



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Amanda Neves Rastrelli

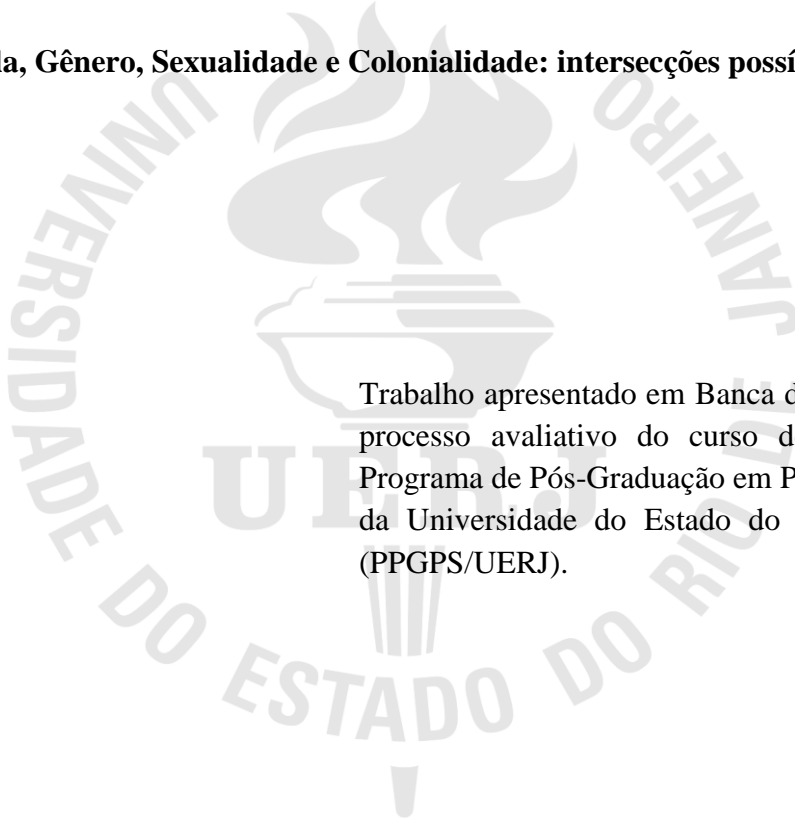
Escola, Gênero, Sexualidade e Colonialidade: intersecções possíveis?

Rio de Janeiro

2019

Amanda Neves Rastrelli

Escola, Gênero, Sexualidade e Colonialidade: intersecções possíveis?



Trabalho apresentado em Banca de Defesa, como processo avaliativo do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS/UERJ).

Orientadora: Prof^ª Dra. Amana Rocha Mattos

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R229 Rastrelli, Amanda Neves.
Escola, Gênero, Sexualidade e Colonialidade: intersecções possíveis? /
Amanda Neves Rastrelli. – 2019.
98 f.

Orientadora: Amana Rocha Mattos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto
de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Sexualidade – Teses. I.
Mattos, Amana Rocha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia. III. Título.

es CDU 316.6:37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Amanda Neves Rastrelli

Escola, gênero, sexualidade e colonialidade: Intersecções possíveis?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Amana Rocha Mattos (Orientadora)
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof^ª. Dra. Ana Cláudia Monteiro
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dra. Cláudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^ª Dra. Tatiana Lionço
Universidade de Brasília - UNB

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Para mamai, amor da minha existência, potência de vida que me forma e transforma todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Isso de agradecer a existência é algo que gosto de fazer sempre, mas é bonito poder agradecer aqui e registrar o meu amor pelas pessoas que insistem em mim e permanecem no meu caminho. Assim sendo, agradeço primeiramente à minha mãe, razão da minha existência, amor pertencimento, lugar onde me sinto segura no mundo, mulher que sempre bancou todos os meus sonhos, inclusive este, de começar a me formar como professora universitária; por sempre acreditar em mim e me incentivar a ser exatamente quem eu sou; por ser toda a minha família e referência de amor em uma única pessoa; por nunca soltar a minha mão; por me mostrar suas fragilidades e me ensinar a amá-las assim como amo sua fortaleza. Às minhas tias: Lena, Rosana e Lúcia, por junto da minha mãe serem as mulheres da minha vida e, entre todo nosso cotidiano de afeto e admiração, agradeço especialmente: tia Lena por dividir o lar, os segredos, as risadas e as cervejas comigo; tia Rosana por ser companheira, cúmplice, espelho que amo refletir, pelas visitas que me fez quando eu morava no Rio (que sempre me faziam voltar pro corpo, como eu gostava de brincar); à tia Lúcia por ser minha referência de mulher forte, de constituição lésbica, por ter sido a primeira pessoa da família que ouviu minha pior dor e guardou com ela o segredo, por me proteger.

Agradeço à Raissa, pela presença diária, mesmo com um oceano de distância, que me ouve e me incentiva, que acredita em mim muito mais do que eu mesma, que me acolhe e me protege e me contagia com a sua esperança. Ao Hiltinho por mais de uma década de estrada, ouvidos atentos, colo e conselhos sempre prontos pra me acolher e fazer rir de mim mesma; por insistir em me mostrar a leveza da vida, mesmo tentando ser impedido pela minha dureza capricorniana.

À Sarita por me receber em sua casa, em seus braços, por ser frescor da alma e luz na estrada. Ao Matheus, igualmente pelo acolhimento nesta mesma casa, pelas longas conversas, trocas de ideia e pontos de vista que sempre me recolocam no lugar.

À Fernanda por compartilhar comigo tantas crises identitárias, tantas problematizações, tanto afeto, planos, histórias malucas, choros compulsivos, gargalhadas intermináveis, dias e anos que estão pra sempre na memória. À Fek, pelo auxílio no melhor caminho, pelos puxões de orelha acadêmicos e pela paciência em me levar com ela de mãos dadas, por ser eterna inspiração profissional, ética e pessoal.

Ao Popô por resignificar meu conceito de masculinidade, por dividir comigo sua serenidade e racionalidade de viver. Ao André, irmão de alma, que sempre se doou à nossa

amizade sem ressalvas, que me ajudou psicologicamente e financeiramente para que eu chegasse até aqui, visto que o nosso lema sempre foi “o mundo precisa de histórias felizes”.

À Lô por ter me salvado de mim mesma naquele 2015 e desde então continuar me salvando todos os dias, assim como se permite ser salva por mim; pelo nosso jeitinho ranzinza e sarcástico que é só nosso, pelas confissões e confusões, por sermos sinônimo de amparo uma pra outra. À Laís por ser meu relacionamento estável mais instável, por todas as broncas, por cuidar tanto de mim, por sempre me dizer o que eu preciso ouvir mesmo quando eu não quero saber; por me questionar, me orientar, por nunca me julgar, mas sempre rir da minha cara.

À Juju por me aturar e me ensinar a aturá-la nesses dez anos de estrada, por exercitar tanto a paciência comigo me explicando 140 vezes a mesma coisa que eu não presto atenção, por me fazer encarar as minhas dores e medos ao invés de fugir delas, por me ouvir, por me entender, me ensinar, por caminhar comigo na alegria e na tristeza. Ao Luccas por ser o meu malvado favorito nem tão malvado assim, por sua língua afiada de comentários sempre pertinentes que sempre me fazem encontrar comigo mesma, por todas as nossas viagens – pelo Brasil e por nós mesmos -, por ser o único homem que sempre me deixou completamente à vontade, por estar sempre em desconstrução comigo de todos os padrões que a gente encontra na gente e na estrada. À Mine, por me devolvera vida inteira todos os dias, por me ensinar o amor através da arte, por usar suas lentes para resignificar minha história em seus mais diversos momentos, por estar sempre disposta a me ouvir, a voltar atrás, a se reconstruir comigo e tentar fazer um mundo melhor. À Lili, por dividir teto, dramas, crushes e a época mais doida e de maior descoberta da minha vida, por permanecer comigo por todos estes anos, cada vez mais presente e de um jeito mais forte, por me ensinar a ser menos “cricri” e ter mais fé em mim e no mundo. À Moschen, por ter me ajudado a construir meu primeiro lar, o primeiro espaço meu onde eu me sentia à vontade, pelos anos que moramos juntas e por todos os que continuamos juntas depois dele, por ser a pessoa que me mostrou a beleza de ser exatamente quem eu sou sem ter vergonha disso.

À Jhully, pela sorte do meu melhor amigo que é ter casado com você e pela minha sorte que é ter você como amiga, como consequência disso; por me ensinar o que é espiritualidade, por me ajudar a entrar em contato com ela e comigo, por me auxiliar a mergulhar de vez no caminho do autoconhecimento; a minha vida é muito melhor com você nela. À Adriana, por ser a melhor amizade improvável do mundo; por sempre saber o que dizer, por ser tão disponível e dedicada, por confiar em mim, em nós, por nunca se conformar com o que é injusto, por me ensinar a ser mais maleável.

À Ana Luiza por ser a melhor ex-namorada que pode existir no planeta, melhor amiga que eu poderia ter o privilégio de ter, agradeço por todos os anos em que você me incentivou a continuar estudando, continuar acreditando, continuar insistindo; por todas as noites que a gente virou acordada lendo textos e discutindo conceitos; por toda dedicação, carinho, cumplicidade, companheirismo, por sempre me ouvir, por ser a primeira pessoa pra quem eu conto minhas vitórias e meus tropeços, por sempre me dar colo e nunca me julgar.

Às meninas da escola, que estão comigo desde os onze anos de idade: Lílian por ter insistido em me mostrar que opiniões diferentes são apenas opiniões diferentes e não falta de amor; Samyra por sempre sermos companheiras nas bebedeiras e nos posicionamentos políticos em todas as discussões acaloradas que nos metemos com nossas amigas; à Helena por ser a primeira amiga que tive na vida, por sua sensatez ímpar e inigualável que sempre coloca as coisas no lugar delas e por sempre ser o símbolo de empatia no nosso grupo que nos une e nos faz perceber que nossas diferenças são complementares; e, sobretudo, à Marcella, por ser uma das pessoas mais presentes neste processo de estudo e escrita, por me amar como se fosse minha mãe e por tantas vezes representar este papel na minha vida, por me dar minhas sobrinhas, Júlia e Sofia são os melhores presentes que eu poderia imaginar receber do Universo.

À minha terapeuta, Maura, por que sem ela e todo o trabalho analítico que nossa transferência me permite realizar, nada nos últimos quatro anos seria possível, tampouco este trabalho; por me mostrar a possibilidade concreta de existir um lugar seguro no mundo e em mim mesma.

À equipe de orientação do Mestrado, melhores companheiras de academia, de desconstrução, de trabalho, de luta e de mesa de bar: Leandra, Vanessa, Lumena, Marília, Cris, Carol e, sobretudo, Geórgia. Agradeço à Geórgia por se tornar amiga dentro e fora do espaço acadêmico, por ser, assim, minha referência profissional e psicológica-pessoal, por sempre me ouvir, me entender, me acolher, me dar bronca e sonhar comigo todas as improbabilidades como se fossem reais.

À Alê, orientadora de graduação, por ter me estimulado a seguir os seus passos como professora, por credibilizar meu trabalho e por ter tanto orgulho de mim.

À equipe da escola onde fiz o meu campo de pesquisa, pela parceria e boa vontade em me receber, me ouvir, acreditar na minha proposta e ceder espaço pro meu trabalho.

À Amana, orientadora de pesquisa e de vida, pela leitura atenta dos meus textos, pela escuta dedicada nas reuniões e orientações, pela paciência comigo e minha dificuldade de explicar, por me auxiliar sempre no caminho árduo da escrita e da pesquisa-ativista neste país; por ter estendido nossa relação para fora da academia e se tornar, de fato, uma amiga.

À Ana Cláudia, por ser inspiração pra mim desde o primeiro dia de aula na graduação em Psicologia, eu não poderia estar mais feliz por ter uma das minhas referências de vida me lendo, avaliando e ajudando a construir esta pesquisa.

À Cláudia Miranda, por ter me concedido o privilégio de tê-la presente em minha banca de Qualificação e de Defesa, mesmo antes de conhecer a mim ou ao meu trabalho, é muito gratificante e potente poder contar com seus comentários e perspectiva.

À Tatiana Lionço, por aceitar participar da banca de Defesa, por ser o encontro e a escrita necessária.

Ao Mateus, por ser o ser mais iluminado que já passou pelo meu caminho e que dá sentido a este trabalho, só dedicando introdução e conclusão para me explicar pra ele, este trabalho ganhou sentido.

RESUMO

RASTRELLI, Amanda Neves. **Escola, Gênero, Sexualidade e Colonialidade: intersecções possíveis?** 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho teve como objetivo investigar a construção do gênero na escola, pensando a multiplicidade de singularidades neste espaço que tenta enrijecer e afastar o sujeito de si. Para tal, foram feitas diversas oficinas em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi estruturada a partir da lógica descolonial, onde o corpo foi pensado como território, onde a metodologia de pesquisa foi tida como um atravessamento e onde surgiram diversas perguntas desde para que meninas são criadas até qual a Psicologia é possível quando entra na escola sem se impor como lógica de poder, mas como lugar de escuta da construção dos processos de cada sujeito ali. O que acontece quando a Psicologia entra no ambiente escolar a fim de ouvir as demandas de estudantes ao invés de estigmatizá-los? O que de fato pode ajudar na constituição da subjetividade de cada indivíduo? Quais e como produzir fissuras no ambiente escolar a fim de que a escola seja um lugar de potências e não de docilização da vida? São perguntas que peço ajuda a autoras, em sua maioria da América Latina para responder.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Descolonialidade.

ABSTRACT

RASTRELLI, Amanda Neves. **School, gender and coloniality: possible intersections?** 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present work aimed to investigate the construction of gender at school, thinking about the multiplicity of singularities in this space that tries to stiffen and distance the subject from itself. To this end, several workshops were held in a school in the interior of the state of Rio de Janeiro. The research was structured from the decolonial logic, where the body was thought of as a territory, where the research methodology was taken as a crossing and where several questions from what girls are raised for to what Psychology is possible when it enters school without to impose itself as a logic of power, but as a place to listen to the construction of the processes of each subject there. What happens when Psychology enters the school environment in order to listen to the demands of students instead of stigmatizing them? What can actually help in the constitution of each individual's subjectivity? Which are the fissures and how to produce then in the school environment, the school is a place of potential and not of docility of life? These are questions that I ask for help from authors, mostly from Latin America, to answer.

Keywords: School. Gender. Decoloniality.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	O QUE ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADES TÊM A VER COM COLONIALIDADE?	21
1.1	O corpo como território colonizado	34
1.2	As sexualidades enquanto sistema político	37
1.3	Entendendo o que é descolonizar através do feminismo descolonial	39
1.4	Mas o que tem, então, o gênero e sexualidades a ver com descolonialidade?.....	41
2	EU ESCREVI O CAMPO OU O CAMPO ME ESCREVEU? ANALISANDO O QUE O ATRAVESSAMENTO DO ESTAR NA ESCOLA PRODUZIU EM MINHA PESQUISA	43
2.1	Metodologia da pesquisa	45
2.2	Múltiplos atravessamentos na escola	48
2.3	As meninas são criadas para quê?	54
2.4	Qual sexualidade nos ensinam a viver?	63
2.5	A Psicologia é destruição e potência	72
	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO - Atividades de gênero e sexualidade (elaboradas pela equipe PIBID).....	90

APRESENTAÇÃO

Bateju,
 Ya no quiero ser la virgen Barbie
 Ya no quiero ser la patrona del racismo,
 Ni la protectora del capitalismo
 [...] No quiero ensinar las niñas a odiar sus cuerpos morenos
 No quiero ser el nido de prejuicios insultos y complejos
 No quiero ser perfecta, ni virtuosa, no quiero ser modelo de beleza
 No quiero mirar la vida desde arriba de um altar
 [...] Quiero ser otra distinta: alegre, amiga. Defectuosa, imperfecta
 amante
 Pisar com mis pies el piso
 [...] Qui detrás de mi el capitalismo se derrube y perda hasta los dioses
 y las virgens que los sustentan
 Que detrás de mi se desmorone el racismo y el color blanco que lo
 sustenta
 [...] Y que el amor y placer nos mezcle y nos mezcle y nos mezcle
 Hasta diluir todas las estirpes de nobles, de patrones y de dueños del
 mundo
 No quiero ser la madre de dios, de esse dios blanco civilizado y
 conquistador
 Que dios se quede huérfano, sin madre, ni virgen
 [...] Quiero vivir
 Sanarme de todo racismo
 De toda condena, de toda dominación
 Quiero sanarme yo mismo y ser uma mujer simple
 Ser como la musica que sólo sirve para alegrar los corazones
 He descubierto que para ser feliz sólo hay que renunciar a tus
 privilegios a tus virtudes y perfecciones
 Proclamo la inutilidade de los privilegios la tristeza de los altares, la
 muerte del capitalismo.

“Que dios se quede huérfano, sin madre ni virgen”. Maria Galindo,
 2015, p. 143-146

Não vejo outra forma de começar este trabalho que não com uma carta pra você. Eu sei que te contar sobre as coisas é a única forma possível de começá-las, em qualquer circunstância da vida. Sei que continuar escrevendo sobre e para você é a forma que eu encontrei de continuar te mantendo vivo mesmo depois de mais de quatro anos da sua morte. Entretanto, neste trabalho o ideal que me move é poder falar do ponto de vista de mulheres, de todas nós que não fomos ouvidas por todos estes séculos em que o capitalismo impera. Fiquei pensando por que, então, você é o ponto de partida dele.

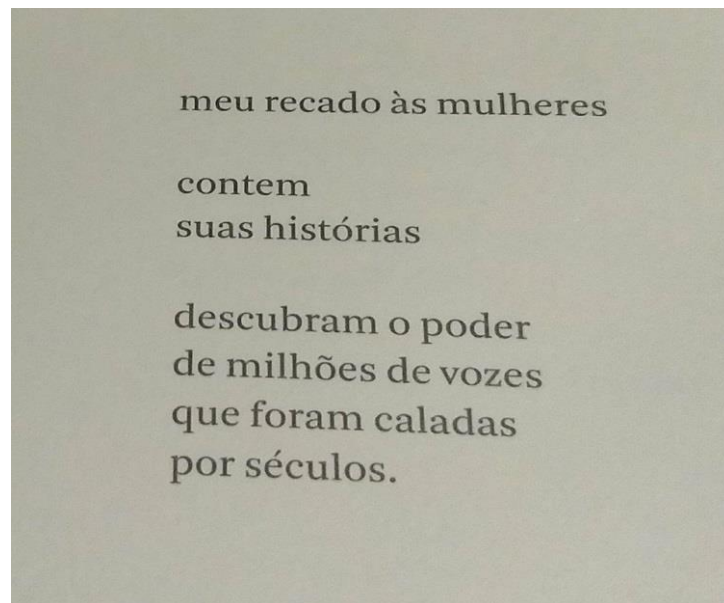
Eu sempre gostei muito de palavras e isso sempre foi algo comum entre nós. Sempre nos escrevemos cartas, recados, depoimentos no Orkut; sempre tivemos blog, sempre fomos viciados em livros. Você me incentivou mais do que ninguém a escrever, você sempre elogiou o que eu escrevia, mesmo que não fizesse o menor sentido. Durante a maioria dos anos da minha vida, você, a Raissa – nossa melhor amiga - e as palavras foram meus melhores amigos: eu amava usar as palavras pra explicar o mundo pra vocês e amava viver o mundo pra ouvir vocês me explicando as palavras.

No dia 18 de agosto de 2014 eu recebi a pior ligação de toda a minha vida, que me avisava da sua morte. A sua partida para o mundo do meio¹, e episódios de violência acarretados por ela, me fizeram entrar em uma depressão profunda e mergulhar no pior um ano e meio da minha história, já que eu não tinha teu colo e teus ouvidos pra me acolher da dor de perder você. Ali, de dentro de um limbo de que eu não sabia como sair, eu resolvi fazer sozinha maratona dos filmes brasileiros como você, Raissa e eu adorávamos fazer nas tardes pós-escola regados à pipoca doce e brigadeiro que você preparava, lá em 2006. Então, me deparei com um filme que a gente já tinha visto, chamado “Nome Próprio”, e foi com uma frase dele que comecei a deixar pra trás as ideias suicidas: “escrever é mais importante do que morrer”. Você me ensinou muito – e ainda ensina -, mas a minha gratidão maior ainda é ter me ensinado a manha das palavras que sempre me salvam do mundo e de mim.

Entretanto, mesmo escrevendo compulsivamente, mesmo produzindo trabalhos acadêmicos obrigatórios, eu nunca mais tive a capacidade e paciência de usar as palavras para explicar nada. Explicar dói e me dá a sensação de estar sendo inconveniente. Contraditoriamente, este trabalho – extensão de mim – que agora escrevo, é escrito pela ótica das teorias descoloniais, e pra começar a pensar em estudar descolonialidade é preciso saber

¹ Referência ao filme brasileiro “Fica comigo esta noite”, de João Falcão, ano 2006.

que nada é óbvio, nada está dado, ninguém à priori conhece as mesmas teorias e vivencia as experiências do mesmo modo. O que exige, resumindo em uma palavra: explicar.



(Fotografia do livro “Tudo nela brilha e queima” da professora e poeta Ryane Leão, 2017, p.54)

O primeiro contato que tive com teoria descolonial foi antes de fazer ideia do que descolonialidade significava, através de Maria Galindo: psicóloga, boliviana, ativista, anarcofeminista e co-fundadora do coletivo boliviano Mujeres Creando. Conheci Galindo junto e através da minha ex-namorada e que atualmente está no meu time de melhores amigas da vida, Ana Luiza – você partiu antes de poder conhecê-la, mas ela te conhece muito por tudo que eu sempre conto de você e da gente. E neste primeiro contato, Galindo construiu uma instalação durante a 31ª Bienal de Arte de São Paulo, em 2014, chamada “Espaço para abortar”. Tal instalação consistia em um círculo vermelho desenhado no chão onde se lia “espaço para abortar”, com duas pernas gigantes feitas de metal. No meio dele, havia espécies de tubos com fones de ouvido escrito “útero” em cada um deles, onde as pessoas entravam e podiam ouvir histórias de abortos contadas por mulheres que o fizeram. No alto das pernas havia uma placa onde se lia “nem boca fechada, nem útero aberto – Mujeres Creando”. As histórias foram coletadas pelo coletivo Mujeres Creando, nas ruas de São Paulo para a exposição.



Fotografia da instalação “Espaço para abortar”. Disponível em: <https://ipco.org.br/wp-content/uploads/2014/11/esp%C3%A7o-para-abortar2.jpg>, acessada em 02/01/2018.

Lendo, vendo fotos e assistindo a vídeos a respeito da instalação, me deparei com a frase de Galindo “No se puede descolonizar sin despatriarcalizar”.

A ideia é promover um ambiente de discussão e diálogo com a ajuda de um enorme útero ambulante, temporariamente estacionado no Pavilhão da Bienal. Em pauta, as implicações do aborto, da colonização do corpo feminino e o que pode significar a decisão soberana, o livre-arbítrio e a liberdade de consciência em uma democracia contemporânea, como a de nossos países sul-americanos, nos quais o aborto é ilegal e penalizado. (MUJERES CREANDO, 2014, p. 1)

“Colonização do corpo” foram três palavras que viraram uma chave em mim, que na época estudava e escrevia a monografia da graduação em Psicologia acerca da construção de gênero, a partir da teoria queer de Butler e Preciado. Tanto que fui a La Paz conhecer a coletiva Mujeres Creando e a própria Maria Galindo, li tudo que achei disponível online e todos os livros que havia disponíveis para compra na época da visita a La Paz. Assim, comecei a entender que o gênero construído na teoria queer de Butler e Preciado não era o mesmo gênero construído na América do Sul que Galindo pensava.

