké. **The invention of women**: making an african sense of Western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. *In*: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos (org.) **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. (Re)abrindo a cena: juventude(s), emergências, convergências e dispersões. *In*: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (org.). **Juventudes contemporâneas**: convergências e dispersões. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 171-204.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005a. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Dossiê América Latina. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 2 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, [S. l.], ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Acesso em: 2 ago. 2023.

RAGO, Margareth. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface**, Botucatu, v. 23, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180515>. Acesso em: 3 ago. 2023.

RAUPP, Andreia Augusta dos Santos. **Escola “sem” Partido**: narrativas de ódio contra a docência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2019. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes>. Acesso em: 16 ago. 2023.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio, breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008>. Acesso em: 2 ago. 2023.

REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Ana Carolina Vila Ramos. Feminismo teen e youtubers: feminismo na adolescência em tempos de redes sociais. **Desidades**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 31, p. 136-152, set./dez. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n31/n31a09.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense**: law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routledge, 1995.

SCHEUER, Franciele Thais. **Meninas na escola agrícola?** Relações de gênero em uma escola de ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Osório, 2019. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece**: práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94695>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **As gurias normais do curso normal do Instituto de Educação de Porto Alegre**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15511>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. **Anthropology of policy**: critical perspectives on governance and power. London: Routledge, 1997.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **MATRIZES**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211 jan./jun. 2012b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p195-211>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Lílian Carine Madureira da. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil**: trilhando possibilidades para o currículo antirracista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

STUPID girls. Intérprete: P!nk. Compositores: Pink, Billy Mann, Niklas Olovson e Robin Mortensen Lynch. [S. l.: s. n.], 25 out. 2009. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal P!NK. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BR4yQFZK9YM>. Acesso em: 17 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 79,8% das meninas concluíram o Ensino Fundamental até os 16 anos em 2014. **Solar Colégios**, c2023. Disponível em: <https://solarcolegios.org.br/798-das-meninas-concluíram-o-ensino-fundamental-ate-os-16-anos-em-2014/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DO RIO GRANDE DO SUL. Comitê de Equidade de Gênero, Raça e Diversidade. Secretaria de Comunicação Social. LGBTQIAP+: Você sabe o que essa sigla significa? **TRT da 4ª Região (RS)**, Porto Alegre, 20 de jul. 2021. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

VIDINHA de balada. Intérpretes: Henrique e Juliano. Compositores: Diego Silveira, Lari Silveira, Nicolas Damasceno e Rafael Borges. *In*: O CÉU explica tudo. Intérpretes: Henrique e Juliano. Rio de Janeiro: Virgin Music, 2017. 1 CD, faixa 4.