Esse é um dos motivos pelos quais essa carta é direcionada a você, Mateus: você é a pessoa nesse mundo que me desperta a gentileza da explicação e que eu sei que não tem a menor intimidade com nada do que agora escrevo, tudo está para ser dito.

Assim sendo, preciso te explicar que Judith Butler é uma filósofa estadunidense especializada em linguística que, a propósito, sofreu enorme retaliação aqui no Brasil no final do ano passado quando veio ao SESC Pompeia, em São Paulo, fazer uma palestra, em 2017, chamada “Os fins da democracia”. A perseguição à filósofa foi motivada pelo movimento “Escola Sem Partido, difusor do combate à “ideologia de gênero” (que vou explicar no capítulo 1), tornando-se uma enorme confusão.

Mas o que importa saber sobre Butler agora é que ela escreveu, em 1990, o livro *Problemas de gênero*, onde diz que o gênero é performativo, produzido a cada dia por cada sujeito, ao contrário da lógica binária que conhecemos dos órgãos reprodutores, onde o gênero é algo decidido quando se nasce pela (quem nasce com pênis é homem e será socializado com homem, quem nasce com vagina é mulher e será socializada como mulher).

Se o gênero não está amarrado ao sexo, causal ou expressivamente, então ele é um tipo de ação que pode potencialmente proliferar-se além dos limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo. Na verdade, o gênero seria uma espécie de ação cultural/corporal que exige um novo vocabulário, o qual institui e faz com que proliferem participios de vários tipos categorias re-significáveis e expansíveis que resistem tanto ao binário como às restrições gramaticais substantivadoras que pesam sobre o gênero (BUTLER, 1990, p.163).

Pra mim, a teoria queer de Butler é genial e reverbera até hoje. Uma das reverberações que mais me comoveram foi construída por Paul Beatriz Preciado, que também se formou em filosofia, mas lá na Europa. A primeira coisa que li de Preciado foi o texto *Quem defende a criança queer* que me deixou tão intrigada que acabei me dedicando bastante aos seus escritos. Preciado usou a teoria queer para inventar o conceito de multidões queer, que inaugura em seu livro *Manifesto Contrassexual* em 2015. Para Preciado, o corpo inteiro é performativo – e não só o gênero. Gosto, em especial, da parte em que o corpo é colocado como uma escritura social, como algo a ser desvendado e inventado por cada indivíduo.

O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetições e de recitações dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2015, p. 26).

É importante mencionar que é muito mais fácil ser ouvida se você está na Europa/Estados Unidos do que se você está na América do Sul, visto que, como povos localizados no sul do mundo, ainda sofremos com o estigma de primitivos, que não têm direito a voz e poder de conhecimento. Tanto que Maria Galindo só conseguiu ter algum espaço pra falar de seu trabalho depois de participar de uma exposição no Museu de Arte Contemporânea

a de Barcelona (MACBA em Barcelona) e de participar de uma conferência² sobre a descolonização dos museus conduzida por Preciado.

Ter estudado as teorias de gênero de Judith e Paul Beatriz foi o que me trouxe até aqui, foi a partir dos conceitos elaborados por ela e ele que consegui reconstruir a afinidade com a Psicologia, que tinha se exaurido. No final da graduação eu achava a Psicologia muito normativa e nada crítica. As teorias dos homens brancos europeus já não me contemplavam, e eu não tinha ferramentas pra explicar os porquês. Butler e Preciado me deram mecanismos pra entender o sujeito socialmente. Pra explicar como o ambiente em que vivemos influencia em quem nos transformamos, em tudo que nos transformamos, inclusive no gênero/corpo que construímos. Por vezes nessa trajetória acadêmica eu quis não citar mais a teoria queer por achar que o lugar de que Butler e Preciado falam é de total privilégio em relação ao lugar de fala de teóricas da Ibero-América³, não havendo nenhuma menção a este privilégio em suas obras. Entretanto, tais contribuições são irrevogáveis na construção do meu pensamento, visto que os conceitos da autora e do autor são reconhecidos mundialmente e são amplamente utilizados nas discussões de gênero aqui no Brasil, por exemplo. Assim, parar de lutar contra teorias que até então eu via como colonizadoras me fez perceber que descolonizar é também tornar esses pensamentos acessíveis, ao invés de ignorá-los. Descolonizar pode ser ainda falar destes conceitos na mesa de bar de forma que minha tia, que não sabe nem o que é gênero, saiba quem é Judith Butler. Ignorar não faz as coisas deixarem de existir, você me ensinou isso muito bem, Mateus, a cada vez que me deu a mão e me levou na direção dos meus problemas me dando suporte pra lidar com eles, na contramão do que eu sempre fiz até então, que era fingir que não tinha nada acontecendo.

O contato com Galindo me mostrou que tem sim muita coisa acontecendo e que, ao contrário das teóricas que eu vinha lendo até então, ela estava nas ruas militando contra todas as injustiças que seus olhos podem ver. Maria parece ter várias mãos para abraçar diversas lutas, e faz isso com maestria. Logo, ouvi-la dizendo que somos fruto do resquício da colonização foi a coisa mais coerente que me disseram em 2015.

Tão coerente que foi o meu passaporte pro Mestrado. O anteprojeto que submeti para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro tinha por intuito pesquisar a construção de gênero a partir de uma perspectiva ibero-americana, fazendo uma crítica à graduação de Psicologia que não se pronuncia criticamente em relação a gênero. Durante toda a graduação, só ouvi falar de gênero de forma

² Link para a fala de Maria Galindo na conferência: <https://www.youtube.com/watch?v=pg8qf9NhcbM>

³ Territórios colonizados por Portugal e Espanha compreendido por América do Sul e América Central.

normativa e binária, ou seja, designando quem é homem e quem é mulher a partir do órgão reprodutor, e a partir dessa designação definindo como deveria funcionar o cérebro, e como deveria ser o comportamento de cada sujeito. Mesmo a Psicologia Social a que eu tive acesso ignorava o gênero e as sexualidades dos sujeitos, ainda que partisse do pressuposto de que somos resultado do meio em que vivemos. Então eu tinha duas tarefas interligadas pra realizar: explicar a construção do gênero criticamente dentro da Psicologia, e fazer isso usando os trabalhos e experiências da América Latina (e não da Europa ou Estados Unidos). Aí eu comecei o Mestrado.

Começar as aulas e ter acesso a todos os textos, debates, ideias, me deixou perdida sobre o que de fato eu queria pesquisar. Eu queria continuar estudando a “colonização do corpo” dita por Galindo, mas não sabia mais que corpo era esse, nem como explicar como essa colonização ainda afeta quem somos. Foram meses perdida, Mateus, tentando achar um caminho que eu sequer fazia ideia se existia. E o não saber fez com que eu mergulhasse no Mestrado de tal forma que fizesse do primeiro semestre o meu objeto de pesquisa. Minha intenção era absorver ao máximo todas as oportunidades a fim de tentar encontrar qual seria a chave que viraria em mim, para que eu transformasse o emaranhado de questionamentos em um objeto de pesquisa. A tentativa era experimentar caminhos, conhecimentos. Ouvir atentamente, sentir o que de fato me movia. Tinha em mente a frase que tanto ouvi da coordenadora de curso, durante a graduação em Psicologia “sem tesão não há dissertação”; com ela comecei a aprender e entender sobre vivenciar as teorias e era isso que eu estava tentando fazer no primeiro semestre.

“Quando você mergulha, você não consegue mergulhar só com uma parte do corpo, você mergulha o corpo inteiro”. Sei que parece um diálogo entre você, Raissa e eu, mas era a frase da Alexandra - professora de uma das disciplinas que cursei no primeiro período, chamada Metodologia de Pesquisa - em uma de suas aulas. Acho que esse foi um dos motivos de eu pedir pra Amana – minha orientadora - pra participar do estágio docência por inteiro. É que a gente que tá no Mestrado precisa acompanhar as aulas da graduação por um semestre, e é isso. Só que a Amana coordenava na época o subprojeto de Psicologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulado ao estágio curricular pelo Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) e ao seu projeto de extensão, em que eram realizadas oficinas de gênero e sexualidades em escolas municipais do Rio de Janeiro. Havia uma escola fixa, em que as outras estagiárias – todas alunas da graduação, eu era a única estagiária que do Mestrado - iam sempre, e em outras éramos convidadas a ir. E foi participando dessas oficinas que o jogo começou a virar e eu comecei a me abrir, de fato, para essa experiência acadêmica.

Você sabe que eu sou uma pessoa fechada, mas desde que você se foi, eu me esforço pra não deixar ninguém entrar em mim e se apoderar dos meus afetos, e agora eu me protejo o triplo de quando você estava aqui pra me proteger de mim. Isso quer dizer que eu mantinha uma distância segura de sentir qualquer coisa que não fosse racional, principalmente na área profissional. Então fomos fazer uma oficina, minha primeira oficina, numa escola em que semanas antes houve uma troca de tiros entre a polícia militar e meninos supostamente envolvidos no tráfico de drogas da região, e que culminou na morte de uma estudante adolescente. Eu entrei na escola e a cada passo que eu ia dando em direção à sala, a cada criança que me dizia “oi tia, o que vocês tão fazendo aqui?”, a minha barreira de proteção ia se desfazendo. A atividade feita com a turma chama-se “Rio da vida” e, resumidamente, a gente pede pras e pros estudantes desenharem um rio e, dentro dele, imagens ou textos sobre como eles eram no passado, como eles são atualmente e como eles se veem no futuro. Houve vários desenhos impactantes, me deparar com o choque da quantidade de privilégios que tenho por ser branca, classe média e sempre ter estudado em escola particular, o que é sempre difícil (vivo para que nunca se torne fácil).

E “apenas” isso já doía demais. Então, o melhor amigo da aluna assassinada se levantou e leu um poema que tinha feito pra ela, eu não lembro bem as palavras, mas ele dizia do quanto era difícil perder uma amiga e do quanto ele sentia muito por não tê-la mais em seu dia a dia. Eles tinham treze anos - dois anos a mais do que quando nos conhecemos - só que eles não tiveram tempo de descobrirem a si e ao mundo que o cercavam juntos. Sim, o mundo! Você já parou pra pensar que a escola, além da casa, é o lugar onde crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo? A escola não é só o lugar onde a gente aprender as disciplinas que a gente jurava que eram em vão e que não teriam nenhuma utilidade na vida. É na escola que a gente aprende a viver em sociedade, a se relacionar, que a gente aprende (teoricamente) como viver. Como aprendi na teoria e aprendo todos os dias na prática com minha orientadora, psicóloga, branca, professora de Psicologia na graduação de Psicologia Social na pós-graduação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Amana Mattos (2015, p. 95):

Os espaços privilegiados para a socialização de crianças e jovens são espaços que estão habilitados a formar os futuros cidadãos da sociedade: a casa e a escola. Nesses espaços, a “menoridade” da criança e do adolescente atualiza-se pelo fato de que ali eles são sujeitos “em construção”. Sua atuação é tutelada por seus responsáveis, assim como é a esses responsáveis que cabem as decisões mais importantes sobre suas vidas.

Fiquei muito tempo tentando entender sobre o que seria, afinal, este trabalho de dissertação, como se tivesse algo em mim mesma me impedindo de ver o óbvio que estava bem

ali, em tudo que eu venho escolhendo olhar. A sensação que eu tinha é de que o meu objeto já estava delimitado e, por algum motivo, eu escolhia não olhar pra ele.

Estar na escola através das oficinas do PIBID e enxergá-la como espaço de potência e modificação, ao invés de lugar de normatização e sofrimento, foi decisivo. Percebi que o meu lugar de inserção é a instituição escolar, e que quero observá-la de perto, para observá-la de outro ponto, do qual ainda pouco se fala (o olhar da descolonialidade). Justamente por perceber que é na escola onde eu pressuponho que a colonialidade⁴ seja perpetuada: nosso modelo disciplinar escolar é europeu, a história que nos é contada sobre nós parte da lógica europeia assim como a falta de informação sobre as próprias sexualidades. A escola não é apenas um dos reflexos da sociedade, ela também é fundamental na construção da mesma. Então, pra entender o corpo como território colonizado, é preciso entender quando e como o corpo adquire os moldes da colonização. Eu também poderia tentar entender este processo pela constituição familiar, visto que no atual momento político e a partir dos discursos ultraconservadores produzidos por ele, a família está sendo colocada como matriz da educação e do ensino. Como as famílias não são o foco do PIBID tomei a escola como objeto de minha pesquisa.

A escola moderna configura-se como o principal espaço de preparação de crianças e jovens para viverem em sociedades. Fundamentada em uma tradição disciplinar, a escola tem como uma de suas principais propostas desenvolver capacidades e conhecimentos considerados úteis socialmente. Muito além dos conhecimentos transmitidos, a preparação escolar também atua intensamente na construção dos corpos infantis e juvenis, produzindo gêneros, comportamentos, habilidades e competências para os diferentes sexos. (MATTOS; BERTOL, 2015, p.130)

Este trabalho tem sido movido pela seguinte pergunta de pesquisa: que fissuras a visão descolonial é capaz de produzir na construção de gênero e sexualidades em curso nas escolas, para que tal construção possa se dar de forma menos heteronormativa e mais politizada e, portanto, despatriarcal?

O Capítulo 1 desta dissertação discute conceitualmente, portanto, o que descolonialidade tem a ver com o lugar da escola em nossa sociedade, com a construção do gênero e das sexualidades, o corpo como território político e o feminismo descolonial. Neste capítulo, discuto brevemente, a partir do referencial descolonial, o movimento Escola Sem Partido, que ganhou força no país durante a produção desta pesquisa.

No segundo e último capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada e analiso os dados coletados no campo realizado na escola, narrando exemplos e vivências do cotidiano

⁴ De acordo com Maria Lugones (2014) a colonialidade é aquilo que permanece conosco, em nossa sociedade, na intersecção gênero/raça/classe, como fundamentação central do sistema capitalista e patriarcal.

escolar e explicando o que tais experiências têm a ver com a teoria a partir do ponto de vista que eu proponho.

Vale ressaltar que em meu exame de qualificação a banca sugeriu que eu recorresse à produção da professora americana bell hooks e seu livro “Ensinando a transgredir – a educação como prática libertadora”, sugestão pela qual sou profundamente grata. Este trabalho de fato não seria possível sem o auxílio das palavras de bell, tudo se transformou a partir desta leitura.

Espero que eu tenha feito um bom trabalho, não só na dissertação, como na vida, que te ajude a entender o mundo tanto quanto você me ensinou em todos os anos de vida e, sobretudo, nestes quase quatro anos de morte. Que eu saiba usar as palavras sabiamente como você, que no final de tudo eu me encontre comigo como a gente sempre dizia que deveria ser o sentido de tudo que a gente faz.

Meu amor, meu melhor amigo da vida inteira, enquanto eu existir você existe. Na minha respiração, nas minhas palavras, nos meus textos, nos lugares aonde vou, nos abraços que eu dou. Eu sou quem eu sou porque também sou você. E embora eu nunca mais possa te abraçar, eu sempre posso escrever sobre quem a gente vai pra sempre ser. Obrigada por permanecer em mim de forma que eu me orgulhe dos caminhos que eu escolho.

Daqui, sinto seu abraço e o melhor carinho no braço.

Com amor, Amanda.

1 O QUE ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADES TÊM A VER COM COLONIALIDADE?

Este trabalho faz parte de uma inquietação diária, que atravessa minha forma de ver o mundo: a palavra *descolonizar*. Desde que tive contato com o trabalho de Maria Galindo (2014), venho tentando pensar as lógicas e práticas cotidianas a partir desta palavra. Descolonizar é um trabalho político diário, que não pode escapar do trabalho acadêmico. E, também por isso, aqui escrevo a partir da perspectiva autobiográfica, onde me implico em todo o texto, colocando as minhas experiências e pontos de vista como parte das análises, por entender a necessidade de me colocar no mundo a partir de onde falo. Aplicar a ótica descolonial ao campo da educação se construiu em mim como um movimento notório, porém muito complexo. Complexo porque, no Brasil, de acordo com Foucault (1999), em sua aula de 14 de janeiro de 1976, que está em seu livro *Em defesa da sociedade*, a escola compulsória não foi implementada para ser um lugar onde se desenvolve o pensamento crítico.

Até o século XVIII, a escola seguia a direção da lógica da Igreja Católica, ou seja, servia como lugar que ensinava o indivíduo a ler e a se comportar socialmente sob a lógica moral cristã europeia. A escola existia para suprir a carência familiar de educação, visto que mães e pais, das camadas privilegiadas, não lidavam com os próprios filhos e até esta época, cuidar das crianças (amamentar, dar banho, alimentar, ensinar boas maneiras) era um trabalho das mulheres negras que eram escravizadas e não das mães brancas. Com a abolição da escravidão, como as famílias brancas da classe média e da elite não sabiam/queriam educar essas crianças, elas eram mandadas para estas escolas católicas/protestantes. Logo, como nos diz Foucault (1999), a escola não existia para instruir, mas para educar.

A escola no Brasil só começou a ser modificada no final do século XVIII, influenciada pelo início da Revolução Industrial Inglesa e Revolução Política Francesa, e pelo do primeiro sistema fabril do mundo moderno. Apenas então a escola começou a abandonar o papel de ensino, assumindo a função de exercer o controle social. Como nos diz a psicóloga, brasileira, pesquisadora da área de educação Lorryne Canto:

No contexto do Antigo Regime, o poder que se afirmava era um poder soberano, que segundo Foucault (1999), podia ser transcrito em termos da relação soberano/súdito. Isso quer dizer que, da sociedade feudal à absolutista, existia a representação de um soberano que detinha o controle e as leis, a quem o restante da população deveria se submeter sem revoltas ou questionamento. No entanto, como movimento de resistência e intensas revoltas ao modelo vigente, importantes revoluções foram se articulando e se afirmando com o passar dos anos, até que essa antiga forma de controle sobre a sociedade foi se tornando cada vez mais inviável. (CANTO, 2018, p. 20)

Foucault (1999) aponta que uma das formas de manifestação desse poder que move a sociedade - e que aqui está sendo trazido como o poder que move a instituição escolar através do lugar de educar e controlar – é a relação com o saber. Para o filósofo branco europeu, o poder e o saber estão tão ligados que não se pode pensar em um sem o outro: o saber, assim como o poder, é capaz de legitimar condutas e ações estabelecendo lugares de verdade, ou seja, colocando a Ciência como única fonte de saber e, portanto, de poder, capaz de criar e estabelecer verdades.

O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade e a norma e o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1999, p.29)

Para Foucault (1999), a relação do poder como o saber faz com que o controle possa ser mais sutil e eficaz do que era, por exemplo, quando se precisava da imagem de um rei. Na sociedade contemporânea, o controle pode existir de diversas formas, como por exemplo, com o poder disciplinar, que faz com que o indivíduo parta da moral cristã, para vigiar constantemente a si próprio e aos outros. A escola é um exemplo claro disso quando, por exemplo, a aluna e o aluno são ensinados a não apenas não furarem a fila, como a vigiar para que ninguém fure. Ou mesmo em um esquema que me era comum no período escolar: a professora saía de sala e colocava uma aluna ou um aluno, que tinha bom comportamento, para ficar à frente da sala escrevendo no quadro os nomes de quem se comportasse mal (basicamente quem estivesse conversando enquanto exercia a tarefa designada pela professora). A aluna ou aluno que tinha o poder de anotar os nomes no quadro de fato o fazia, e com muito gosto, porque a disciplina ali era mais importante que as relações sociais, até mesmo mais importante do que a liberdade de cada estudante se expressar em sala de aula na ausência de uma autoridade. Como nos traz a professora brasileira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Cynthia Greive Veiga:

Foucault afirma que é o hospício que produz o louco como doente mental; poderíamos dizer o mesmo em relação ao dispositivo de escolarização, ou seja, é a escola que produz o analfabeto como ignorante. (VEIGA, 2002, p. 91)

Essa disciplina ensinada e exigida faz com que condutas e regras sejam instauradas em nossos corpos durante toda a vida, nos ensina como andar, falar, se comportar, se vestir, se

alimentar, amar, etc. Ensina, inclusive, como performar as normas de gênero. Esse poder disciplinar também nos ensina o que é ser homem e o que é ser mulher e, mais do que isso, a como ser homem e como ser mulher. É esse poder disciplinar, advindo da lógica moral cristã, que seguimos sem saber ao certo de onde vem, mas que funciona como uma espécie de tratado social entre todos os indivíduos, que controla a forma dos sujeitos de viver através da sensação de que seguir a norma é a forma correta de se viver, e que qualquer comportamento que fuja desta norma deve ser penalizado. Esta penalização faz parte da ideia, amplamente difundida, de que “quem segue a norma é bom e quem não segue é ruim”.

A escola serve como lugar que ensina essa obediência, que introduz a criança na cultura de seu território de forma mais ampla. A escola é um lugar onde se repetem e reproduzem verdades normatizantes e, mais do que isso, verdades repletas de colonialidade. Isso pode ser entendido se pensarmos que vivemos, no Brasil, mais de três séculos de colonização e que, mesmo com a independência do país, em 1822, ainda somos referidos à Europa. Logo, o sistema escolar que ainda existe no Brasil segue a lógica colonial segundo a qual nosso país foi e vem sendo desenvolvido.

Teóricos, especialistas, intelectuais, nobres, políticos, “brancos” e europeus determinaram desde o momento em que pisaram em terras brasileiras tudo o que deveria ser feito para se atingir uma determinada “*ordem e progresso*”. A partir de então, desde a forma com que são estruturadas as famílias até a forma com que as instituições se edificaram, seguem um parâmetro conservador, disciplinar, religioso e moral, que regem todo o funcionamento da sociedade. (CANTO, 2018, p.51)

Tentativas de fazer com que as questões de gênero e sexualidade sejam trabalhadas a partir de uma perspectiva não colonizadora no espaço escolar vêm sendo feitas. Por parte de professoras e professores, há diversas tentativas de inserção, como, por exemplo, a própria oficina de gênero e sexualidades conduzida pela professora Amana (2016, 2015, 2013), que eu citei na introdução. Oficinas estas que foram primordiais para o meu movimento de inserção no campo e para que eu fosse de fato atravessada pela instituição escolar. Principalmente por perceber o quanto gênero e sexualidades estão presentes neste ambiente. Participar destas oficinas fez com que eu percebesse o meu lugar de ação, como se, quanto mais eu me inseria no desenvolvimento das atividades, mais meu corpo era construído para a docência. O PIBID me permitiu o entendimento dos lugares possíveis de ocupar na escola e me mostrou como ressignificar estes lugares. Digo inclusive sobre os lugares de violência que a instituição escolar produz e que agora, em meu novo papel em tal instituição, posso transformar em potência.

Como exemplo, trago uma das oficinas de que participei em uma escola municipal na Baixada Fluminense no primeiro semestre de 2017. Fizemos, no horário da aula de teatro, duas

oficinas seguidas. Essas oficinas buscam criar espaços de acolhimento e escuta para estudantes, refletindo sobre o que nos diz a professora Guacira Lopes Louro (1997, p. 80-81)., professora brasileira titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS):

É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou 80 reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.

A primeira atividade realizada com uma das turmas chama-se *Entrevista com personagens* e, tem a intenção de discutir e abrir possibilidades de ressignificação para os estereótipos sociais. Esta atividade tem por objetivo discutir como determinados estereótipos são acionados para alguns marcadores sociais da diferença; problematizar imagens negativas que são construídas socialmente para alguns grupos sociais; dialogar os personagens com as experiências de vida das e dos participantes. As duas outras estagiárias e eu fizemos tarjetas – construídas por toda a equipe de estágio em supervisão – com alguns marcadores sociais, tais como: lésbica, morador (a) de determinado bairro de classe alta, pai, professor (a) da escola, heterossexual, etc., e então os distribuimos em uma tarjeta para cada trio de participantes. Só quem fica sabendo do conteúdo da tarjeta é o trio que a recebeu, e elas são distribuídas por nós para a turma, ao acaso. Em seguida, propusemos uma espécie de programa de auditório, que está no Cardápio de Atividades do PIBID⁵ Psicologia, um documento onde estão descritas todas as atividades realizadas, com objetivo, material necessário para cada atividade, desenvolvimento e algumas impressões da equipe acerca das vivências das atividades nas salas de aula. Na atividade mencionada, estudantes vão até a frente da sala e encenam a participação em uma entrevista onde tanto nós (estagiárias) quanto outras e outros estudantes pudessem fazer perguntas acerca de sua vida. A intenção ali era descobrir qual o conteúdo de sua tarjeta (que

⁵ Cabe ainda mencionar que as atividades do Cardápio foram desenvolvidas pela equipe, e algumas delas foram adaptadas de atividades disponíveis em materiais educativos produzidos pelo Instituto Promundo

inspirou a construção do personagem). Demos então alguns minutos para que as e os estudantes pensassem sobre a personalidade daquela etiqueta e começamos a performance.

Fiquei muito impressionada neste dia ao perceber o quanto os modelos normatizantes e moralistas são reproduzidos com maestria: a *lésbica* foi encenada como alguém solitária, sem amigas, sem família, sem vida sexual, apenas como alguém que vai de casa para o trabalho e do trabalho pra casa; o *pai* foi encenado como alguém que aparece para visitar de vez em quando, mas tem uma profissão boa, momentos de lazer sozinho, quase nenhuma responsabilidade com sua filha ou seu filho; houve uma confusão enorme com a palavra *heterossexual*, que foi confundida pela turma com homossexual, e me fez perceber que de fato o que é aberto à discussão na sociedade e modelado a partir dela são as sexualidades tidas como desviantes. Não se fala sobre heterossexualidade por a mesma ser algo dado (como discutirei adiante); *professor (a)* foi visto como uma figura de poder, a despeito de a professora e o professor ali presentes fazerem uma tentativa de ter uma relação próxima e de afeto das (os) estudantes; *morador (a) de um bairro de classe alta* foi encenado como alguém rico e branco, que não se importava com as pessoas à sua volta, apenas com ele mesmo.

A segunda atividade realizada nesse dia foi a *Situações*, que tem por objetivo, de acordo com o cardápio de atividades do PIBID, conversar sobre violência e sexualidade, focando na temática do consentimento. Entregamos, então, para as e os estudantes duas situações fictícias – escritas pela equipe em supervisão, com as temáticas: preconceito na escola envolvendo orientação sexual; namoro e violência (envolvendo agressão física); consentimento na relação sexual x estupro (o direito de dizer “não”). Depois de lidas, as situações são discutidas uma a uma com a turma.

A primeira situação contava a história de um menino heterossexual, Pedro, que tinha um amigo gay muito próximo, Lucas, e que os meninos foram repreendidos pelo inspetor da escola que lhes disse que não poderiam andar tão juntos, que estavam parecendo um casal e que isso não era permitido naquela escola. Durante o recreio, Lucas percebeu que um grupo de meninos ria e cochichava perto deles. Quando o sinal tocou, um dos garotos do grupo jogou uma lata de refrigerante na sua direção e gritou "Viadinhos!". Lucas decidiu ir falar com a diretora do colégio, mas Pedro o impediu, dizendo que sua mãe não sabia que ele era gay e que, se ele falasse com a diretora, ela iria acabar desconfiando. Lucas não sabia o que fazer, pois conforme os dias passavam a convivência na escola se tornava insuportável. Não só os outros alunos os zoavam diariamente por andarem juntos, como percebia que o amigo estava cada vez mais triste, se culpando pelo que acontecia com eles. Até o inspetor do colégio, Seu Bigode, os aconselhou a não andarem muito juntos, e que Pedro não pintasse mais as unhas e os olhos.

Conforme está no cardápio PIBID: “Pedro e Lucas são amigos desde a infância, mas Lucas teve que mudar de estado junto com a família por conta de uma oportunidade de trabalho para sua mãe. Agora, já com 15 anos, Lucas retornou ao Rio e vai continuar os estudos na mesma escola que seu antigo amigo Pedro frequenta. Lucas não reconhece Pedro quando se reencontram: além de mais alto e magro, o menino usa roupas pretas, pinta os olhos e as unhas com cores escuras e tem uma porção de piercings pelo corpo. Pedro contou ao amigo que estava numa fase gótica e que está namorando Túlio, um menino de outra escola. Lucas ficou surpreso quando Pedro lhe confidenciou isso, mas não tinha problemas com a questão e pediu a ajuda do amigo pra se enturmar na escola”.

A segunda situação, contava sobre um casal heterossexual em que o menino, muito ciumento, vasculhava o celular da namorada atrás de mensagens de outros meninos, alegando que a mesma não poderia ter amigos homens, já que os dois estavam namorando. Chega ao ponto de o menino segurar forte no braço da menina quando a mesma não quer que ele veja seu celular. A situação está descrita da seguinte forma no cardápio PIBID: “Ana e Marcos estudam na mesma turma e namoram há dois meses. Marcos é bastante ciumento e acompanha a namorada a todos os lugares em que ela vai. Ana gosta do namorado, mas às vezes se sente sufocada. Durante o recreio, quando Ana foi ao banheiro, Marcos mexeu no celular da namorada e ficou com ciúmes de algumas mensagens que viu. Ele pegou o braço de Ana com força e disse que se ela continuasse conversando com amigos homens, iria terminar o namoro”.

Depois de ler coletivamente as situações com a turma, abrimos o debate. Foi muito interessante estar ali, porque foi um lugar onde percebi as formas de fazer rachaduras nas relações de poder escolar. Explico: nesta escola quem nos recebeu foi o professor de teatro, que convidou a equipe PIBID, através de contato pessoal com uma das estagiárias, para conhecer a escola e fazer uma atividade com o grupo de teatro em que ele dá aula. Grupo este que é composto por diversas (os) estudantes de diferentes idades. Este professor que nos convidou é gay e casado, e aproveitou da situação exposta na atividade para nos contar que sempre tratou o tema com muita naturalidade, quando as e os alunos perguntam, por exemplo, como foi o fim de semana, o professor conta onde foi com seu marido. Na minha percepção, tal comportamento e o tratamento da homossexualidade como algo natural, influenciam no comportamento de alunas e alunos naquela turma: a medida em que a homossexualidade do professor é naturalizada e, portanto, respeitada como uma das sexualidades possíveis, ela deixa de ser vista como algo extraordinário e passa a ser algo natural. Foi a primeira vez em que vi, por exemplo, meninos heterossexuais e homossexuais se fazendo massagem. Obviamente ainda há o preconceito estrutural, e um dos alunos homossexuais ouviu piadinhas feitas por uma aluna

heterossexual. Porém, imediatamente a professora chamou atenção da menina e disse que conversariam sobre esse tipo de fala ao final da aula.

Fora isso, foi importantíssimo facilitar as discussões sobre as situações levadas para discussão e que revelam nelas mesmas temas tão caros e pouco (ou nada) discutidos em sala de aula como consentimento, machismo, relações familiares, misoginia, resistência, feminismo e luta LGBTQI, propostos por nossa equipe através das atividades retiradas do cardápio.

As duas atividades foram primordiais para que eu enxergasse a construção de gênero na prática, para que eu percebesse como as relações cotidianas, e portanto sociais, interferem, de fato, na subjetividade dos sujeitos. Estar na escola, naquele momento, foi pra mim vivenciar a binaridade do mundo, dividido entre “coisas de menino” e “coisas de menina” através do ensino da preferência de cores, brincadeiras, esportes, roupas, comportamentos exigidos. Esta experiência, assim sendo, foi fundamental para que eu conseguisse articular teoria e prática, em um movimento descolonizador que é a escuta. Isto se deu através desse contato com estudantes, onde tive a oportunidade de desenvolver um espaço para escutar e ser escutada por elas e eles, compartilhar vivências e experimentações de mundo. Este movimento é tão importante quando falo de descolonialidade, justamente por acreditar que a descolonização começa na escuta e na legitimação de discursos outros que não o científico ou acadêmico. Para mim, uma das formas de produzirmos descolonialidade é quando não existe hierarquia de conhecimento.

Falar em escola como lugar de potência me remete ao movimento estudantil e à demonstração de que é preciso ouvir a voz das pessoas que vivenciam as situações, como foi fortemente demonstrada no final de 2016, quando houve o movimento de ocupação estudantil das escolas públicas em todo o Brasil. A força e influência das e dos estudantes, chamada Primavera Secundarista, começou após uma proposta do governo de São Paulo de reorganização do ensino público, através da Medida Provisória 746/2016. A proposta resumia-se ao fechamento de noventa e duas escolas estaduais no estado de São Paulo, e à transferência de escola de trezentos mil alunos da rede pública. O argumento utilizado para tal ação era melhorar o desempenho através da divisão em ciclos básicos únicos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), ocasionando assim o desligamento de muitos professores, diminuição de funcionários terceirizados como merendeiras(os) e faxineiras(os), promovendo a precarização – ainda maior do que a existente – do ensino público. Outra consequência desta proposta seria a superlotação das salas de aula, já que com menos escolas, menos turnos e menos professoras(es), teria que haver mais estudantes em cada turma. Cabe pensar aqui: a quem serve a precarização das escolas?



Imagem baixada de página do Facebook⁶.

Em um dos documentários a que assisti sobre a ocupação das escolas, me deparei com o *Diário de uma ocupação* (João Vitor Ferian e Luis Galaverna, 2016)⁷. Nele, Maria Beatriz, estudante secundarista e uma das líderes do movimento em Tapira, interior de São Paulo, fala sobre o motivo da ocupação estudantil, que teve apoio das professoras e professores, como sendo a percepção de que não existe democracia na escola, visto que o Estado não dá voz para as e os estudantes dizerem de suas necessidades, as decisões são tomadas sem o conhecimento do corpo discente. Assim sendo, alunas e alunos decidiram que precisam ser consultadas e consultados acerca de seu futuro, que as decisões do presente e futuro da escola devem passar por eles, ao invés de continuarem sendo tratados como indivíduos sem vontade e sem opinião.

Maria Beatriz conta que o movimento de ocupação começou por um grupo de Whatsapp e que, imediatamente, ela decidiu que gostaria de assumir a liderança e começar a ocupação. A jovem diz que o grupo de estudantes entrou de forma pacífica na escola, tomando todo o cuidado com o ambiente e já dividindo imediatamente as tarefas de limpeza, segurança, alimentação, etc., ou seja, um movimento totalmente autogerido e organizado. Maria Beatriz argumenta, ainda, que a educação tem sido colocada pelos governantes como um gasto a partir do momento em que os mesmos dizem que vão cortar verbas direcionadas às escolas quando, na verdade, educação deve ser vista como investimento e não como gasto. Ainda, a página do Facebook, *Ocupa Real II* diz:

Ocupar é apoderar-se do espaço, permitindo que ele se torne o que somos. É o sinal físico da impossibilidade de se limitar ideias. Para além da reivindicação de um espaço, ocupar é também um discurso simbólico corporal [...] é através dos corpos ocupantes que criamos redes de solidariedade, aproximando as pessoas no âmbito

⁶ Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1857058411253469&id=1850673378558639

⁷ Link para documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=73GMIJLrBJ8>

físico e permitindo que se reconheçam nas opressões que sofrem. [...] Ocupemos porque não aceitaremos nada menos do que isso (da página Ocupa Real II⁸).

O movimento de ocupação das escolas não foi fácil em nenhum âmbito para as alunas e os alunos ocupantes: havia a necessidade de se auto organizarem para gerir a ocupação, havia o movimento de se defender e dialogar com familiares que iam até a escola reivindicar pela não ocupação, havia o medo de ameaças sofridas por outras e outros estudantes que não concordavam com o movimento de ocupação e pela diretoria das escolas, havia a luta com polícia que tentava desmontar a ocupação usando de violência, havia a necessidade de dialogar com governantes que deslegitimavam a ocupação. O que se percebe nisso tudo é a capacidade destas e destes adolescentes de encontrarem saídas e formas de resignificar a escola e de resistir, de permanecer em luta mediante as dificuldades que apareciam.

O movimento secundarista – que ficou conhecido pela hashtag #ocupareresistir - começou em São Paulo e ganhou forças em todo o país, resultando em mais de mil escolas ocupadas. Ocasionalmente, inclusive, na ocupação também de universidades públicas em todo o país que também estavam iniciando o processo de precarização do ensino público, que permanece até os dias atuais. Como menciono abaixo, em nota do jornal Brasil de Fato, a jornalista brasileira Julia Dolce, em uma reportagem de julho de 2017:

O corte orçamentário promovido pelo governo golpista do presidente Michel Temer está afetando diretamente universidades federais, que têm demitido professores, terceirizado funcionários e racionalizado gastos para lidar com o déficit no investimento. Em análise publicada pelo G1 nesta sexta-feira (28), uma lista de pelo menos 11 universidades apontaram mudanças na rotina orçamentária devido ao contingenciamento. Neste ano, os cortes anunciados em março atingiram R\$ 3,6 bilhões de despesas diretas do Ministério da Educação (MEC), além de R\$ 700 milhões em emendas parlamentares para a área da educação. (DOLCE, 2017, p.1)

⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal



Fotografia de uma ocupação, feita pela Mídia Ninja. Disponível em: http://ubes.org.br/ubesnovo/wp-content/uploads/2017/11/OCUPA%C3%87%C3%83O_Foto_M%C3%ADia_NINJA_-2.jpg acessado em 15/01/2018 às 00:26h.

O fim do movimento aconteceu em maio de 2016. No caso do estado de São Paulo, depois de muita luta, as e os estudantes conquistaram a abertura da chamada CPI da Merenda, que investigava o desvio de verba que a educação sofria naquele momento, conforme noticiado abaixo pela brasileira, mestre em Comunicação pela PUC-SP, Lilia Venturini:

A máfia da merenda, nome como ficou conhecido o esquema de desvios e superfaturamento de compras de alimentos para escolas públicas em São Paulo, resultou na acusação formal de nove pessoas. Entre elas está o deputado estadual Fernando Capez (PSDB), que presidiu a Assembleia Legislativa entre 2015 e 2017. As investigações começaram em janeiro de 2016, com a Operação Alba Branca, comandada pela Polícia Civil e o Ministério Público Estadual. A Coaf (Cooperativa Orgânica Agrícola Familiar), segundo a acusação, fraudou processos de concorrência pública e superfaturou contratos firmados com o governo do Estado e ao menos 30 prefeituras do interior paulista para fornecer suco de laranja e produtos agrícolas. (VENTURINI, 2018, p.1)

Entretanto, em contrapartida ao movimento dos estudantes secundaristas, vem crescendo na sociedade brasileira - especialmente com o avanço em números e medidas jurídicas da bancada fundamentalista no Governo Federal - o movimento Escola Sem Partido. Uma das formas de o movimento Escola Sem Partido ser percebido, é como um traço de colonialidade, uma nova tentativa de manter o modelo colonizador escolar, já que este movimento tem como uma de suas principais ideias trazer conceitos religiosos para dentro da

realidade escolar, por exemplo. Como exemplo, temos o pronunciamento⁹ da ministra do novo governo eleito dos Direitos Humanos, Damares Alves, onde ela diz que “menino veste azul e menina veste rosa”. O cenário é outro, em relação a quando a escola foi implantada no Brasil, mas as práticas são as mesmas: líderes religiosos querendo controlar pensamentos e comportamentos através da moral religiosa, causando a sensação de que conceber pensamento politizado e não condizente com a Bíblia na escola é algo mal visto, e, portanto, merecedor de punição. O Escola Sem Partido tem por objetivo impedir que as e os professoras(es) sejam impossibilitados de exercerem a doutrinação de estudantes no que tange à perspectiva de gênero e sexualidades. Por doutrinar, entende-se falar sobre o tema – ou até mesmo as palavras – gênero e sexualidade em sala de aula, como percebi no campo que descreverei neste trabalho.

Segundo a professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, brasileira, branca, Giovana Marafon (2017), a despeito do Projeto de Lei que está em tramitação na Câmara ser recente, o movimento “Escola Sem Partido” começou em 2004 quando o pai de uma aluna alegou ter se sentido ofendido quando um professor comparou Che Guevara a Francisco de Assis em sala de aula. O pai da então estudante chamou tal comparação de “doutrinação político ideológica”. Este caso não ganhou destaque e, na época, acabou caindo no esquecimento, mas este pai fez uma página no Facebook com o nome “Movimento Escola sem Partido”. O que o referido pai pretendia, com esta página e com este movimento era conquistar o direito da família de decidirem o que as filhas e os filhos têm acesso e aprendem na escola.

Além disso, este movimento ganhou visibilidade quando, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, do qual foram retirados – e recomendado que professoras (es) não fale sobre – temas como identidade de gênero e sexualidade nas escolas. De acordo com Marafon (2017), em 2015 e 2016 as escolas municipais e estaduais precisavam implementar seus Planos de Educação com base no PNE e, conseqüentemente, as temáticas de sexualidades e gênero foram abolidas de muitos Planos de Educação por todo o país. Vale ressaltar que existe Plano Nacional de Educação federal, mas também há o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação, que foram votados em Câmaras Legislativas e Assembleias a fim de decidir quais alterações se tornariam vigentes. É importante ressaltar que a bancada política fundamentalista religiosa ganha cada vez maior quantidade e maior força no que tange o governo federal do país e, então, a sensação que fica é a de que todas as decisões relacionadas

⁹ Link para acessar reportagem e vídeo sobre o pronunciamento de Damares:
<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>.

às instituições públicas que dão base à sociedade estão sendo deixadas para serem tomadas por esses sujeitos. Áreas como saúde e cultura estão sendo diretamente afetadas com o corte de verbas e de programas em todo o Brasil, e o impacto não seria menor na área da educação e, mais especificamente, na educação básica. Como escreveu a graduanda brasileira em Pedagogia da Unicamp, Larissa Inácio, para a revista *Esquerda e Diário*:

O projeto de lei do senado nomeado como "Escola sem Partido" tem claramente o objetivo de censurar qualquer crítica ao sistema de exploração vigente seguindo um modelo positivista de ensino, ou seja, uma educação que ignore completamente as contradições presentes na sociedade. (INÁCIO, 2016, p. 1)

Assusta perceber que o modelo de escola - com o avanço do acesso ao poder da bancada fundamentalista - incorpora seu modelo anterior ao século XVIII. Então, além de lugar de poder disciplinar estabelecido, como afirmado anteriormente, a escola está sofrendo uma tentativa de ser também um lugar onde se aprende a moral cristã. Uma escola que não foi feita para pensar, para argumentar, apenas para enquadrar e produzir corpo e mão de obra para o sistema capitalista.

Junto do movimento "Escola Sem Partido" existe o pânico moral pela suposta difusão da chamada "ideologia de gênero". O termo surgiu com o intuito de criminalizar a distribuição de material didático e paradidático que traziam conteúdo que levava a reflexão acerca dos temas que o movimento escola sem partido prevê como inadequados, Como afirmam Amana Mattos e colaboradoras:

"ideologia de gênero" vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar, de maneira tendenciosa e conservadora, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presente em nossa sociedade. Como vem sendo pautado pelos partidários do "Escola sem Partido". (MATTOS et al, 2016, p.3)

O termo "ideologia de gênero" nada mais é do que uma tentativa de instaurar um pânico social coletivo que convoca as famílias ditas tradicionais a protegerem suas filhas e filhos. Mas que proteção seria essa? O que percebo é que, com a maior eficiência, o termo explicita que estaria acontecendo uma tentativa dentro da escola de fazer com que alunas e alunos achem normal não seguirem a lógica da heterossexualidade e o sistema binário sexo/gênero. A partir disso, disseminam o quanto seria abominável e vergonhoso ser LGBTQI e então dizem, por exemplo, que a escola está tentando transformar as crianças dizendo que isso é normal, desviando-as da "palavra de Deus" – também conhecido como normas da Igreja Católica. Então, mais uma vez, tal qual quando a escola foi instaurada no Brasil, o medo funciona como tática de controle disciplinar.

Quando refletimos sobre o sentido dado pelo movimento a esse viés “de esquerda”, verificamos que ele é identificado de modo direto com “doutrinação” e “cooptação de mentes”, como se estudantes fossem elementos passivos, sem nenhum protagonismo na vida escolar e em suas vidas para além da escola. Percebe-se que o que está sendo entendido como “de esquerda” remete, na verdade, a uma tradição democrática da educação brasileira, que, em lugar de ser demonizada, deve ser valorizada. (MATTOS et al., 2016, p.4)

Em contrapartida a este movimento, cabe mencionar, há o movimento “Escola sem pensamento crítico não é escola”, que tenciona a discussão com os fundamentalistas e lembra que a escola é um lugar onde deve ser construído espaço para pensar, argumentar. Que se a escola se propõe como um lugar de educação, que seja também de educação social, onde se discuta não apenas de comportamentos e identidades normativas. Este movimento também foi possível devido ao movimento de ocupação da Primavera Secundarista, como são estas e estas alunas (o) que vem bancando a exigência de pensar criticamente no ambiente escolar. Insistindo que não há neutralidade de pensamento e que aquilo que o movimento “escola sem partido” está chamando de neutro é a perpetuação de uma lógica moralista, cristã e normativa que visa aumentar ainda mais o controle de professoras (es) e estudantes.

A Escola Sem Partido ou mais precisamente, Lei da Mordança, vem como resposta ao que foi a luta dos secundaristas que se uniram barrando a reorganização das escolas e reivindicando melhores condições de ensino, de modo que, abriram espaço para um questionamento profundo do projeto de educação não só de São Paulo, mas do país inteiro. (INÁCIO, 2017, p. 2)

Buscar saídas e investir em tentativas de resistência à bancada fundamentalista vem sendo um exercício praticado por estudantes e professoras (es). Uma das medidas palpáveis que vai na direção contrária à do movimento “escola sem partido” e da fantasia da “ideologia de gênero” foi o I Encontro Formação - Gênero, Sexualidades e Educação¹⁰ realizado na UERJ em novembro de 2017, pela equipe do subprojeto de Psicologia do PIBID UERJ. Nele, nós contamos nossas experiências enquanto estagiárias realizando oficinas de gênero e sexualidade dentro das escolas municipais do Rio de Janeiro no atual cenário. Essa narrativa tinha o intuito de dialogar com professoras e professores da Educação Básica das redes municipal, estadual e federal acerca de nossas propostas e práticas no trabalho com gênero e sexualidades na educação. Para isso, compartilhamos o processo de condução das oficinas, discutindo como não “levamos” nenhum assunto pra sala de aula, mas sim trabalhamos com a realidade existente, as dúvidas e discussões partem das e dos estudantes e não de nós. Como nos diz o educador e

¹⁰ A ideia do evento surgiu após professoras e professores das escolas em que fazíamos as atividades nos pedirem ajuda na forma de lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade no dia a dia das escolas. Logo, o evento foi feito pela equipe de estagiárias e pela Amana com base no que aprendemos em supervisão e em campo, na tentativa de dividir conhecimento e ouvir essas professoras e professores.

filósofo, branco, brasileiro Paulo Freire, citado por Inácio (2017, p.26), “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”.

1.1 O corpo como território colonizado

Tentando explicitar a associação acerca do cerceamento existente sob a construção da identidade de gênero e sexual, comecei a entender que a escola é o lugar onde se perpetua a colonialidade. Porém, esta colonialidade acontece através do corpo, a partir das heteronormatizações advindas da colonização, com a Igreja, a que somos submetidas (os) durante a vida. Logo, o corpo também é um território. Ser estagiária do PIBID e começar a pensar as minhas próprias oficinas - que também abordaram o tema gênero e sexualidades nas escolas, tendo como pano de fundo as questões de colonialidade - ajudou na construção desse sentido. Gênero e sexualidades são temas que surgem nas discussões em sala de aula, independentemente de que ponto em que comecemos as oficinas: estudantes sempre encontram brechas para falar de suas próprias sexualidades e gêneros, interligados à construção de sua subjetividade. Justamente por o corpo ser submetido ao poder disciplinar o tempo inteiro, estar no ambiente escolar dando voz e acolhimento para demandas - já existentes - não normativas das e dos estudantes, fez despertar para a ideia do corpo como território.

Se o corpo é cultura e social, os corpos do continente colonizado, o antigo Abya Yala (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014) é diferente do corpo proposto por Preciado (2015), que tem um olhar da Europa, e até mesmo de Butler (1990) e seu olhar estadunidense. O corpo, assim como o continente, é um território político: invadido, estuprado, colonizado. Esta compreensão perpassa pelas ideias de todas as teóricas e o filósofo citados até aqui: Butler, Preciado, Galindo, Foucault, Lorrayne: o entendimento do corpo é histórico, e não biológico. E, assim como a história da América Latina, foi construído a partir de opressão, exploração, submissão, desvalorização, alienação. De acordo com Galindo (2014), foi construído para ser apagado desde o momento que portugueses e espanhóis chegaram às Américas e começaram a tentar embranquecer os povos que aqui encontraram e os negros que fora trazido por eles para cá, e subestimar toda a cultura que aqui existia, julgando-a primitiva.

Os corpos das mulheres cisgêneras índias que aqui estavam e negras trazidas do continente africano para cá não foram violados à toa. Galindo (2014) diz que havia um objetivo final intencionalmente calculado de que o corpo branco europeu fosse reproduzido aqui como o “corpo certo”.

De acordo com Galindo (2014), o corpo da mulher que estava em posição de dominação no Abya Yala na época da América do Sul-colônia era território de conquista, assim como todo o continente. Exatamente por uma lógica patriarcal dos homens como superiores às mulheres, que já existia em outras culturas trazidas pra cá junto dos navios portugueses e espanhóis, as mulheres pertenciam aos homens. Para Galindo (2014, p. 107), “[...]es una verdade a medias de um lugar social brutalmente conflictivo, desgarradamente irresuelto, ardorosamente ilegítimo y cientos de veces prohibido” e ainda “[...]aquí no hay mestizas, sino bastardas”. Por isso, inclusive, Galindo não utiliza o termo “mestiçagem” para designar os indivíduos gerados a partir da violação sexual de colonizadores com colonizadas, mas de bastardismo. Apesar de Galindo utilizar este termo em sua vivência enquanto mulher na Bolívia, onde a colonização se deu com povos indígenas nativos e não se estendeu à colonização de povos negros, como no Brasil, expando este termo para a vivência do território brasileiro. Isto por acreditar que assim como aconteceu com a população indígena, a população negra não foi miscigenada, como se algo pacífico estivesse se dado, mas também foi à base de violências inúmeras – inclusive sexual – que o processo se deu, como explicarei no parágrafo abaixo e continuarei referenciando ao longo deste texto. Assim sendo, é fundamental, a meu ver, reconhecer a realidade do que houve no Brasil também como bastardismo.



Picho do coletivo anarquista autônomo Mujeres Creando nas ruas de La Paz, Bolívia¹¹.

Pensar em mestiçagem ao invés de bastardismo é não reconhecer a tentativa de embranquecimento da América Latina, como traz Galindo (2014). Pensar em mestiçagem é ainda, não reconhecer a proposta da vinda dos europeus para cá a fim de fazer uma extensão do próprio continente, de conquistar mais um território, a qualquer preço, inclusive o de violar os

¹¹ Disponível em: <https://i.pinimg.com/564x/8e/cf/22/8ecf22edcb0888e58edeb1bef076636f.jpg>

corpos, tentar dizimar as populações nativas, escravizar quem aqui estava e romantizar a colonização e tudo que ela acarretou.

Para repensar e mudar, de alguma forma, a história e a política destes corpos, é preciso reconhecê-lo como território histórico e político. Acredito que uma das formas de fazê-lo, é compreendendo também que a história que ele traz é pessoal, mas também é ancestral.

Como reconheço-me até aqui, como mulher, cisgênera, branca, lésbica, latina, classe média, sem admitir que estar no mundo é fazer a tal política a partir de todas as hierarquias sociais que me perpassam? É impossível, para mim, olhar para trás, para minha história, para as (os) minhas (meus) ancestrais, sem pensar que o meu corpo é oriundo de uma miscigenação forçada, de violência. Sem pensar em mim como território político. Como explica a feminista guatemalteca, mestre em antropologia social, Dorotea Gómez Grijalva, acerca do conceito de Espinosa-Miñoso, quando foi perguntada sobre o motivo de considerar o próprio corpo como território político:

De esa cuenta, reconozco a mi cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de mi historia personal. Por otro lado considero mi cuerpo como el territorio político que en este espacio tiempo puedo realmente habitar, a partir de mi decisión de repensarme y de construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva. Este proceso de habitar mi cuerpo ha adquirido una dimensión holística, puesto que lo he venido haciendo cada vez más desde una perspectiva integral, trenzando las dimensiones emocional, espiritual y racional. No considero que haya jerarquías entre ellas porque las tres dimensiones son igualmente importantes para revalorizar el sentido y la forma como quiero tocar la vida a través de este cuerpo. (GRIJALVA, 2012, p. 7-8)

Ao me deparar com a conclusão do corpo como território político, a pergunta que me permeia é: o que fazer para descolonizar este território que sou? Para Galindo_(2015), como dito na introdução, não se pode descolonizar sem despatriarcalizar. A despatriarcalização descoloca-se desse terreno de todas as lutas sociais quando pensamos que é a luta para que todo um sistema de pensamento e construção da sociedade seja modificado. Ao mesmo tempo, ela é a criação de um sujeito político, o que é primordial para tornar-se concreta - o sujeito político foi expressado por Galindo (2014), metaforicamente, como índias, putas e lésbicas – juntas, revoltadas e irmãs. Quando, por exemplo, mulheres se unem, ao invés de competirem, está acontecendo a despatriarcalização. Bem como quando vivemos nossa sexualidade; quando conseguimos falar e escrever sobre nossa história e nosso ponto de vista, há uma revolução despatriarcal. A vida política de um corpo político é um processo histórico.

1.2 As sexualidades enquanto sistema político

Galindo (2013) afirma que, para descolonizar e despatriarcalizar, é preciso ter uma visão complexa do patriarcado como hierarquia social, que favorece o gênero masculino e desfavorece o gênero feminino. Que é um eixo de construção do mundo econômica, cultural, política e socialmente falando. Ir de encontro a essa lógica é perceber o patriarcado como uma estrutura que pode ser desmantelada através da desobediência maciça de mulheres.

E a direção do pensamento de Galindo acerca de gênero e colonização me leva à ideia da antropóloga dominicana, Ochy Curiel, que propõe a antropologia da dominação, onde defende que não é só o gênero que é normativo, as sexualidades também o são e há uma sexualidade dominante, a heterossexual. Para Curiel (2017), a lesbianidade - que uso como ponto de visão justamente por eu ser lésbica - é uma posição política que implica entender que a heterossexualidade é um sistema e regime político normatizante e, portanto, assim como o patriarcado, bem difícil de ser desmantelada. A lesbianidade é muito mais do que uma orientação sexual, muito mais do que com quem se faz sexo, é uma proposta de não depender de homens em nenhuma instância: econômica, sexual, emocional, cultural. É criar laços de solidariedade que transpassem as relações de poder que a figura do homem branco representa. É entender que o patriarcado, assim como a colonialidade, afetam os corpos históricos das mulheres, pensando como ele contribui para a globalização do capital, o racismo, a pobreza, a guerra, mas também como ele afeta ainda corpos que criaram resistência à desigualdade produzida por ele. “[...] cuerpos que han imaginado y creado otras relaciones sociales, otros paradigmas, otros mundos”. (CURIEL, 2017, p.8). Ou seja, a sexualidade aceita em nossa sociedade é a heterossexualidade normatizante. A heterossexualidade é um regime político colonizatório, mais do que orientação sexual, envolve relações de poder e influência, e é atravessada pela lógica econômica, jurídica e cotidiana.

Além disso, para Curiel (2017) a antropologia, em cumplicidade com o colonialismo, cria o conceito de outridade, ou seja, cria modos do outro ser e viver, através de práticas de subordinação, exclusão e opressão (conceito que é uma excelente torção do que Foucault (1998) chama de poder disciplinar). Logo, a exclusão não é criada pela diferença, mas a dominação que cria a diferença. A heterossexualidade precisa ser analisada, portanto, como construção histórica que define as principais construções da vida das pessoas: econômicas, políticas, familiares, entre outras. Inclusive, é importante ressaltar que o conceito de família heterossexual e heteronormativa foi utilizado no período colonial pelas elites para alcançarem vantagens econômicas, de poder e religiosas.

Como mostra a teórica em literatura, brasileira, Francine Oliveira (2015), por exemplo, havia práticas homossexuais entre os índios que, antes do período colonizatório, não eram uma questão social, mas apenas formas de se relacionar, como escreveu em seu texto “Existiam índios homossexuais?”.

Para Francine Oliveira (2015), existem evidências de que a homossexualidade era socialmente aceita entre os índios em diferentes tribos. Porém, vale pensar que aceitar ou não essa homossexualidade não era uma questão social, visto que era apenas uma das muitas formas de se relacionar que variava de acordo com vivências, crenças, experiências, pontos de vista, interpretações, rituais de cada um e de cada tribo. Práticas estas, que foram imediatamente condenadas pelos europeus que chegaram à América do Sul para colonizá-la e, desde então, começou uma tentativa de rotular através da prática de normatizar e tornar heterossexuais as práticas sexuais e afetivas entre os povos então colonizados.

À época da colonização da América Latina, no século XVI, viajantes europeus relataram a presença de índios e índias sodomitas no Novo Mundo (“sodomia” era a palavra usada para se referir a qualquer prática sexual “não-natural”, incluindo homoerotismo, sexo anal, oral etc.). Esses atos eram vistos pelos colonizadores como pecaminosos e selvagens, e junto com a catequização dos nativos vieram também as tentativas de apagamento do histórico dessas práticas. (OLIVEIRA, 2015, p. 2)

O texto de Oliveira (2015) complementa o pensamento de Curiel (2017), quando Curiel afirma que a heterossexualidade enquanto sistema é algo dado e inquestionável, em uma sociedade trabalhada para ser branca, heterossexual e cisgênera.

Estendendo o pensamento de Curiel (2017), há a reflexão de Tanya Saunders (2016), professora estadunidense, de sociologia e cultura, negra e lésbica que tem os estudos de gênero como foco¹².

Para Saunders (2016), na Europa Ocidental, originalmente a lógica que impera é do criacionismo, onde Eva foi criada por Deus a partir da costela de Adão. No criacionismo, contado pela igreja católica, Adão e Eva são uma espécie de casal modelo, ou seja, heterossexuais, brancos, cristãos, burgueses. Onde a mulher é submissa tanto no que tange à obediência que deve acontecer, como a desejos sexuais que devem apenas ser referidos ao homem, o homem é dono da mulher e, assim sendo, a mulher serve apenas para servi-lo.

No entanto, a vida social raramente se desenrola da maneira como é imaginada por aqueles com o poder de nomear. Há rupturas que emergem e em um esforço para definir o ser não-completamente-humano, ou seja, a Mulher, cuja diferença humana é baseada em sua genitália imaginada, essa ruptura desestabilizadora manifesta-se com a lésbica. (SAUNDERS, 2017, p.106)

¹² Conheci Tanya no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, em Florianópolis, em agosto de 2017. Ela estava avaliando meu trabalho e mantemos contatos para feedbacks e indicações de bibliografia, atualmente.

De acordo com a autora, a lógica criacionista é aquela onde mulheres, homens, vida e universo foram construídos por um deus onipresente e onipotente que tudo vê, controla e sabe. Cabe mencionar que, de acordo com esta lógica, a mulher foi criada a partir da costela do homem - não só não muda durante as revoluções sociais burguesas, como também pode ditar como a ciência foi compreendida e interpretada, ou seja, serve como estrutura da lógica como a sociedade foi inventada, montada e permanece até hoje. Ser lésbica, construir uma identidade sexual divergente da heterossexualidade imposta e dominante, é romper com a estrutura desta sociedade, é desestabilizá-la, é uma forma de reinventá-la.

1.3 Entendendo o que é descolonizar através do feminismo descolonial

Como o caminho seguido neste trabalho é pensar a partir da perspectiva descolonial, quando penso a instituição escolar como um dos produtos da colonização, penso também na construção do corpo como território sob uma perspectiva descolonial. São muitas as abordagens do que “corpo” quer dizer, especialmente a partir do momento em que entendo corpo como constitutivo do sujeito, e não como algo separado dele. Eu não tenho um corpo, eu sou um corpo. Não existe dentro e fora no que diz respeito a essa construção, e colocar corpo e mente como um binarismo pode ser vista como mais uma tentativa de distanciamento de si mesmo oriunda da colonização.

Portanto, se eu sou um corpo; eu sou/estou a minha sexualidade, visto que tudo que me compõe e me atravessa faz parte de mim. Não é como se a sexualidade fosse uma entidade, ela é o que construo, o que me perpassa e o que me acontece, logo, é parte fundamental do processo de construção da subjetividade. Apropriar-se das sexualidades como também sendo o sujeito, é percebido por mim, como fundamental no discurso político de poder vivenciar e experienciar essas sexualidades. A mesma norma que justifica a heterossexualidade como um modelo político, justifica também as sexualidades vistas como desviantes como tal.

Para dar o primeiro passo a fim de entender a relação do gênero com a teoria descolonial e como o corpo colonizado pode ser um território político, é preciso entender o movimento feminista descolonial. De acordo com a dominicana, indígena, ativista, acadêmica, Yurdeskys Espinosa-Miñoso, o feminismo descolonial “é um momento contemporâneo, que está agora em plena construção, e que se articula para um tempo mais longo de produção de uma voz subalterna e não hegemônica” (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014, p.8).

Para Espinosa-Miñoso (2014), este movimento é um campo aberto e fértil para diálogo e revisão contínua e constante de teorias e práticas, onde se propõe repensar a base da

construção dos pensamentos que desenvolvemos: de onde vem, quem fala, por que fala, de qual lugar fala? E também das ações: como e por que nos comportamos de determinadas maneiras, o que refutamos e o que escolhemos vivenciar? Esta abertura para repensar tem também o intuito de desomogenizar o conhecimento, tornando-o acessível e até mesmo acolhedor. Inclusive, não é necessário que se defina como teórica descolonial para fazer descolonialidade, visto que a mesma está sendo feita a cada vez que epistemologias são elaboradas de forma anti-imperialista, anticapitalista, anti-patriarcal, anti-colonial.

O feminismo descolonial é também o movimento de olhar pra trás, pra própria história, entender o que foi descartado em nossa cultura para dar lugar ao conhecimento do homem branco enquanto instituição, sob a lógica heteronormativa. Se o movimento colonizador a que somos submetidos propõe intrinsecamente um afastamento de si mesmo, do próprio corpo, da própria sexualidade, o movimento descolonial propõe que se reate consigo mesma(o). Com isso, lembro que nos séculos XVIII e XIX, auge do período industrial e, portanto, auge da expansão capitalista, a masturbação deixou de ser condenada pela Igreja Católica e passou a ser patologizada pela medicina. Isto porque, nesse período, o conhecimento médico passou a ser mais importante e relevante do que o conhecimento cristão.

Durante os séculos XVIII e XIX, predomina uma patologização do tato e uma preferência pela visão como o sentido mais apropriado ao conhecimento e à ação racional. O tato e a pele são dois denominadores comuns às duas formas de “contaminação” venérea. A pele se transforma an superfície de inscrição na qual s signos do desvio sexual se escrevem. As pústulas cutâneas são consideraas como os sinais visuais comuns ao vício masturbatório e à promiscuidade sexual do sífilítico. (PRECIADO, 2015, p. 105)

Nas escolas desta época, era comum o uso de cinto de castidade e havia constante vigília sobre o contato dos discentes com o próprio corpo (PRECIADO, 2015). Estes são exemplos de controle do próprio corpo propostos pela Igreja e instaurados em nossa realidade desde que espanhóis e portugueses chegaram ao Abya Yala (GALINDO, 2013). Então, quando digo que o movimento descolonial propõe acabar com o distanciamento de si mesmo e do próprio corpo, é porque o mesmo intenta romper com o pacto de conhecimento, de sabedoria científica das elites intelectuais (brancas européias) do indivíduo e colocar, no lugar dela, as memórias sociais e o conhecimento popular; a comunidade a fim de emancipar mulheres; e gênero e sexualidades tidos como desviantes (que não se enquadram à lógica heterossexual e ao sistema binário sexo/gênero).

Esta emancipação e rompimento são feitos a partir do ponto da não universalização dos indivíduos (isto é, compreender que onde se nasce, vive e se é socializada e socializado constitui quem se é) e da não linearidade histórica, acreditando-se que o passado é algo pior ou

menos desenvolvido que o presente ou o futuro, visto que a tentativa de promover a descolonialidade é reatar com conhecimentos não necessariamente visto como científicos (ao menos não o que a Ciência determina) e, portanto, conhecimentos ancestrais, que não são reconhecidos cientificamente, por exemplo.

Al menos desde mi mirada, porque justamente ahí debería decir que como es un proceso en construcción existen muchos debates, es un campo en disputa donde hay diferentes actores/as que están tratando de lograr, de pensar esa idea del feminismo en su relación con la decolonialidad. Hay una disputa de sentidos que hace que sea un campo muy fértil y en ebullición, donde nada se da totalmente por sentado. (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 1)

Enfim, o feminismo descolonial é uma tentativa de heterogenizar o conhecimento e, sobretudo, não hierarquizá-lo ou finalizá-lo. Não há uma verdade, não há relação de poder, mas diferentes pontos de vista e modos de fazer legítimos e que não precisam, para tal, passar pelo crivo da ciência ou da religião.

Pero, si tengo razón sobre la colonialidad del género, en la distinción entre lo humano y lo no-humano, el sexo tenía que permanecer solo. Género y sexo no podían ser al mismo tiempo vinculados inseparablemente y racializados. El dimorfismo sexual se convirtió en la base para la comprensión dicotómica del género, la característica humana. (LUGONES, 2011, p.107)

Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. Tais seres são, como sugeri, só parcialmente compreendidos como oprimidos, já que construídos através da colonialidade do gênero. (LUGONES, 2014, p. 939)

1.4 Mas o que tem, então, o gênero e sexualidades a ver com descolonialidade?

Utilizo os pensamentos que a argentina Maria Lugones, atualmente professora de Literatura Comparada e Filosofia, Interpretação e Cultura e de Filosofia e de Estudos de Mulheres na Universidade Binghamton em Nova York, desenolveu para explicar a interlocução entre gênero, sexualidades e descolonialidade. Lugones (2011) criou o conceito de colonialidade sexual e de gênero, ou seja, de que tanto a heterossexualidade quanto o sistema binário de sexo/gênero são sistemas colonizados de hierarquia que servem para oprimir e que, portanto, devem ser investigados com cuidado. Para a autora, é preciso ter cuidado ao observar quem fala e sobre o que fala, além de conhecer a autoria dos temas para poder melhor julgar sua legitimidade.

O que eu entendo é que ela está defendendo o lugar de fala, ou seja, que deixemos quem sofre as opressões falar por si, que outras vozes sejam ouvidas que não apenas a do homem, branco, europeu, burgês, mas que as minorias possam se ouvir. Que na academia leiamos,

estudemos, entendamos os conceitos europeus, mas que não os coloquemos como verdade absoluta. Que citemos Foucault, como exemplo deste trabalho que agora escrevo, mas dialoguemos com a realidade da América do Sul. Que leiamos outras pessoas falando de escola, corpo; pessoas daqui que vivenciam a construção da escola e do corpo que se faz no Abya Yala e possamos fazer uma releitura do que Foucault diz. Lugones é um exemplo disso, visto que está nos Estados Unidos, lecionando e, portanto, reverberando teorias descoloniais por lá,

entendendo que uma boa forma de debater com o conhecimento colonizador, é estar entre os colonizadores.

Lugones (2011) afirma que, a partir de observação feita e sistematizada por ela mesma, das tarefas executadas historicamente – como quem caça e quem planta, majoritariamente - foram criados os gêneros, ou seja, além de gênero e sexo serem inseparáveis - como Butler (1990) iniciou teoricamente a partir do conceito de que o gênero não é biológico, mas performativo – para Lugones (2011), o sexo constrói o gênero, ou seja, o fator biológico e o subjetivo não são separados, mas fazem parte da mesma composição do ponto de vista da construção subjetiva do sujeito a partir de suas experiências e vivências em todos os âmbitos, inclusive do gênero e da sexualidade. Isso porque, como no sistema binário de gênero há apenas homem e mulher, onde homem tem pênis e mulher tem vagina, logo, olhando para a genitália do indivíduo, seu sexo é deduzido e, conseqüentemente seu gênero, e então uma cadeia de comportamentos que precisarão ser seguidos, performados.

Para Lugones (2014), pensar a colonialidade de gênero é pensar em indivíduos oprimidos de forma unilateral. Algo muito mais complexo do que parece, visto que um homem branco na América do Sul, embora possa ser oprimido em relação ao homem branco europeu, pode oprimir homens negros daqui e mulheres. Uma mulher cisgênera no Brasil, por exemplo, pode oprimir mulheres transexuais/transgêneros/travestis aqui, mas podem ser oprimidas por mulheres cisgêneras europeias. Ou seja, é preciso sempre levar em conta a intersecção gênero/raça/classe para pensar a descolonialidade de gênero.

Com a leitura e tentativa de construir a base da minha pesquisa através dos pensamentos e práticas das autoras e autor mencionados neste capítulo, busquei aprofundar o estudo da colonialidade de gênero e sexualidades dentro da instituição escolar através do desenvolvimento das minhas próprias oficinas, como explicarei no próximo capítulo metodológico. Aproveitei as experiências na escola como meio de levar as vivências escolares para dentro da teoria, sem hierarquizar conhecimentos, seguindo as propostas de Galindo, Lugones e Espinosa-Miñoso. Usando o viés dos estudos críticos de gênero e das sexualidades também para tentar descolonizar afetos, conhecimentos, metodologias, enfim, formas de se estar no mundo.

2 EU ESCREVI O CAMPO OU O CAMPO ME ESCREVEU? ANALISANDO O QUE O ATRAVESSAMENTO DO ESTAR NA ESCOLA PRODUZIU EM MINHA PESQUISA

Como dito no primeiro capítulo, aprofundar os estudos acerca da descolonização me mostrou que o modelo de educação escolar vigente e normatização é perpetuado cientificamente e religiosamente em nossa sociedade. A escola é um dos grandes acontecimentos na trajetória dos sujeitos. Como nos mostra a professora brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Cynthia Greive Veiga. Para Veiga (2002), a instituição escolar usa da estratégia da escolarização para alcançar os jogos de poder, deixando de ser um dispositivo de educação e pensamento crítico para tornar-se um ambiente de escolarização.

[...] uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder. (VEIGA, 2002, p. 91).

Pensando nisso, o direcionamento deste trabalho foi pensar a instituição escolar e seu impacto na constituição dos sujeitos, na construção da identidade sexual e de gênero, pela ótica da descolonialidade.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: como acontece a produção do gênero e das sexualidades na escola e, portanto de corpos enquanto territórios, a partir do ponto de vista da descolonialidade? Mediante isso, o campo investigativo desta pesquisa foi a escola.

A necessidade de inserção no campo vem da percepção descolonial que busca não hierarquizar conhecimento e acreditar que a prática também é teoria. Como Espinosa-Miñoso (2012) aponta, o processo de descolonização é também um processo de restituição genealógica de como a sociedade se dava antes da invasão dos colonizadores e que foi perdendo-se conforme o conhecimento científico se consolidou, isto é, no momento em que a medicina e a religião ganharam força como lugar de saber na sociedade. Ou seja, um processo que abre possibilidades de encontrar outros significados de sociedade, outros horizontes de pensamento que não tenha necessidade de serem universalmente aprovados, mas reconhecido por cada comunidade. Isso não significa que produzir teorias e transmitir conhecimentos não seja importante, mas causar sensação de identificação em quem acessa esse conhecimento é prioridade, o conhecimento precisa ter mais a ver com pra que e pra quem ele serve e o que fazer com ele do que pra afastar o sujeito de si. É essencial lembrar o quanto a lógica colonial é perversa.

[...] feminismo descolonial questiona radicalmente a leitura de um "progresso na conquista dos direitos das mulheres", que se estimou ter sido possível na Europa, EUA e alguns países "avançados" do "terceiro mundo", tornou-se a medida do horizonte para atingir o feminismo e o marxismo e outros movimentos sociais. Em primeiro lugar, porque reproduz a ideia da Europa como o início e o fim da história e da modernidade como o grande projeto de melhoria a que todos os grupos humanos devem vir; em segundo lugar, porque denunciemos a forma como este programa é uma falácia que só se sustenta graças às sombras que projeta no resto de tudo o que existe. (ESPINOSA-MIÑOSO, 2012, p.144/ 145).

Yuderkys (2014) nos chama a atenção para a necessidade de romper com a dependência entre conhecimento e ciência, e de incorporarmos os conhecimentos “comunitários, indígenas, afros, populares urbanos”. (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014, p. 3). Que, na América do Sul, paremos de defender estratégias políticas e, conseqüentemente, de conhecimentos que perpetuem o modelo imposto por um Estado colonial, branco e burguês. Entendendo a dificuldade enorme que há por trás deste esforço descolonial, visto que a colonialidade está enraizada em nossa constituição enquanto indivíduo e enquanto sociedade, entretanto, é preciso buscar modos de produzir fissuras neste modelo de sociedade ainda colonial. Para ilustrar, utilizo um poema da brasileira Lainha, do livro *Manual de Ginecologia Autônoma*, que traz as seguintes palavras:

Salve a todas as mulheres que vieram antes de nós
A todas erveiras Curandeiras
Parteiras Sacerdotisas Deusas Mães e avós.
Seguiremos a trilha de sangue e folhas
deixada por vós Senhoras da sabedoria milenar.
Negras, Índias Mulheres bibliotecas
Que guardam no envelhe-ser da pele
Os aprendizados da vida. E que nos doam
Em forma de chá De ditado De prece De cuidado
Tudo quanto receberam das que te
antecederam. (SOUZA, 2017, p.12)

Pensar metologicamente esta pesquisa é pensar no quanto o tipo de conhecimento – branco, heterossexual, europeu – que é transmitido no sistema escolar vem sendo utilizado como método de embranquecimento no Abya Yala e no quanto a sabedoria dos povos originários vem sendo ignorada no modelo educacional vigente por não ser considerada científico. Acredito que da mesma forma em que a ciência não precisa ser ignorada para que os saberes originários ancestrais sejam considerados e façam efeito no mundo, os saberes originários não precisam ser ignorados para que a ciência se legitime. Um saber pode complementar o outro sem que seja necessário criar uma hierarquia de validade do conhecimento. Quando eu afirmo que a escola é o lugar onde a colonialidade é perpetuada, o que quero dizer é:

El sistema educativo ha acompañado los procesos de expansión del estado-nación, ha acompañado los procesos de estabilización de los modelos liberales y neoliberales, ha moldeado nuestra imagen del mundo, nos ha dicho que es lo bárbaro, que es lo superado, que es lo verdaderamente humano, cual es el tipo de relación con la naturaleza que hay que tener, nos ha asimilado a la mayoría de la gente de esta tierra,

les ha introyectado esa mirada sobre sí mismo que es la mirada producida por la matriz colonial y la razón imperial. (ESPINOSA-MIÑOSO, 204, p.9)

Para revolucionar o modelo educacional vigente, é preciso repensar como se pensa sobre conhecimento, os conteúdos transmitidos, como o conhecimento é produzido e como a experiência é passada. Revolucionar e reformular a educação é pensar nas diferentes culturas, experiências e vivências das diferentes comunidades. Minha proposta, no entanto, não é que se acabe com a instituição escolar, mas que possamos, tal qual ensina Espinosa-Miñoso (2014), fazer outras perguntas que não as propostas pelos colonizadores, como, por exemplo: queremos perpetuar o modelo universalista escolar que nos prepara para continuar embranquecendo o conhecimento, disciplinando os corpos, homogeneizando o gênero e as sexualidades? Qual escola é possível dentro da escola que já existe? O que precisamos, de fato, desaprender deste modelo educacional? Como gênero e sexualidades são construídos dentro destas escolas que transbordam colonialidade?

Muchas de nosotras después tenemos que someternos a procesos de desaprendizaje de lo que hemos aprendido ahí, porque es aprender a restaurar una mirada de nosotras/os mismos que reemplace esa mirada que ha producido el amo o el conquistador sobre nuestros pueblos. (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014, p.8)

A fim de realizar esta proposta investigativa, resolvi usar a experiência com o PIBID em 2017 para desenhar as minhas próprias oficinas, que foram desenvolvidas em uma escola do interior do Estado do Rio de Janeiro. Estas oficinas foram realizadas no formato de grupo de reflexão com estudantes, sobre as temáticas de gênero e sexualidades. Oficinas estas que, como proposto no projeto que apresentei à direção da escola, foram desenvolvidas quinzenalmente durante as aulas de português e geografia cedidas pelas próprias professoras. Explicarei detalhadamente este processo no próximo adiante.

2.1 Metodologia da pesquisa

Em setembro do ano de 2017, por questões pessoais, precisei retornar a minha cidade natal, no interior do Rio de Janeiro. Assim, precisei pensar e deslocar o campo para este contexto. Entrei em contato com colegas no Rio de Janeiro que pudessem me ajudar na entrada de alguma escola, e recebi indicação para falar com uma professora de Geografia de duas escolas de dois diferentes distritos da cidade. Esta professora fez a ponte entre as diretoras de ambas as escolas e eu. Cada distrito conta com apenas uma escola pública, já que geralmente crianças e adolescentes em idade escolar optam por estudar em escolas particulares no centro

do município, e frequentemente, quem estuda na região vista como rural são pessoas de baixa renda.

Na primeira escola em que estive fui muito bem recebida pela diretora, que ficou animada com a possibilidade de ter uma psicóloga no ambiente escolar. Durante a conversa inicial, entretanto, ela me disse que eu não poderia citar na escola as palavras “gênero” e “sexualidade”, alegando que estavam acontecendo diversos problemas na comunidade de ameaças contra a escola, tanto de alunas e alunos quanto de seus familiares. Isto vem acontecendo, de acordo com a diretora, devido à expansão de igrejas evangélicas naquela comunidade e da consequente difusão da ideia de “ideologia de gênero”. Então, decidi que não era um bom momento para iniciar as oficinas naquela escola, tamanha a necessidade de discutir tais temas sem torna-los um tabu ainda maior que não se poderia nem mencionar.

Na segunda escola que visitei também fui muito bem recebida. Nesta escola estava acontecendo o mesmo problema da abertura de diversas igrejas evangélicas e da expansão da ideia de “ideologia de gênero” mencionada pela diretora da primeira escola. Entretanto, a postura desta diretora foi completamente oposta: ela me pediu para que eu falasse bastante dos temas gênero e sexualidades com as turmas, e especificou, quais assuntos exatamente a preocupavam, me indicando a turma que ela considerava que mais precisava falar sobre o tema naquele momento. Era pra eu ter começado as oficinas no último semestre de 2017, mas por um problema de conciliação de calendário entre a escola e eu, só comecei na volta às aulas das e dos estudantes, do ano de 2018.

Foi muito importante para minha pesquisa já ter esse impacto acerca das diferentes posturas das diretoras da escola e do medo que ambas estão tendo que atravessar já na chegada ao campo, por perceber as diferentes formas de lidar com as questões, os limites de cada indivíduo, a forma de se constituir politicamente mesmo diante da questão do avanço da ideia da “ideologia de gênero”. Sem fazer juízo de moral sobre uma diretora ou outra, mas percebendo, como ensina Lugones (2014), as diversas rupturas que são possíveis ou não de serem feitas, de acordo com as dificuldades encontradas em romper com os moldes coloniais. Acredito que poucas coisas são tão eficientes para disseminar o controle quanto o medo.

Assim, no primeiro semestre de 2018, comecei a realizar as oficinas com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior da cidade de Nova Friburgo. Minha escolha por realizar as oficinas em escolas localizadas em distritos foi por saber - visto que nasci e cresci nesta cidade - o quanto as escolas dos distritos de Nova Friburgo têm menos acesso a atividades extracurriculares, devido à distância e dificuldade de transporte para chegar aos mesmos.

A decisão de iniciar a oficina com a turma do 7º na partiu do pedido da diretora da escola, como explicarei detalhadamente nos tópicos adiantes, que alegou que neste momento da vida, alunas e alunos têm dificuldade em lidar com a própria sexualidade e com a construção social de seus gêneros, já que nesta idade (entre 12 e 14 anos), a despeito de ter a própria sexualidade “aflorada”, têm a mesma ignorada pela família e pela escola, que julgam que está muito cedo para ter qualquer tipo de conversa sobre estes temas. O resultado dessa ausência de diálogo a respeito das sexualidades, segundo a diretora da escola, tornam-se questões entre estudantes acerca de consentimento, opressão, afetos. Todas essas questões são demandas percebidas pela diretora, que objetivei perceber no decorrer das oficinas.

No segundo semestre de 2018, iniciei as oficinas na mesma escola, em Friburgo, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, contando com a presença das professoras de geografia e português que cederam algumas de suas aulas para a realização das atividades, por entenderem e reivindicarem a necessidade de falar de temas como gênero e sexualidades dentro de sala de aula.

Nas oficinas realizadas posteriormente nesta escola, discuti com as e os estudantes, a noção de identidade de gênero e sexualidades como passíveis de construção subjetiva e social concomitantemente. Como estar em um território que foi colonizado e ainda sofre reminiscências da colonização afeta essa construção? Pensando junto deles o que é colonialidade. Contando a versão da colonização sem a fantasia apreendida na escola de que o conhecimento que chegou aqui através dos europeus é o certo, a verdade. Conversando sobre as relações de poder e a quem serve o modelo social de gênero e sexualidades hegemônicos em que estamos inseridos. Entendendo que a escola é uma preparação para a vida social adulta, repensando quais conhecimentos são úteis e mais, como tornar o conhecimento acessível pra eles mesmos.

La relación colonial contada por una historia masculinizada aparece como una relación que transcurre entre conquistador y colonizado. El conquistado es el protagonista de la explotación cruel, el conquistado es la victma y el sometido. El conquistador es el amo, el conquistado su vassalo. El conquistado es tambien el héroe de la resistència, el conquistador es el que impone su poder. (GALINDO, 2014, p.97)

Utilizei a oportunidade de estar nesta escola para tentar entender a construção de estereótipos de gênero, usando do tema da identidade sexual e de gênero para questionar relações de poder. Ao mesmo tempo em que procurei respeitar as práticas locais no campo das sexualidades, busquei contribuir para a construção de um espaço no qual as e os estudantes possam falar de suas experiências e questioná-las coletivamente. Fazendo das oficinas um espaço seguro para estas discussões. Usei como base as atividades desenvolvidas nas oficinas

do PIBID, que nomeio aqui de “Atividades de gênero e sexualidade”. Estas atividades discutem as relações entre os sujeitos, consentimento, construção de gênero e sexualidade, etc., de forma bem didática e ilustrativa.

Mas o que é descolonizar os corpos na escola? Descolonizar os corpos, nesse sentido, não seria acabar com a escola, mas a compreensão de que cada sujeito é único e que aprende de uma maneira. Descolonizar os corpos seria entender que não é necessário que se aprenda por um padrão e que, talvez, saber que se pode ser quem é, conhecer a própria ancestralidade, ouvir a história de cada povo e lugar contado pelo povo de cada lugar, reconhecer a própria cultura, o próprio saber, o próprio corpo, poder construir a própria identidade subjetiva, é tirar a colonização de si. Deixar o corpo livre para aprender o que e como lhe cabe. Descolonizar é não repetir o comportamento do homem branco que chegou aqui achando que tinha descoberto um povo que sempre existiu. Descolonizar não é pretender acabar com a instituição escolar, mas expandi-la enquanto espaço de revolução educacional, de pensamento político e crítico.

2.2 Múltiplos atravessamentos na escola

Quando dei início ao campo de pesquisa eu tinha como objetivos principais a análise da construção do gênero, das sexualidades e da memória no campo escolar, no que tange a ancestralidade. Porém, com o tempo disponível para pesquisa, consegui realizar a pesquisa acerca da construção do gênero e o exercício da sexualidade. Tais temas foram trabalhados de diversas formas e em diferentes amplitudes.

Neste capítulo, elegi três momentos do meu campo na escola para serem analisados: dois deles utilizando gênero e sexualidade como ótica de percepção do contexto escolar e o último utilizando a vivência escolar de estudantes, como próprio analisador. Há ainda uma tentativa de leitura descolonial nesta análise, um apontamento da narrativa colonialista encontrada neste campo.

A despeito de analisar apenas três momentos, é impossível não contar aqui um pouco dessa trajetória envolta de tantos sentimentos misturados que foi fazer campo numa escola municipal. Procurei me inserir neste campo por um ano e meio, o que me fez perceber as múltiplas negociações que precisam ser feitas para chegar a uma escola, mesmo tendo contato com uma professora que trabalhava lá. Nas primeiras vezes em que eu fui, conversei muito com a diretora, que se mostrou totalmente aberta desde o primeiro momento ao meu trabalho. Conversamos muito sobre as relações escolares dela com professoras e professores, dela com estudantes, de estudantes com professoras e professores. Então ela pediu que eu voltasse quinze

dias depois com um projeto escrito para que ela tivesse como apresentar na reunião de colegiado e também para conversarmos mais concretamente sobre o tema da minha pesquisa do mestrado e como meu campo seria desenvolvido naquela escola exatamente.

Quinze dias depois eu retornei à escola e nós duas ficamos em sua sala, conversando ainda mais sobre a rotina dela na escola e sobre sua carreira como diretora, que estava prestes a completar trinta anos. Ali naquela segunda conversa a minha ideia da escola como lugar que exerce a preocupação em moldar alunas e alunos ao padrão normatizante, ao invés de um lugar onde existe a preocupação com a construção social e subjetiva de que cada sujeito, começou a ser desmantelada. Bem na minha frente, como diretora da escola, não havia o monstro regulador de sexualidade e gênero que as minha fantasia misturada à literatura foucaultiana pintavam, mas um sujeito disposto a mover mundos e fundos, dentro de uma prefeitura precarizada, para o bem estar de estudantes e a fim de facilitar o trabalho de professoras e professores. Além de tudo, existia uma mulher visivelmente forte e que, por ser forte, não via problemas em apresentar fraquezas, mesmo pra mim que acabava de conhecê-la. Ela sempre teve comigo uma relação de horizontalidade, de confiança, mesmo nos entraves da rotina conturbada de uma escola que tenta se moldar pra receber uma psicóloga fazendo seu campo de pesquisa do Mestrado.

A primeira oficina que fiz na escola foi a *Entrevista com Personagens*, que explicarei melhor no próximo parágrafo. Essa atividade faz parte do Cardápio do PIBID. Eu gosto de começar o processo de conhecimento com a turma com esta atividade, acredito que através dela, pra entender como a turma se comporta como um todo, ao mesmo tempo que como cada um (a) se comporta individualmente, visto que esta atividade desmascara a confiança que existe das (os) estudantes nelas (es) mesmas (os) e no restante da turma dá, a postura para falar, se apresentar, a criatividade, a facilidade ou dificuldade que a turma tem de se ouvir. Nem sempre acontece nesta ordem, mas é a minha tentativa.

Esta atividade foi feita com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental a pedido da diretora, e consiste basicamente em promover uma espécie de programa de auditório: divide-se participantes em grupos e entrega-se um papel com uma tarjeta, escrita a definição do personagem que precisarão criar. Estas definições são chamadas de marcadores sociais da diferença, definidos previamente no cardápio da equipe PIBID, de onde retirei as atividades. Os marcadores sociais oferecidos neste dia para cada estudante foram: “mãe”, “pai”, “aluno da escola”, “professor da escola”, “morador do bairro” e “morador do centro”. Então elas e eles têm que montar um personagem a partir de cada tarjeta. Pede-se que eles pensem no nome, idade, profissão, hobbies, entre outras características pessoais de cada personagem. Então,

chama-se a/o representante de cada grupo até a frente da sala, quem está conduzindo a oficina começa dizendo que se está num programa de entrevista, faz algumas perguntas e depois abre pra turma, que neste momento torna-se auditório do programa de entrevistas, para fazer as perguntas que lhe cabem. De acordo com o cardápio do PIBID, o objetivo desta atividade é: *“discutir como determinados estereótipos são acionados para alguns personagens; problematizar imagens negativas que são construídas socialmente para alguns grupos sociais; dialogar os personagens com as experiências de vida das e dos participantes”*.

Esta atividade foi muito marcante não só por ser a minha primeira vez sozinha como psicóloga propondo uma atividade de gênero e sexualidade na escola, mas também por ter sido atravessada por aprendizados diversos que só a prática proporciona. Como, por exemplo, o fato de que neste dia eu levei a turma de trinta estudantes, atendendo ao pedido insistente delas e deles, para fazer a atividade do lado de fora da sala, onde tem um jardim enorme com árvores gigantes. Acontece que, só depois eu entendi, é preciso um vínculo de confiança e cumplicidade para mudar o cenário onde uma turma está inserida. Visto que é no cenário da sala de aula que está toda a trama que a rotina promove, e fora dele há um mundo de possibilidades. No caso deste dia de atividade, estar fora da sala de aula fugiu à possibilidade de compartilhamento em grupo para se tornar um momento de exibição das crianças para elas mesmas, onde elas e eles brigavam por quem sentaria onde, se prestar atenção no que eu dizia era algo positivo ou não, onde elas e eles implicavam demais com elas e eles mesmos o tempo inteiro. Aprendi ainda que na prática as coisas são como são e não se pode apagar um parágrafo e escrever outro no lugar como neste texto – e tudo bem – porém, não consigo deixar de pensar no que seria se eu não tivesse levado aquela turma pro lado de fora da sala de aula. Visto que esta foi a primeira e última atividade que elas e eles toparam fazer comigo. Nas atividades seguintes só os meninos participaram, como contarei a seguir.

Encontrei muito mais pistas do que seria a realização do campo na escola naquele dia do que esperava, isto através da percepção de alguns comportamentos ali, como por exemplo: eu entreguei para um grupo de meninas o papel escrito “pai” e pra um grupo de meninos um papel escrito “mãe”, justamente para experimentarmos juntas(os) a experiência de representar o gênero oposto ao deles. As meninas desenvolveram e representaram muito bem o papel de pai, enquanto os meninos recusaram-se a representar uma mulher. Troquei o papel deles pra “morador desta cidade” e, no final das contas, quando a apresentação estava acontecendo, eles se arrependeram e ficaram tentando me convencer a apresentar a “mãe”, simulando seios colocando frutos que caíam da árvore – estávamos sentados nas cadeiras em círculo no jardim sob uma das árvores – embaixo da camisa da escola, e usando um casaco na altura da barriga

para simular gravidez. Eu lhes disse que não poderiam trocar, que já tinham feito a escolha deles e não tinha cabimento eles montarem uma nova personagem durante o acontecimento da atividade enquanto todo o resto da turma estava participando. O grupo não gostou, mas entendeu e apresentou o “morador desta cidade”. Foi interessante essa experiência. Avalio que o arrependimento de trocar de tarjeta e esta tentativa do grupo de voltar ao personagem “mãe” se deu quando estes meninos perceberam, na prática, do que se tratava a atividade. Pareceu que quando os meninos se sentiram à vontade para fazer a encenação do personagem, confiaram que não seriam ridicularizados por interpretarem a mãe na atividade.

Na quinzena seguinte, enviei uma mensagem para a diretora no dia anterior à minha ida na escola perguntando se havia o material que eu precisava para desenvolver a atividade ou se eu precisava comprá-lo. Fui surpreendida com a resposta de que a turma não gostaria mais de participar das atividades e que não era para eu ir à escola. Isto aconteceu às vésperas de meu exame de qualificação para o Mestrado, e fiquei sem saber como agir. Conversei muito com Amana sobre este tema e ela me encorajou a ir à escola pessoalmente para conversar com a diretora e com a turma sobre o que estava de fato acontecendo. E foi o que eu fiz, na semana seguinte, após contato com a diretora, lá estava eu tentando entender como eu poderia dar continuidade no campo.

Neste dia o outro diretor, que eu ainda não conhecia, também estava na escola. Quando cheguei, os dois me propuseram que fôssemos nós três até a sala de aula perguntar à turma o porquê de eles se recusarem a participar das oficinas. Eu disse que achava meio agressivo nós três irmos e que eu não sabia se conseguiria bancar este enfrentamento com a turma, se via como algo necessário, de fato. Porém ela e ele me contaram que vinham adotando esta forma de resolver problemas na escola, entrando na sala de aula e conversando com a turma sobre questões que poderiam estar existindo e convidando para o debate a partir de um diálogo aberto. Diante deste argumento, fui com ela e ele até a sala do 7º ano.

No caminho até a sala, a professora de português, que em alguns meses se tornaria minha companheira em sala de aula me cedendo suas aulas para atividades, parou o diretor para reclamar do comportamento do sétimo ano, dizendo que mais uma vez não tinha conseguido nem começar a passar o conteúdo para a turma, que se negava a prestar atenção ou fazer qualquer tipo de silêncio, mesmo ela tentando fazer o que eu vi como negociações horizontais com elas e eles (que eu não sei do que se trata, só estava ouvindo a conversa).

Chegamos à sala de aula e a turma lidou muito bem com a presença do diretor e da diretora em sala de aula, não demonstraram constrangimento em relação a eles em nenhum momento, percebi assim que há uma relação mínima de confiança entre a turma e a direção. Já

em relação a mim, o constrangimento ficou visível quando a diretora, após explicar que a escola é um lugar de formação de caráter e que na vida temos todas e todos que honrar as coisas que combinamos, que é necessário que as pessoas confiem na gente para se viver em sociedade e que a turma combinou comigo de participar das oficinas e eu confiei na participação da turma e que, por isso, saí de um bairro afastado da cidade para ir até àquela região e que não era justo aquele tipo de comportamento nem comigo que fui até lá à toa e nem com elas e eles que estavam deixando de acessar um conhecimento por simples preconceito. Então a diretora perguntou se a turma tinha certeza que não queria participar, elas e eles olharam pra mim constrangidas(os). A diretora resolveu assim mudar a pergunta para se tinha alguém ali que gostaria de participar e que se houvesse, que levantassem o dedo. Mas que era pra pensar direitinho antes de combinar, pois ela fazia uma lista com assinaturas de quem se comprometesse para registrar o combinado. Assim, oito meninos levantaram o dedo. Oito dos meninos que eu tinha percebido na atividade anterior com toda a turma, que eram os meninos menos populares da turma. Um a um eles assinaram e disseram que estavam ansiosos para a próxima quinzena. Foi um pouco estranho para mim que os alunos fossem submetidos a esta assinatura, embora eu tenha entendido que esta tenha sido a medida possível adotada pela direção para o cumprimento dos combinados naquela escola. A diretora me disse, antes de entrar na sala, que fazia isso e que não era um papel importante para ela, que a importância que ela via ali, era apenas no que tangia estudantes. Já para estudantes, parecia algo bem sério.

E foi dessa forma que eu comecei a fazer oficina para os meninos e a elaborar a oficina de modos diferentes do que seria para um grupo maior e com meninos e meninas. Foram feitos grupos quinzenalmente durante todo o primeiro semestre, na própria sala de aula do 7º ano, de 2018, às quartas feiras, das 15:30h às 17h. Nem sempre funcionou, muitas vezes os alunos diziam que não queriam mais a atividade, mas voltavam na semana seguinte. Em outras ocasiões, alguns alunos da oficina mudaram de escola com a troca de semestre. E ainda, alguns começaram a ter compromissos familiares no horário da atividade. Entretanto, quando funcionava era muito potente.

Houve uma atividade, por exemplo, em que eu pedi para eles tirarem fotos da escola: o que mais gostavam e o que menos gostavam, visto que desde o primeiro encontro, ainda com toda a turma, elas e eles sempre reclamavam da estrutura da escola como instituição. Minha tentativa ali era que entendêssemos juntos o que de fato incomodava, os motivos que causavam o incômodo e o que de fato poderia ser modificado ou precisava ser compreendido como funcional para estar na escola. Levei um celular antigo, sem nenhum dado pessoal, para eles utilizarem. Então eles fotografavam e depois, no final da atividade, apresentavam as fotos para

o resto do grupo. No registro do que eles menos gostavam, em totalidade, havia algo que representava o que a escola era (o nome da escola escrito na parede, a sala de aula, o refeitório) e no registro do que eles mais gostavam eles fotografaram o portão de saída (a hora que podem ir embora, explicaram), a sala de computadores e eu. Nem preciso escrever aqui o quanto fiquei satisfeita por ter sido fotografada como melhor parte da escola, ainda mais depois dos desencontros para realização da oficina.

Outra oficina que fiz com eles foi sobre consentimento, que no cardápio do PIBID está como *“Preparando um Guaraná Natural para Alguém...”*, onde o guaraná natural representa aproximações erótico-sexuais. Segundo o cardápio, esta atividade objetiva *“discutir com a turma a importância do consentimento nas relações interpessoais, principalmente nas afetivo-sexuais. Debater sobre a violência nas questões de gênero, o direito ao próprio corpo, a importância do diálogo nos relacionamentos; trabalhar vulnerabilidades e a escuta”*. Levei para eles o texto que está no cardápio PIBID com o título *“Preparando um guaraná natural para outra pessoa”*, e que encontra-se no anexo deste trabalho.

Li então este texto para eles em voz alta uma vez. Depois, abri o suco em pó que tinha levado, preparei dentro de um copo e interpretei a primeira frase com um deles, perguntando *“Ei, você quer um suco?”* e então, pedi que um deles lesse a primeira resposta *“Nossa, eu adoraria tomar um suco! Obrigado!”*. Exemplificando desta forma, convidei-os para fazer o mesmo, com as outras frases. Então, um a um, iam até a frente da sala, preparavam o suco, ofereciam ao amigo e encenavam a resposta. No final desta atividade, conversamos sobre o que eles tinham entendido da proposta, e foi muito enriquecedor perceber como eles estavam pensando sobre respeitar os limites do outro, de acordo com a fala deles, respeitar o limite dos outros faz com que os limites deles sejam respeitados. Eles demonstraram entender a atividade como sendo sobre cuidados que precisam ter acerca de aproximações com as garotas (segundo eles), relatando comportamentos de sexualidade heteronormativas onde tentavam compreender os limites a fim de pararem de repetir comportamentos como: encostar nas garotas sem permissão, fotografá-las, puxar o celular delas das mãos delas, etc.

Bem, estes são apenas algumas atividades que fiz com o sétimo ano e que me serviram como introdução no campo escolar, porém não farão parte da análise propriamente dita, mesmo por que, houve uma enorme evasão, mesmo com a proposta de assinaturas feita pela diretora. No final do semestre só havia um participante, e então eu levei para a diretora uma proposta que havia conversado anteriormente com a professora de Geografia, de fazer atividades durante as aulas de professoras (es) que estivessem dispostas (os) a ceder alguns de seus tempos de aula para realização das atividades que eu propunha.

A diretora aceitou e passamos duas idas minhas à escola apenas nós duas tentando encaixar meu horário com o horário de professoras dispostas a discutir o tema da psicologia relacionada ao gênero e sexualidades em suas salas.

E foi assim que eu comecei a fazer as atividades que elegi para serem analisadas aqui, com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. No tópico 2.3. *As meninas são criadas para quê?*, discutirei a construção do gênero que surgiu nas atividades, no tópico 2.4. *Qual sexualidade nos ensinam a viver?*, a experimentação das sexualidades, e no tópico 2.5. *A Psicologia é destruição e potência*, falarei sobre o papel da Psicologia na escola.

2.3 As meninas são criadas para quê?

Em nossa sociedade que ainda é colonial, homens e mulheres são socializados de forma castradora, ou seja, aprendem que a sexualidade deve ser vivenciada dentro da heteronorma. Como traz Preciado (2015, p. 130):

A primeira fragmentação do corpo, ou atribuição do sexo, ocorre mediante um processo que chamarei aqui, seguindo Judith Butler, de invocação performativa. Nenhum de nós escapou dessa interpelação. Antes do nascimento, graças à ecografia – uma tecnologia célebre por ser descritiva, mas que não é senão prescritiva – ou no próprio momento do nascimento, nos foi atribuído um sexo feminino ou masculino [...] Todos nós passamos por essa primeira operação performativa: “é uma menina!” ou “é um menino!” O nome próprio e seu caráter de moeda de troca tornarão efetiva a reiteração constante dessa interpelação performativa. Mas o processo não para por aí. Seus efeitos delimitam os órgãos e suas funções, sua utilização “normal” ou “perversa”. A interpelação não é só performativa. Seus efeitos são prostéticos: faz corpos.

De um lado os homens são constituídos subjetivamente a partir da lógica da masculinidade, o fazer parte da lógica masculina está atrelado à necessidade de dominação e subjugação do outro – e este outro são as mulheres. Como reafirma Pisano (2004) a masculinidade domina a humanidade, a partir da construção tanto do que é dominação quanto do que é masculinidade.

Um dos tópicos deste trabalho, no capítulo 1, foi discutir a importância do Feminismo Descolonial na construção desta pesquisa, explicitando o quanto é importante sair da lógica colonizatória, fazendo o exercício de nos reconectarmos conosco mesmas e não pelo olhar do outro. Com isso quero dizer, num exemplo simples, o quanto mulheres são criadas para competir, e entrar em contato com o Feminismo na lógica Descolonial é entender que existem maneiras outras de convivência entre mulheres que não o de se cobrar ter a sensação de ser a

todo custo e a todo momento melhores que as outras. No campo, percebi que a importância e a necessidade de visitar estes modos de vida e de construção de pensamento vai para além da teoria.

Descolonizar para las feministas latinoamericanas y caribeñas supondrá superar el binarismo entre teoría y práctica pues le potenciaría para poder generar teorizaciones distintas, particulares, significativas que se han hecho en la región, que mucho puede aportar a realmente descentrar el sujeto euronorocéntrico y la subalternidad que el mismo feminismo latinoamericano reproduce en su interior. (CURIEL, 2009, p.7).

Mudei muito com o campo, não apenas nas visões acerca da escola que falarei adiante, como também na percepção da construção da subjetividade, nas relações, nos vínculos estabelecidos que tornam os sujeitos eles mesmos, que era afinal o eu me propus a perceber de perto. Mais que isso, o campo me proporcionou experienciar na prática o que pode ser chamado de construção de gênero e sexualidades, que construção é esta que se dá a partir e tendo a escola como pano de fundo, como me aprofundarei ao longo deste trabalho.

Uma de minhas percepções viscerais foi quando fui realizar uma das atividades chamadas pelo cardápio do PIBID de *Situações*. Segundo o cardápio utilizado como referência, esta oficina tem por intuito *conversar sobre violência e sexualidade, focando na temática do consentimento*. Esta atividade consiste em dividir as e os estudantes em grupos, entregar a cada grupo uma situação fictícia diferente de: relacionamentos abusivos, homofobia, racismo e lesbofobia e pedir para que leiam e discutam entre si o que acham daquela situação. Após esta leitura, todas(os) sentam-se em roda, falam resumidamente da situação que leram e contam sua opinião acerca desta.

Esta foi a minha segunda atividade na aula da professora de Português. Esta professora é uma pessoa bem reservada e visivelmente tímida. No começo de nossa relação eu tinha receio por não saber qual seria a postura dela, especialmente durante as atividades. Fiquei receosa do que ela falaria, de como se portaria, se criaria algum caso com o que eu pretendia ali dizer. Entretanto, pra minha boa surpresa, ela se juntou a mim para debater os temas propostos.

A primeira atividade que fiz com esta turma foi uma oficina que criei especialmente para começar as atividades naquela turma. Eu levei dois vídeos para passar para esta turma. Um dos vídeos tem como título *Igualdade de gênero*¹³, que encontrei no Youtube e que fala sobre as diferenças entre gênero e sexualidades, quais sexualidades existem, etc. Escolhi usá-lo por achar, a partir de minha pesquisa no Youtube sobre este tema, que seria um vídeo acessível e de fácil entendimento. E eu, no alto da minha linguagem acadêmica, achei que seria totalmente

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc&t=10s>

compreensível para a turma e que teria boa aceitação. Porém, ao final da exibição deste vídeo, as e os estudantes me disseram que não tinham compreendido do que se tratava exatamente. Fiquei um pouco nervosa, eu já havia percebido que havia um hiato enorme na forma de comunicação entre estudantes e eu, por maior que fosse o meu esforço para ter uma fala horizontal e por mais que eu achasse que estava concluindo este objetivo, notei ali o que se faz óbvio: o que é de fácil acesso e entendimento para mim, acostumada à uma linguagem e vivência acadêmica, não é fácil para pré-adolescentes em formação. Fiquei um pouco mal comigo mesma, porque ali eu me desmascarava, lia tanta colonialidade na instituição escolar e fazia tantas críticas que descrevi aqui e falarei ainda mais nos próximos tópicos, que não percebi a colonialidade na minha fala.

Na tentativa de resolver o que vi como erro no campo, passei o outro vídeo que havia levado. Este vídeo tratava-se de um episódio de um desenho animado chamado *FlapJack*, que é exibido no Cartoon Network, e que foi ao ar pela primeira vez em 2008. De modo geral, o desenho é sobre um garotinho que cresceu dentro de uma baleia que fala, e que resolve embarcar, junto do pirata durão Capitão Falange, numa busca pela Ilha Doce. O episódio que levei chama-se *Está faltando alguma coisa*¹⁴, onde Flap Jack, o personagem principal, percebe que tem uma voz que é considerada de menina. Ele descobre isso ao tentar implicar com um grupo só de meninas e, ao fazê-lo, as meninas do grupo dizem “você mudou pra cá agora? A gente conhece todas as garotas de Porto Tempestade [nome da cidade onde passa o desenho]” Quer brincar com a gente neste grupo só para meninas?”. A partir deste diálogo, FlapJack entra em conflito consigo mesmo e decide que quer mudar a si mesmo e a sua voz, tentando diversas formas de fazê-lo, como: pedindo ajuda a um amigo que considera exemplo de masculinidade para andar “feito homem”, usando roupas diferentes, desenhando bigode e barba e, por fim, fazendo uma cirurgia de risco nas cordas vocais para modificar sua voz. Entretanto, ao final, ele percebe que não era a sua voz que determinava seu gênero, que isso é só um falho estereótipo social, visto que quando acorda da cirurgia de voz, os outros personagens do desenho estão no quarto de hospital junto com ele e estranham a voz dele, questionando porque ele mudou a voz de menino que ele tinha antes.

Passei este vídeo para a turma e logo após fui até o quadro e escrevi a palavra “masculino” ao lado da palavra “feminino”, fiz um traço entre as duas, dividindo em fileiras. Achando que eu estava sendo muito didática, perguntei para a turma o que elas e eles consideravam pertencer a cada gênero. Como resposta obtive, entre outras coisas, que isso era

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=bo4lFbce6xE&t=3s>

desnecessário, que não deve existir essa separação social, que meninas precisam ter os mesmos direitos que os meninos e, portanto, não era interessante dividir as atribuições assim, principalmente em sala de aula.

Fiquei muito satisfeita neste momento da atividade, foi extremamente importante para mim perceber que, embora nossa linguagem seja diferente, nossos conceitos estão indo na mesma direção de desconstrução da normatividade e politização. Eu precisava muito deste impacto, de achar uma forma de que todas e todos conseguissem acessar todos os tipos de falar ali, de acordo com a construção subjetiva de cada um(a): eu acadêmica, o menino que tem o pai agricultor, a menina que acabou de se mudar da capital do estado para cá, da professora que se formou no centro da cidade, entre tantas outras.

Concordei plenamente e resolvi dialogar sobre o que elas, eles e eu tínhamos como inquietações sobre este tema. Assim, falamos sobre brincadeiras de menino e de menina, de roupas de menino e de menina. As meninas estavam sendo muito enfáticas ao dizerem que podem sim vestir roupas de meninos e que isso não era mais um problema em nossa sociedade. Eu então disse que tinha um pouco de dúvidas em relação a isto e perguntei aos meninos da turma se seria tudo bem se eles saíssem de saia, assim como é tudo bem as meninas usarem “bermuda de menino” (como elas e eles estavam descrevendo as bermudas que os colegas usavam). Os meninos da turma disseram que não, veementemente e pareceram ficar ofendidos só de pensar nesta possibilidade. Então, as meninas começaram a contar de quando eram crianças e eram impedidas de brincar de carrinho ou de como os pais não aceitavam que algumas delas não gostassem de usar coisas cor de rosa. Enfim, ficamos muitos minutos conversando até a hora de da saída delas e deles. Acredito que a narrativa desta atividade seja muito importante para localizar o contexto desta turma.

A segunda atividade que propus com esta turma do 8º ano do Ensino Fundamental, chama-se *Situações*. Neste dia, dividi a turma em vários grupos, entregando uma situação para cada grupo. Os grupos leram, discutiram entre si e em seguida apresentaram do que se tratava a situação lida e a impressão que tiveram da mesma.

Todos os grupos apresentaram sua perspectiva e, ao final, um trio composto apenas por meninos, começou a falar da situação deles, que era sobre relacionamento abusivo. A situação, retirada do cardápio de atividades do PIBID, era a seguinte:

“Jully e Thiago estudam juntos desde o 5o. ano, e são muito amigos. Também são vizinhos, então costumam fazer trabalhos juntos, ir e voltar da escola juntos, e também são fãs de animes. Atualmente eles estão no 8o. ano. Este ano, Jully começou a namorar Fernando, um garoto do 9o. ano da mesma escola. Fernando não gosta da relação de Jully e Thiago. Acha que

eles ficam juntos demais, que não existe amizade entre homem e mulher, e que Thiago tem “segundas intenções” com Jully. Desconfiado, e com medo de estar sendo traído, Fernando pegou o celular de Jully escondido e olhou as mensagens no what´sapp e no facebook, o que o fez suspeitar ainda mais da namorada e a exigir uma explicação dela sobre a mensagem de Thiago, que dizia: "nos vemos mais tarde? Saudades!". Jully surpresa com a atitude do namorado disse que não devia satisfações a ele, que não tinha nada demais na mensagem, e que ele estava ficando louco. Os dois começaram uma briga. Fernando exige como condição para continuar o namoro, ter acesso ao celular de Jully, que nega. Ele diz que se não houvesse o que esconder, ela não deveria recusar sua proposta, e vai ficando cada vez mais nervoso até que segura Jully pelo braço e toma seu celular. Ela tenta impedir, e ele acaba dando um tapa nela, e jogando seu celular no chão.”

Quando eles terminaram de ler, perguntei o que haviam discutido acerca do que leram e eles responderam “que tá errado” eu perguntei por que estava errado e o que estava errado e eles responderam “tá errado por que é machismo”. As meninas começaram a cochichar entre si enquanto eu perguntei por que eles identificavam aquela situação como machista. Obtive um “porque sim” como resposta.

Então questionei se eles sabiam o que é machismo e os meninos do grupo disseram que não. Eu perguntei se alguém da turma sabia o que era machismo e se poderia explicar aos colegas. Todas as meninas levantaram o dedo e então cada uma delas foi explicando que o machismo é uma estrutura sobre a qual a sociedade foi construída; que está em tudo; que basicamente faz com que as mulheres sejam inferiores aos homens. Como traz Pisano (2004), as mulheres em nossa sociedade precisam se apropriar do discurso político, social e científico muito mais do que os homens, visto que a voz dos homens já é legitimada, enquanto a das mulheres precisa ser conferida:

Las mujeres que se salen de esta estructura simbólica masculinista atentan contra la estructura general del sistema y su existencia. Por esto la persecución histórica y virulenta hacia ellas, que traspasa los límites de lo público invadiendo sus vidas privadas, tiene características que no ha tenido jamás la persecución a los varones, porque entre ellos existe la legitimidad del poder y su jerarquización. (PISANO, 2004, p. 7)

Eu fiquei surpresa com a explicação tão elaborada das meninas da turma. Então um dos meninos, que assistia o grupo que se apresentava, disse que machismo é o contrário de feminismo e por isso ele não gostava do feminismo: as mulheres queriam ser superiores aos homens. Este comentário enfureceu as meninas de tal forma que todas elas começaram a falar ao mesmo tempo o quanto ele estava completamente errado. Eu pedi que falássemos uma de

cada vez, pra todo mundo pudesse se ouvir, e então uma das meninas disse que o que ele estava chamando de feminismo na verdade era femismo. Que femismo é o contrário de machismo e que, na verdade, o feminismo é o movimento que luta para as mulheres terem os mesmo direitos que os homens e não de serem superiores a eles, como traz a reflexão de Pisano (2004, p.9/10):

La reflexión desde un espacio político/cultural no feminizado como lugar de referencia es fundamental, por aquí y sólo por aquí pasa la liberación de las mujeres y los cambios urgentes que necesitamos como humanidad. Profundizando crítica y políticamente el espacio secundarizado que nos ha asignado la historia, podremos empezar a plantearnos la posibilidad de ejercer nuevos modos de relación y nuevas estrategias feministas, más rebeldes, menos recuperables. El pensamiento de algunas teóricas feministas está adquiriendo esta dimensión de autonomía. La crítica que ha venido desarrollando este pensamiento, está generando la posibilidad de ejercitar otras propuestas civilizatorias. Avanzamos, hacia la posibilidad de entablar un diálogo horizontal con la masculinidad desde un lugar creado externamente a ella, liberándonos de los nostálgicos deseos de permanecer en una cultura que, por más que la queramos

A discussão acerca do conceito de feminismo, machismo e femismo não acabou tão fácil e, ao final dela, elas estavam comparando os salários das mães ao dos pais e relatando como suas mães ganhavam menos que os pais, mesmo realizando o mesmo tipo de trabalho. A minha reação foi de pura perplexidade e contentamento por perceber o quanto aquelas meninas estavam seguras para dialogar e argumentar acerca do movimento feminista, não apenas na fala elaborada, mas no posicionamento que não demonstrava resquício de insegurança ao falarem para toda a turma e por enfrentar politicamente os meninos da turma. Ao final do dia, conversei com elas e eles sobre como eu não tive acesso a esta discussão na minha época de escola e o quanto estar ciente destas questões é importante.

Este dia de oficina ficou reverberando em minha mente por semanas. A princípio, pensei sobre a construção das masculinidades e das feminilidades e de como, a partir de toda descrição acima, foi perceptível o quanto as meninas ficaram satisfeitas por terem espaço para falar das opressões que as mulheres sofrem, de poder explicar conceitos, de serem ouvidas e legitimadas por mim e pela professora. Fiquei pensando na forma como as relações escolares são construídas, no que é vivenciado e enfrentado no dia a dia. As elaborações para a escrita desta parte deste trabalho foram auxiliadas também por Curiel, em *Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA*:

Acredito que quando se diz que o regime da heterossexualidade gera um binarismo, isso é certo. Gera um binarismo, mas não é suficiente dizer isso. Ou seja, não se trata somente de como a sociedade separa homens e mulheres e os torna homogêneos. É dizer, qual é o tipo de relação social que há nesse regime, que fundamentalmente é a apropriação. E essa apropriação é de alguns corpos específicos - mais especialmente, nesse caso, dos nossos, que fomos construídas como mulheres, lembrando que algumas de nós, lésbicas, também reproduzimos isso em nossas relações. Essa

apropriação também está dentro e atua na dimensão jurídica e econômica. (CURIEL, 2017, p.112-113)

Relacionei o rumo da atividade a um episódio que a professora de português me contou ao final deste dia, quando todas e todos já tinham ido embora. Segundo a professora, a turma é liderada por um trio de meninas que não gostava de uma das meninas da sala. Então, as meninas que são vista como líderes, se uniram às outras meninas da turma para rejeitar a menina que o trio não gostava. O motivo era que o trio achava que a menina tinha “cara de antipática”. A professora me contou que a menina rejeitada chorava muito, tentava dialogar com todas as meninas sobre o motivo de não gostarem dela e nada funcionava. Então a diretora interveio e fez uma reunião com as meninas para conversar sobre o que estava acontecendo. A professora de português não soube me dizer exatamente o que aconteceu naquela reunião, só que depois dela as meninas puderam conversar, dizer uma pra outra o que sentiam e achavam e que depois disso fizeram as pazes e todas as meninas ficaram bem amigas. Quando perguntei à professora quais das meninas era vista como metida pelas outras, ela me disse que era a que estava chorando.

Eu tinha mesmo percebido uma menina chorando durante a discussão, na parte em que, discutindo efeitos do machismo, as meninas disseram que o machismo ensina as meninas a competirem entre si e se odiarem. Tanto que quando acabou a atividade, esta menina ficou por último na sala e eu fui até ela, disse que se ela precisasse conversar em particular em outro momento eu estava ali para ela, ela levantou, colocou a mochila nas costas sem dizer nenhuma palavra e me deu um abraço.

Minha pergunta, após todo este acontecimento, tinha a ver com entender por que as meninas precisavam saber de toda a história dos feminismos enquanto movimento social, vivenciar os efeitos do machismo e enfrenta-lo no dia a dia (como a situação acima descrita), saber de todo o embasamento pra diferenciar machismo de femismo, ter tanta habilidade para argumentar enquanto os meninos estavam acomodados tranquilamente acerca de sua forma de viver, reproduzindo discursos normativos que não exigem o menor estudo ou vontade de informação. O afago foi encontrado mais uma vez nas palavras de bell hooks:

Os homens que se encontram, de algum modo, pensando através do corpo têm mais probabilidade de ser reconhecidos como pensadores sérios e de ser ouvidos. As mulheres têm, antes de mais nada, de provar que são pensadoras, o que é mais fácil quando acatam o protocolo que prega a separação ente o pensamento sério e um sujeito encarnado na história. (Adriene) Rich pede às mulheres que entrem nas esferas do pensamento e do conhecimento críticos sem se tornar espíritos desencarnados, seres humanos universais. (HOOKS, 2018, p. 255).

Não creio que haja uma única resposta para esta questão, quiçá uma resposta fechada para a mesma, então aqui exponho apenas a minha percepção. Antes de eu entrar no campo, eu não conseguia entender como eu investigaria a construção do gênero, por mais sólida que estivesse a minha teoria, eu duvidava um pouco de que encontraria na prática exatamente o que eu estava procurando. Entretanto, isso não se desenrolava para mim como um problema, o meu interesse real não era buscar o que eu estava procurando, mas deixar que o campo fosse o que ele fosse e me mostrasse o que eu estivesse atenta para perceber. Eis a minha surpresa ao me deparar com a situação descrita acima e entender que sim, eu consegui a proeza de fazer teoria e prática andarem juntas, inclusive nas perguntas que eu me fazia durante a pesquisa dentro e fora deste texto.

Atualmente, em nossa sociedade, meninas são educadas para serem submissas, são ensinadas a não saberem, a não falarem, a não terem opinião própria. Há diversas críticas ao Feminismo que se constrói no Brasil nos dias atuais¹⁵. Porém, acredito que se deva ao acesso à informação e ao conhecimento feminista o efeito que hoje encontro na escola quando percebo meninas que sabem o que falar e como falar. A brasileira professora Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenadora e co-fundadora da Escola de Governo Comum, Rosana Pinheiro Machado, aponta que há uma nova geração de feministas que está auxiliando na reconstrução das estruturas da sociedade. Em coluna escrita em *The Intercept Brasil*¹⁶, intitulada *A extrema direita venceu. Feministas, Antirracistas e LGBTs também*, Rosana diz:

Percebemos o rastro da primavera feminista de 2015 e das ocupações secundaristas de 2016 na periferia de Porto Alegre. Nós fazemos pesquisa lá há dez anos e percebemos que a intensidade e a capilaridade do feminismo entre as adolescentes era inédita. Existe toda uma nova geração de feministas, e elas foram fundamentais na contenção do crescimento de Bolsonaro no bairro em que moram. (MACHADO, 2018, p.2)

O estudo de Rosana dialoga com meu trabalho de campo quando percebo na prática o efeito do que ela aponta: as meninas se apropriando do discurso sobre opressões e usando-os para se proteger, se posicionar, se fazer entender. Ali na sala de aula, percebo o quando faz diferença que as mulheres estejam tendo, finalmente, possibilidade de estar na linha de frente de discursos e diálogos através do conhecimento.

¹⁵ Indico como leitura para sanar questões acerca do Feminismo no Brasil o trabalho de dissertação de Mestrado: “Branquitude nos movimentos feministas: uma análise dos processos de subjetivação e racialização de mulheres brancas” da atual doutoranda no Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (PPGPS) – Uerj, Geórgia Grube Marciniuk.

¹⁶ <https://theintercept.com/2019/01/08/extrema-direita-feministas-antirracistas-lgbts/>

Uso uma citação da professora feminista branca ítalo-estadunidense Silvia Federici (2017), em seu livro “Calibã e a Bruxa”, para ratificar a importância das meninas entenderem as opressões machistas a que são acometidas:

[...] na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como um meio para a reprodução e a acumulação de trabalho. Neste sentido, é bem merecida a importância que adquiriu o corpo, em todos os seus aspectos – maternidade, parto, sexualidade – tanto dentro da teoria feminista quanto na história das mulheres. (FEDERICI, 2017, p. 34)

E unido ao movimento feminista que vem se consolidando, não podemos esquecer-nos do movimento secundarista que teve o efeito da disseminação da politização entre estudantes. Este lugar de discussão que é disputado por elas e que, apesar de ser muito mais trabalhoso, do discurso ter que ser mais estudado, do acesso aos espaços ser dificultado, hoje elas estão ali, na linha de frente. Ainda há muito que precisa ser feito, o simples fato da necessidade deste “empoderamento” da fala já é um sintoma de que a nossa sociedade está muito longe de ter equidade, mas fico satisfeita com este começo de reconstrução da subjetividade. De poder perceber que a construção não é estática, assim como o gênero não o é: ambos vão se construindo juntos como parte do mesmo elemento.

A Primavera Secundarista é, de fato, um dos pontos de partida para que meninas possam ter o empoderamento da fala que presenciei na atividade mencionada acima. Isto se deve ao fato de que, durante o movimento secundarista, estudantes que ocupavam a escola, a gerenciavam de forma que a equidade fosse estabelecida: as decisões eram tomadas por meninas e meninos, assim como as tarefas, que eram compartilhadas por ambos os gêneros. Além disso, em diversas escolas de todo o país foram feitas diversas palestras, rodas de conversas, aulas que tinham gênero e sexualidades como tema. Nestes ambientes de discussão, as meninas questionavam, especialmente, valores cristalizados como representatividade feminina, lugar de fala, modos de se vestir e portar no mundo. Como nos traz o estudo da doutoranda Julyana Vilar de França Manguinho, brasileira doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte:

Através dessas mobilizações novas possibilidades foram sendo construídas nos ambientes escolares, por meio das organizações em coletivos, diálogos e mudanças nas normas institucionais, discussões sobre gênero e direitos humanos e práticas de empoderamento feminino. Assim, o protagonismo feminino nos contextos educacionais e as práticas feministas ganham novos espaços e novas formas de interlocução. (MANGUINHO, 2017, p.5).

Compreendo então, a partir do estudo de Julyana, o quanto a ocupação das escolas e a organização do movimento secundarista, ecoam no posicionamento atual das meninas em sala de aula, em seus questionamentos e posicionamentos. Quanto mais acesso ao conhecimento que gera autonomia entre meninas, maior a chance de ressignificação do ambiente escolar e, conseqüentemente, social. E talvez esta seja alguma forma de produzir fissuras na instituição a fim de que a forma de aprendizado seja crítico e não normatizante.

2.4 Qual sexualidade nos ensinam a viver?

Ao longo deste trabalho faço o esforço para que haja a compreensão do corpo como território político. Território este de experimentações coloniais compulsórias. Entretanto, acredito que quando começo a me propor realizar torções no pensamento e modo de viver que saiam da lógica racista, lgbtfóbica, cisheteronormativa, esta experimentação torna-se autônoma, passo a ter agência sobre mim mesma num mundo onde liberdade não abarca ser livre. Concordando mais uma vez com Grijalva quando ela diz:

[...] considero mi cuerpo como el territorio político que en este espacio tiempo puedo realmente habitar, a partir de mi decisión de re--pensarme y de construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva. Este proceso de habitar mi cuerpo há adquirido una dimensión holística, puesto que lo he venido haciendo cada vez más desde una perspectiva integral, trenzando las dimensiones emocional, espiritual y racional. (GRIJALVA, 2012, p. 6)

Então, lendo o livro “El triunfo de la masculinidad” de Margarita Pisano, chilena e pertencente ao Movimento Rebelde del Afuera no Chile, arquiteta, consegui colocar em palavras alguns pontos sobre os conceitos de opressões realizadas e sofridas. Segundo Pisano a história da espécie humana surge junto com a história do que chamamos de corpo da mulher e de corpo do homem e, a partir disso, os significados que surgem que servem como norma para constituição da sexualidade, onde a heterossexualidade é o sistema legitimado por ser relacionada à ordem reprodutiva e nesse espectro, o controle sobre os corpos torna-se mais fácil. Assim então o corpo masculino é colocado como o que pensa, cria, segundo a autora, como corpo cultural. E o corpo feminino é colocado apenas com a função reprodutora, ou seja, no lugar de subordinação:

Reducido a sujeto instintivo y/o a objeto de placer, anulado como sujeto pensante, gracias a esta operación cultural de cuerpo supeditado al dominio El hombre superior es aquel que domina su cuerpo, y para el cual el cuerpo es algo molesto pero inevitable. El corte conflicto entre cuerpo y mente es una de las zonas donde se experimenta el dominio, donde se instala la construcción de las carencias y se asignan las capacidades. (PISANO, 2004, p.87)

Como algo que atinge apenas as mulheres e não aos homens. É evidente que o machismo destrói e devasta as mulheres, mas estar na escola convivendo com os meninos, desenvolvendo atividade junto deles, ouvindo as histórias e sendo ouvida por eles, me mostrou que é impossível enxergar apenas um lado como detentor de todo sofrimento. Não podemos mais classificar homens como vilões e mulheres como mocinhas, nos estudos críticos de gênero, quando vive-se em um sistema que devasta a todas (os) nós. De acordo com Audre Lorde, americana negra, poeta e ativista:

Não existe hierarquia de opressão. Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não demorará muito a aparecerem para destruir você. (LORDE, 2009, p. 109)

O movimento de resistência deve ser contra o sistema e não contra as pessoas. Entender que existe, no caso dos estudos de gênero, a construção da subordinação feminina é compreender que é justamente por isso que é possível modificar os mecanismos do sistema, concordando com as autoras Délia Dutra e Lourdes Maria Bandeira, ambas pesquisadoras na área da Sociologia na UNB, quando afirmam que a subordinação “ela é, foi e continuará sendo construída socialmente; significa dizer que, a ideia subjacente é que ao ser construída a subordinação é passível de ser modificada” (DUTRA; BANDEIRA, 2015, p. 5).

Para exemplificar o que venho dizendo, contarei a seguir sobre uma atividade que desenvolvi na turma do 1º ano do Ensino Médio. Nesta ocasião, era a primeira vez em que eu estava com aquela turma e também a primeira vez que experimentava fazer atividade junto de uma amiga, que na ocasião era professora de Geografia na escola em que eu desenvolvia meu campo e me ofereceu algumas de suas aulas.

Como visto no primeiro capítulo, as atividades funcionavam nas aulas de algumas professoras que cediam espaço para mim. Porém, em contrapartida, as mesmas também ficavam dentro de sala participando das atividades e, muitas vezes, utilizando das mesmas como modelo avaliativo, por exemplo: a professora de português, em uma das atividades que eu propus, deu pontos de participação na atividade para cada estudante, que se somariam à nota da última prova do bimestre, assim, quem participasse, tinha mais chance de ter uma nota melhor na média final.

A princípio, o fato das professoras estarem dentro de sala se mostrou como um possível problema: eu não sabia a relação que ela construíra com a turma, não sabia como seria a reação das professoras diante das minhas propostas de atividades, não sabia como era o nível de confiança que estudantes teriam em mim e nas professoras. Essa configuração, entretanto,

acabou sendo muito positiva, visto que as professoras se colocaram como ponto de apoio da atividade no estímulo da participação, na modificação da minha linguagem tantas vezes acadêmica (embora meu enorme esforço de não usar termos acadêmicos dentro da escola) e, muito e também, na construção de uma confiança mútua: como a turma confiava nas professoras, à medida que elas e eles percebiam que as professoras confiavam em mim, a turma também confiava. E eu, por minha vez, conseguia confiar nelas (es) e no meu trabalho, visto que ali este era o ambiente. No final das contas foi muito mais fluido fazer as atividades com a presença das professoras em sala de aula, que faziam esse elo de confiança, do que quando eu entrava em sala de aula sozinha, especialmente com estudantes mais novas (os) e os encontros precisavam girar em torno de fazermos exercícios em forma de dinâmica de grupo sobre confiança a fim de conseguirmos relaxar.

Então, o vínculo de confiança foi rapidamente estabelecido, visto que além da professora que confiava em mim, nesta turma que utilizo agora como exemplo, a professora ainda é uma grande amiga e ainda, uma pessoa muito próxima das (os) alunas (os).

Neste dia eu cheguei quinze minutos atrasada, pois o meu ônibus quebrou na estrada quando eu estava indo pra escola – nenhuma novidade neste trajeto, visto que os ônibus que fazem esta linha são bem sucateados e a estrada é bem ruim em algumas partes. Entretanto, a professora também se atrasou, então meu atraso acabou não sendo uma questão. Geralmente quando eu chegava à escola, apertava o interfone, algum (a) funcionário (a) abria o portão para mim, eu cumprimentava a (o) funcionária (o) e ia até a sala dela, ela me contava as novidades da última quinzena, eu contava qual atividade realizaria naquela tarde e ia para a sala de aula da turma que faria a atividade no dia. Entretanto, no dia desta primeira atividade na turma do 1º ano do Ensino Médio, a diretora não estava na escola e quem me recebeu na entrada para me avisar que ela havia precisado ir ao médico foi a inspetora. A inspetora me disse ainda que caso eu precisasse de algum material ou tivesse qualquer problema na escola, para falar com ela, eu agradei e segui pra sala de aula.

Alunas e alunos foram chegando aos poucos. O Ensino Médio tem uma flexibilidade maior para decidir seus horários, quando estudantes desta turma entram e quando saem não é uma questão para a direção. Dessa maneira, quando cheguei havia cinco estudantes em sala e, ao final da atividade, havia cerca de vinte estudantes, o que fez com que eu precisasse explicar a mesma atividade diversas vezes. Este exercício de explicação repetida poderia ser visto como cansativo, porém me fortalecia, a cada vez que eu explicava a minha proposta ali naquele dia, eu precisava acreditar um pouco mais no que estava propondo, na minha pesquisa. Enfim, eu fiz neste dia uma atividade chamada *Entrevista com Personagens*, escrita pelo grupo de estágio da

Equipe PIBID e que tive acesso através da participação nesta equipe, como já dito anteriormente.

Esta turma foi muito participativa nesta atividade e, por isso, foi muito interessante realiza-la e pensar sobre ela depois. E quando afirmo que a turma foi participativa, digo além do entrosamento e confiança entre elas e eles, digo também do fato de que geralmente pede-se que apenas uma pessoa do grupo vá até a frente da sala para ser entrevistada. No caso desta turma, ia o grupo todo lá na frente e cada pessoa do grupo desempenhava um personagem que complementava o outro. E foi muito interessante perceber como todas (os) as (os) personagens criadas (os) eram extremamente politizados e bem elaborados. Por exemplo, uma das tarjetas que distribuo de praxe está escrito “pai” e nesta turma foi representado através do personagem de um pai e dois filhos. Como todo o grupo estava na frente da sala se apresentando e não apenas o que apresentava o pai, houve diálogos entre pai e os filhos. Assim sendo, a plateia acertou muito rapidamente quem eram os personagens, mas foi muito interessante ouvir falas como:

Pai: - Eu jogo futebol três vezes na semana e depois fico pro churrasco e cerveja com os amigos.

Filho 1: - E eu fico em casa cuidando do meu irmão e com fome esperando, já que minha mãe morreu.

Filho 2: - O meu irmão faz o papel de pai que meu pai não faz.

Bem, descrevi esta parte da atividade apenas para contextualizar em que cenário se dão as questões que pretendo analisar e aproveito para afirmar que existem formas e possibilidades diversas de fazer a análise desta atividade. A professora argentina da Universidade de San Martin, Celenis Rodriguez escreveu junto de Espinosa-Miñoso:

Pensar a relação entre (neo)colonialismo, neoliberalismo, colonialidade, racismo e militarização e todas as outras formas de controle da violência por parte do Estado, junto com a heterossexualidade como regime político, nos leva à produção de uma nova consciência do presente, um passado-presente-futuro heterogêneo, na qual vivemos ao mesmo tempo em distintos tempos, preocupações e horizontes utópicos que marcam nossos sentidos e significados de boa vida. Implica em entender o processo histórico mediante o qual acabamos sendo quem somos, pensando como pensamos, agindo como agimos, desejando o que desejamos. Implica em desfazer as interpretações universalistas sobre a sexualidade, o sexo, o patriarcado, a identidade, o corpo, a natureza. (EPINOSA-MIÑOSO; RODRIGUEZ, 2014, p. 5)

Entender que o meio social que estamos inseridos é fundamental no que nos construímos, é perceber que estamos submetidos à padrões heteronormativos, racistas e machistas que precisamos perceber e desconstruir. Este, inclusive, é um dos motivos que me

faz ver a escola como agente potente de mudanças social e, portanto, subjetiva. Como exemplo destes padrões a que estamos submetidos, trago uma cena desta atividade realizada.

Na última apresentação de tarjeta dessa atividade, após todos os outros grupos se apresentarem, apenas um participante do grupo não veio até a frente da sala, ao contrário de todos os outros grupos que, como eu disse, iam todos representar o personagem. Não questionei esta decisão, visto que penso que autonomia nestas atividades é algo que deve ser valorizado, já que no ambiente escolar, estudantes não tem grande poder de escolhas e decisões, geralmente. Porém, ao final da atividade, questionei por que apenas um dos meninos não veio participar, como tinha se dado esta decisão, expliquei que não estava dizendo que tinha disso uma decisão ruim, apenas uma decisão diferente de todos os outros grupos.

Então uma das meninas, do lado oposto da sala a que o grupo só de meninos estava, me respondeu pelo menino que ele não podia participar porque não podia falar. A professora questionou sobre o aluno não poder falar, então todas as meninas da turma, visivelmente afetadas com o que estavam narrando, foram uma a uma explicando que ele tem uma namorada de outra escola e que eles combinaram que ela não pode falar com nenhum menino na escola dela e ele não pode falar com nenhuma menina na escola dele, e que. ambos só poderiam falar com o gênero oposto caso este seja professor (a).

A professora de geografia e eu nos entreolhamos e ela perguntou delicadamente para o aluno:

Professora: - A gente tá falando de você, você tá ouvindo?

O menino disse que sim com a cabeça e a professora continuou:

Professora: - É verdade o que suas colegas estão dizendo?

Mais uma vez o aluno fez que sim com a cabeça. Então eu perguntei como ele estava com esse acordo, se estava tudo bem e ele me disse que sim, sem mais delongas. Durante todo este diálogo o aluno permanecia de cabeça baixa, sem olhar para a professora, para mim, ou para qualquer outra pessoa da turma. Não sorria, não esboçava expressão, só respondendo sim ou não com a cabeça ou, no caso da última pergunta, um “sim” bem baixinho.

As meninas continuaram falando o quanto achavam aquilo problemático, que sentiam falta da amizade que tinham com o menino antes do começo do namoro do menino. Relataram que esta turma estuda junto desde o sétimo ano naquela mesma escola, e que tinham um vínculo de amizade muito forte, amizade esta que se estendia para fora dos muros da escola. Contaram que, por a cidade ser pequena, estavam sempre juntos nos eventos, iam a aniversários uns (umas) dos (as) outros (as), se viam frequentemente. As meninas disseram ainda que “no começo do namoro foi tranquilo e começou a ficar assim do nada”. As meninas lembraram

ainda do quanto é importante ter amigos e amigas fora do namoro e que não queriam que as coisas fossem assim, que até entendiam se ele não quisesse estar com elas, com todo o grupo da turma que saía junto fora da escola, mas que era doloroso que ele nem ao menos as respondesse.

Em contrapartida, os meninos se uniram pra dizer que isso era problema dele e que se ele estava feliz assim, não tinha por que mudar. As e os estudantes começaram a discutir entre si, falando ao mesmo tempo, de forma que não tinha como entender o que cada pessoa dizia, mas era perceptível que a sala estava dividida entre as meninas que estavam inconformadas com a postura do amigo e os meninos que achavam normal. Então, a professora de geografia encerrou a atividade, dizendo que conversariam melhor sobre isto em outro momento, que o tempo da minha atividade havia se esgotado e ela precisava iniciar a aula dela. Toda essa discussão me remeteu a seguinte citação de Pisano (2014, p. 89):

Los modelos eróticos con que somos socializadas van construyendo y reconstruyendo la simbólica de lo femenino desde los poderes culturales, que son reforzados permanentemente por la iconografía de los medios de comunicación y de grupos culturales que, aunque, aparentemente tengan una posición permissiva o cuestionadora de la sexualidad o de la libertad, en lo medular siguen sosteniendo los viejos valores de la masculinidad.

Minha escolha por trazer o caso descrito é justamente o impacto que esta situação causou durante aquela atividade em mim, na professora e em todas (os) estudantes. A sensação que ficou em mim é que a turma não havia ainda tido espaço e oportunidade para debater aquela questão, visto que a sexualidade não só não é algo que passa pelo dito, como é algo que passa pelo errado. Inclusive, no dia da atividade descrita, estudantes me relataram que na aula de Biologia aprenderam apenas sobre órgão reprodutor e uso de camisinha para quem tem pênis sem nenhuma menção ao sexo como prazer e/ou do sexo para mulheres. Isto por que falar sobre sexo está no currículo obrigatório – pelo menos por enquanto – nas escolas.

Porém este é um caso de relação erótico-afetiva, no que tange amor e relacionamentos. Quando questionei a minha amiga e professora se já havia acontecido conversas em sala de aula sobre relacionamento, ela me disse que a área de ensino dela não conseguia abarcar esta temática, mas que ela tentava conversar como era possível.

A minha questão aqui já não é mais o motivo pelo qual não se fala sobre isso, mas o que seria diferente se falássemos sobre este tema?

Como bell hooks (2015) traz, muitas professoras e professores não tem instrumentos para lidar com o tipo de antagonismo que descrevi acima em sala de aula. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, hooks coloca a importância

de se falar sobre acontecimentos que atravessam afetivamente o sujeito. Em seu estudo, a autora mostra diversas vezes a importância de criar lugares onde se possa falar de dores e também se coloca falando de suas próprias dores.

Entretanto, bell hooks também diz que a teoria não é intrinsecamente libertadora, ou seja, a fala não é sinônimo de liberdade, necessariamente, ela cumpre este papel quando damos significado de potência a ela. Quando alunas, no caso deste tópico e da atividade na escola acima narrado, trazem questionamentos acerca de como as relações erótico-afetivas se constroem e não são reprimidas por isto, mas encorajadas a falarem, se exporem, compartilharem. Entendo assim o papel do diálogo, do espaço para ser quem se é, em sala de aula, na instituição escolar. bell hooks enfatiza:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo conhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOK, 2015, p.63)

Bem, eu não tenho a pretensão de ter a resposta para como a escola e, conseqüentemente, a sociedade, seriam se a sexualidade fosse falada de forma crítica nas escolas e não da maneira normativa como geralmente acontece. Não acredito que exista uma resposta única ou fechada sobre este tema. E, apesar disso, esta foi a última atividade diante das inúmeras situações de homofobia/transfobia vivenciadas cotidianamente pelas crianças em seus respectivos contextos educacionais e familiares, cabe questionar: quantas delas ainda são comumente desencorajadas a frequentar a escola porque são taxadas de “mariquinhas” e “diferentes”? E quantas delas além de “sofrerem silenciosamente” na escola, também integram meios familiares que hostilizam qualquer possibilidade de se viver abertamente na condição de “desviante” das (cis)heteronormas? que eu consegui fazer nesta escola até o presente momento.

Acontece que esta atividade foi realizada na semana que antecedeu o segundo turno das eleições presidenciais, quando Jair Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil¹⁷. Desde então, fiz um enorme esforço para voltar a escola, porém a diretora me explicou que o calendário da instituição não coincide com o meu calendário. Acredito que eu preciso no mínimo dar um feedback para as e os estudantes, pelo menos um fechamento das atividades e do meu campo. Entretanto, a diretora que sempre se mostrou aberta e apoiando as oficinas durante todo o processo de inserção no campo, constantemente vem me relatando a impossibilidade da minha

¹⁷ Jair Bolsonaro, atual presidente eleito, tem como uma das metas de governo acabar com o que ele chama de doutrinação política nas escolas, referindo-se, entre outras coisas, às discussões críticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar

presença no mesmo. Para sanar as aflições que esse impasse no campo me causa, tenho utilizado a produção textual como ferramenta. Como elucidada a psicóloga branca e professora de Psicologia na Universidade de Brasília, Tatiana Lionço em seu livro *Contra a má fé – contribuições de uma acadêmica de ação direta*:

O discurso religioso tem insistido na argumentação pública de uma parcela de parlamentares, embora o fundamentalismo religioso exija a adoção de doutrinas religiosas como norteadoras da inteligibilidade sobre a vida social e o que ocorre não é a proliferação de discursos de evangelização ou de recuperação das principais teses do evangelho, mas tão somente o uso da autoridade religiosa para a legitimação de discursos políticos. Isso leva à afirmação de que o suposto fundamentalismo religioso seja um fundamentalismo de direita que de modo oportunista recorre à transcendência para recusar o debate democrático e coletivo sobre assuntos sociais. (LIONÇO, 2018, p. 113)

Mas conto tudo isto para dizer que não sei como seria conversar com tempo sobre isto com aquele aluno. Eu preparei uma atividade para abordar este tema, escrevi dentro da atividade “situações” onde lemos situações diversas e conversamos sobre elas, uma em que relatava comportamento semelhante ao que a namorada do aluno e o aluno estavam se colocando, mas não tive tempo hábil para realiza-la, conforme narrei acima.

A parte interessante é que muito cabe dentro do não saber – talvez o mundo inteiro de possibilidades só caiba no que não sabemos – e justamente por isso cabe aqui a minha hipótese de como a heterossexualidade compulsória atravessa aquela relação. Não apenas no que diz respeito ao fato do relacionamento ser entre um homem e uma mulher, ambos cisgêneros e, portanto, uma relação heterossexual. Mas por ser uma relação toda pautada no poder e no controle.

Há um mundo de possibilidades e acordos nesta relação, mas falando da parte do aluno ali, de cabeça baixa, sem conversar com nenhuma menina da sala, fica nítido o poder que o controle da sexualidade e da doutrinação dos corpos impera socialmente. Entretanto, a questão ali já não era o relacionamento do menino com a namorada, mas o quanto aquela atividade tornou-se um espaço de desabafo e compartilhamento na turma. Ali, onde os meninos estavam em situação de conforto e as meninas se mostraram inconformadas com a situação, eu lembrei do sentido que fazia quando Foucault (1999, p.80) disse sobre relações de poder:

[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Em diversos momentos as meninas disseram o quanto elas se entristeciam, pensando que a regra estabelecida no namoro do amigo de classe, reforçava a construção social machista de que as mulheres não são confiáveis ou que as mulheres competem. Além disso, as meninas

se mostraram insatisfeitas por haver este controle das relações outras que não a erótico-afetiva, por exemplo, uma das meninas da turma, que está grávida, disse que se separou do pai do filho dela porque o mesmo queria que ela deixasse de falar com os amigos de infância. A fala da menina grávida gerou ainda mais diálogo e discussão, onde as meninas puderam discordar das formas que os meninos da idade dela vêem as relações, dizendo que os homens ainda tratam mulheres como propriedade.

Nessa discussão que começou com o menino, que permaneceu em silêncio, o foco não era mais a relação dele, que não posso aferir, mas as reações das meninas da turma causadas a partir do incômodo com a forma que aquela relação se estabeleceu. Não consigo não pensar que estar ali falando deste tema, segundo uma das meninas da turma, pela primeira vez, questiono: será que não poderia ser resolvido caso existisse um real diálogo e desmistificação das relações e, mais do que isso, da não necessidade de que exista uma competição entre meninas? Que outros modos de convivência e existência entre mulheres que não a de competição podem existir? Trazendo mais uma vez Bandeira juntamente da pós-doutora em Antropologia Deis Siqueira em seu artigo “A perspectiva feminista no pensamento moderno e contemporâneo”:

Assiste-se à passagem do pensamento feminista “clássico”, centrado nos “estudos da mulher”, para estudos ancorados na pluralidade, na multiplicidade das construções de feminino e de masculino. Abre-se a possibilidade de desconstrução de um modelo universal único e androcêntrico, apontando-se para as diversidades não apenas entre os gêneros, mas também entre as próprias mulheres, e entre os homens, com referência nas observações das distinções entre as culturas, no que diz respeito aos modelos de homens e de mulheres (BANDEIRA; SIQUEIRA, 1997, p.276-277).

Assim, reflito que quando não falamos criticamente da sexualidade ela pode enveredar por alguns caminhos evidenciados aqui: o poder como forma de sofrimento, a perpetuação da competição entre mulheres que são colocadas como alvo de perigo nas relações normativas, o homem sempre como vilão da história e não como passível de potência de mudança e reformulação social.

Quando não falamos em sala de aula sobre a experimentação da sexualidade – como costuma ser - o que resta é deixar que estudantes vivam a sexualidade da maneira heteronormativa que são cercados – reproduzindo tal padrão heteronormativo inclusive nos relacionamentos lgbt erótico-afetivos. Falar sobre sexualidade, é uma das únicas alternativas percebidas em meu campo, que nos salva de repetir a sexualidade colonial tóxica a que somos submetidos. Assim, a pergunta que preciso continuar fazendo ao longo de toda vida como pesquisadora é: a quem agrada o silêncio sobre questões tão importantes como as narradas aqui?

2.5 A Psicologia é destruição e potência

A escola em que realizei o campo fica no interior de uma cidade na serra do estado do Rio de Janeiro, chamada Nova Friburgo. Nova Friburgo tem cerca de 190 mil habitantes, dentre eles, cerca de 29 mil pessoas estão matriculadas no Ensino Fundamental e Médio, segundo IBGE¹⁸. Estes estudantes estão matriculados, cada um (a) em uma das duzentas e setenta e seis escolas da cidade – públicas e particulares, divididas entre o centro e os sete distritos que a cidade possui. Estes distritos são: Riograndina, Campo do Coelho, Amparo, Lumiar, Conselheiro Paulino, São Pedro da Serra e Mury e escolhi um dos distritos para realizar meu campo. Cidade esta que fez parte do que os portugueses colonizadores chamaram, à na época, de “colônia de povoamento” – as colônias assim nomeadas recebiam cidadãos europeus a fim de embranquecer a população. Como conta a brasileira doutora em História pela Fundação Oswaldo Cruz, Gisele Sanglard:

A colônia de Nova Friburgo teve papel bem definido na política joanina: ao mesmo tempo que promovia o povoamento, minimizava a insegurança, pois aumentava a presença quantitativa do elemento branco nas imediações da Corte. (SANGLARD, 2003, p.176)

Antes dos portugueses chegarem a esta cidade, ela era habitada por índios das tribos goitacases e puris, fato que não agradava os colonizadores, que queriam que Nova Friburgo fosse uma “Suíça no Brasil”. Assim, o então líder dos colonizadores, D. João VI, aproveitou do fato de que precisava fazer alianças para obter apoio contra o Império Francês, resolveu estreitar laços com os povos germânicos. Desse modo, cerca de um milhão de alemães suíços embarcam para este continente, em 1819, a fim de alcançarem esta cidade para tomar as terras, esturpar as índias e dizimar a cultura indígena, chamando toda esta barbárie de “colônia de povoamento”, que foi a primeira do Brasil. Ainda de acordo com Sanglard (2003), em troca de território para os povos europeus que aqui invadiam, suíços e portugueses teriam que o papel de embranquecer a cidade, aumentar a diversidade agrícola e fixar o europeu do lado de cá do oceano através do que eles chamavam de civilização, em contrapartida ao primitivismo com que viam os indígenas brasileiros.

A história da colonização suíça no Brasil, mais especificamente da fundação de Nova Friburgo, surgiu do que os jornais suíços 176 História, Ciências, Saúde Manguinhos, Rio de Janeiro GISELE SANGLARD chamavam de uma atitude generosa de um compatriota que havia se estabelecido no Rio de Janeiro (Journal du Jura, 3.10.1818). Sébastien-Nicolas Gachet propusera a d. João VI formar, não muito longe da capital, uma colônia de suíços que ajudaria a socorrer os ‘pobres’ habitantes do cantão de

¹⁸ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>

Fribourg, que haviam atravessado um rigoroso inverno seguido de acentuada carestia alimentar. (SANGLARD, 2003, p.175-176).

Segundo a professora e autora Janaína Botelho que escreve a coluna “História e Memória de Nova Friburgo” para o jornal da cidade, chamado A voz da Serra, “O sangue branco iria dar uma nova feição ao Brasil, fenômeno que se denominou de "branqueamento da população”. (BOTELHO, 2013, p. 1).

Relatar esta história é algo dolorido, porém se, para saber quem de fato somos, quem de fato sou, for preciso sentir dor, que doa. Que a dor seja combustível para nunca repetir a história da barbárie que foi o período colonial no Abya Yala.

Pois bem, sabemos que esta cidade é composta pela mistura (forçada por estupro em sua maioria, como já foi dito), de indígenas, alemães e suíços, na primeira parte da colonização de povoamento. Porém, quando aconteceu a Revolução Industrial na Europa, a partir do século XVIII, há uma grande emigração de povos italianos e portugueses para as colônias, em busca de melhores condições de vida.

A escola, assim como a cidade em que ela está localizada, tem pouquíssimas pessoas negras. A maioria dos moradores rurais são loiros, de olhos azuis, apesar do embranquecimento da população rural no Brasil começar, teoricamente, apenas a partir do final do estado de São Paulo e começo do estado do Paraná. Estima-se, segundo o IBGE, que, em toda a cidade, 72,01% da população seja branca e apenas 8,47% seja negra. É uma cidade visivelmente colonizada e colonialista, que tem prazer até hoje de promover festas anuais chamadas “Festa do Colonizador”. Acredito que haja uma dificuldade ainda maior de pensar criticamente acerca da origem quando me parece que a origem que demonstra-se ter é a que está estampada na própria pele.

Não é de se estranhar que devido à história que conhecemos sobre nós mesmos na escola e à história que continua sendo contada - onde colonizadores são colocados como salvadores do modo primitivo em que os indígenas viviam antes de sua chegada aqui e não como quem invadiu e saqueou um território - não questionemos o modelo de sociedade e que estamos inseridas (os). Especialmente em uma cidade pequena, e aqui digo de minha vivência como pessoa que se criou nesta cidade e da experiência fazendo campo do Mestrado aqui, nos ensinam a gostar do fato de termos sido colonizados, pois, acima de todos os legados de real inteligência, conhecimento, educação e evolução que os portugueses nos trouxeram, eles ajudaram a embranquecer nossos povos e não haveria “nada melhor do que isso”. É triste e revoltante perceber tudo isto, mas foi também a partir desta percepção que me vi querendo ser agente de possível modificação nesta história.

Assim, entro no campo e me apresento nele como Psicóloga Social, cursando mestrado em uma universidade pública e querendo entender melhor, entre outras coisas, o gênero e as sexualidades. Porém, apesar de entrar na escola propondo atividades que eu chamo de oficinas, querendo dialogar e propor um encontro horizontal onde possamos ouvir e sermos ouvidas (os), eu ainda assim entro como Psicóloga na escola. E sinto esta pressão por parte de todas(os), sobretudo na expectativa de estudantes quando temem, nos primeiros encontros, serem patologizadas(os) por mim, medindo suas palavras e seu discurso.

Sabemos que a Psicologia tem este olhar colonizador dentro das escolas. A Psicologia surge na escola a fim de atuar nas relações escolares enxergando a escola como instituição, ou seja, para ajudar no controle de comportamento. Entretanto, se firmou de forma normatizante nas escolas: a sala da Psicologia geralmente é separada das salas de aula, a (o) profissional de Psicologia não vai até a sala de aula, mas a (o) estudante problema que vai até a sua sala. O objetivo do contato entre estudante e profissional, via de regra, é fazer com encaminhamentos para profissionais de saúde – de psicologia e psiquiatria, comumente – a fim de que estudantes se encaixem ao padrão escolar, à sala de aula. Logo, estudantes e seus comportamentos são questionados, mas a instituição escolar e seu regime, não.

Historicamente a ciência psi assume as dificuldades de aprendizado como um problema do indivíduo, como algo que está fora de uma norma. E as práticas de Psicologia voltadas para isso são práticas de ajuste e correção desse problema. Dessa forma, a Psicologia se configura como mais um elemento desse sistema corretivo que atua dentro das escolas, reforçando o modelo disciplinar de formação escolar, que é uma prática que, como vimos, institui e normatiza, colocando tanto o professor quanto o psicólogo num lugar de saber e poder que determinam as diretrizes do comportamento das crianças. (CANTO, 2017, p. 29)

Quando decidi começar a pesquisar e escrever sobre escola, eu tinha em mente a teoria foucaultiana do que a escola representa unida à minha própria vivência escolar que eu conseguia enxergar naquele momento. Por mais imersa que eu estivesse – e ainda esteja – nos estudos críticos da descolonialidade, eu tinha uma visão pronta daquele cenário. Descolonizar mostrava-se como tarefa contínua e diária.

Chegar à escola no meio do ano de 2017 fez então com que eu perpetuasse esta visão: a turma de sétimo ano na qual a diretora pediu que eu realizasse uma oficina não quis continuar participando dos encontros caso estes não fossem obrigatórios, e apenas os meninos quiseram participar das oficinas regularmente. Havia um enorme número de desistências, porém, estar na escola em um lugar outro que não o de aluna, fez com que eu enxergasse a escola como potente lugar de transformação e elaboração, como espaço de possibilidades outras de transformação da vida enquanto sociedade e de si mesmo.

O ideal reducionista de escolarização é traço indispensável para quem deseja entender a história da organização dos respectivos órgãos que administram a educação formal. Como consequência, esses refletem um modelo de institucionalização, estando aí, em grande medida, nossos piores desafios. Com isso, a força seletiva, a ideia de transmissão de conteúdos e a manutenção da cultura escolar são alguns exemplos de obstáculos reais para uma experiência de ampliação de paradigmas. (MIRANDA, 2016, p. 551)

Há alguns fatores que contribuem para o pensamento de que a potência que a escola pode gerar vem sofrendo tentativas de se extinguir. Dentre eles, o mais recente, a eleição do candidato Jair Bolsonaro como presidente eleito do país a partir de 2019. Na primeira semana após sua eleição, uma deputada do mesmo partido de Bolsonaro se pronunciou pedindo a estudantes que gravassem professoras e professores falando sobre “ideologia de gênero” nas escolas, para denunciar esses docentes¹⁹. Tal ato gerou uma enorme repercussão, principalmente entre professoras e professores em todo o Brasil.

Algumas semanas após este ocorrido, aconteceu a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²⁰). Em seus XX anos de existência, o ENEM tem abordado questões sociais importantes em sua prova no que tange assuntos políticos cotidianos e contemporâneos. Em 2015, por exemplo, o tema da redação do Exame foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, em 2016 “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, em 2017 “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” e neste ano de 2018 “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. O diferencial deste ano foi que além do tema de redação, o Exame contou com diversas questões sobre diversidade cultural, preconceitos raciais e LGBT’s. Porém, entre as questões, uma despertou o interesse do presidente eleito:

¹⁹ Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/373566/Bolsonaro-j%C3%A1-pedi-para-alunos-filmarem-professores-'doutrinadores'.htm> acessado em 12/01/2019 às 14:47h.

²⁰ O ENEM existe desde 1998 e é vinculado ao Ministério da Educação do Brasil e serve como prova de acesso às universidades públicas em todo o país.

QUESTÃO 31

“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acuê o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia*, a *dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A** ter mais de mil palavras conhecidas.
- B** ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C** ser consolidado por objetos formais de registro.
- D** ser utilizado por advogados em situações formais.
- E** ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

Imagem disponível em: https://querobolsa.com.br/revista/tema-de-redacao-do-enem-2018?gclid=Cj0KCQiA6JjgBRDbARIsANfu58FRuwcpLsZfUE0h25qnXkeM2LRamxxBhMaKTVm_UZxOTMTQTgDRRMaAh5ZELw_wcB acessado em 04/12/2018 às 13:35h

De acordo com o jornal o Globo, Bolsonaro ficou profundamente incomodado com a questão do Exame Nacional, incentivando que estudantes gravem professoras e professores em sala de aula sim, compactuando com o pronunciamento da deputada do PSL, mesmo partido que o seu. Ainda segundo o G1:

O presidente eleito Jair Bolsonaro criticou o que chamou de "doutrinação desacerbada" (sic) em questões do Enem, aplicado neste domingo em todo o país. Em entrevista à "TV Band", na tarde desta segunda-feira, Bolsonaro disse que "é um vexame ver o que cai na prova do Enem" e defendeu que se cobre "o que tem a ver com a questão do Brasil e da cultura". O capitão do Exército disse ainda que professores devem se orgulhar e não ficar preocupados com gravações em salas de aula. (G1, 2018, p. 1)

Bolsonaro disse ainda que professoras e professores devem “se orgulhar” de serem filmados em sala de aula. Todo este cenário descrito fez com que eu ficasse paralisada diante do meu trabalho de pesquisa. O fato de não saber qual lugar ocupar e como ocupar este lugar ou ainda se é possível construir um lugar ocupável em termos de pesquisa diante de tudo isto.

Em meio a este cenário político, pensei algumas vezes que esta pesquisa não seria possível. Então, me deparei com o livro “Contra a Má Fé” de Tatiana Lionço, onde a autora faz um apanhado dos próprios textos escritos em diversas plataformas digitais acerca da perseguição que o presidente eleito realizou contra a autora. Entre os diversos textos publicados no livro, há um intitulado ““Ideologia de gênero”: a emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual” sobre suas impressões acerca da “ideologia de gênero”, onde a autora afirma:

Buscando sistematizar os múltiplos adjetivos adotados pelos mesmos, resumiria o que entendo por seu argumento desqualificador sobre pessoas que reivindicam democratização dos direitos sexuais e reprodutivos nos seguintes termos: a “ideologia de gênero” é uma imposição totalitária, ditatorial, visando uma sociedade marxista, revolucionária, atéia, nefasta, perversa e iníqua por meio de concepções falsas, artificiais, antinaturais e esdrúxulas, que tornam a vida doente, aberrante e imoral. Nem todo pensamento feminista é marxista, embora existam correntes no feminismo que o sejam. Nem todas as feministas são atéias, existe até um coletivo de ativismo brasileiro nomeado Católicas pelo direito de decidir. Existe uma limitação no modo como compreendem nossas reivindicações [...]. Não apenas desconhecem, mas distorcem nossos argumentos. Como justificam as distorções? Alegando elementos subliminares, subentendidos, ou seja, atribuem teses a nós que não fomos nós a propor. Como ativista feminista, o que tenho a dizer é que estou buscando compreender a teoria da “ideologia de gênero”, dado que até então, meus estudos sobre gênero e sexualidade não dispunham desta tese. Saibam que há outros discursos sobre gênero e sexualidade, pautados na ética democrática e na revisão de processos históricos de violações persistentes dos direitos de mulheres, sejam estas de família tradicional ou não, religiosas ou não, heterossexuais, homossexuais, transexuais, prostitutas, que praticam abortos ou mesmo mães casadas ou unidas ou solteiras. Nossas teorias de referência consideram violações de direitos e primam pela justiça social, sem discriminar as pessoas. (LIONÇO, 2018, p. 133)

É no mínimo peculiar estudar sobre a propagação da teoria de “ideologia de gênero” estando na escola realizando oficinas de gênero e sexualidades. Quando paro para fazer um comparativo do que estudantes pensam como representação da escola, do que estamos ali juntas e juntos fazendo com que a escola possa ser e com o que pessoas que querem acabar com este espaço de escuta e discussão dentro da escola acham que este tipo de discussão é, a conta não fecha. Neste ano e meio de trabalho de campo na escola, realizei junto a estudantes oficinas de diversos temas. Em todas as oficinas, em algum momento elas e eles encontravam alguma brecha para dizer o quanto odeiam a escola, o quanto aquele é um sistema que não funciona mais pra eles.

Houve uma atividade, chamada “Pessoas e coisas”, também do cardápio elaborado pela equipe PIBID que tem por objetivo “Facilitar o reconhecimento da existência de relações de poder e seu impacto sobre os indivíduos e seus relacionamentos”. Na prática, esta atividade consiste em dividir a turma em três grupos: um grupo de *pessoas*, um grupo de *coisas* e um grupo maior de *observadores*. Então, explica-se para cada grupo que as pessoas podem fazer o que quiserem com as coisas, pessoas tem sentimentos, desejos e autonomia. As coisas não têm desejo, não sentem, não pensam e tem que fazer tudo que as pessoas ordenarem. Os observadores não podem interferir. Então dá-se o ok e as pessoas começam a administrar suas coisas. Logo após troca-se: as coisas se tornam pessoas e as pessoas se tornam coisas. No final, todas as pessoas sentam-se em roda para avaliar o ocorrido.

Como sempre, elas e eles se aprofundaram no debate sobre o quanto a escola oprime e não ensina, sobre como gostariam de ter liberdade de expressão, de pensamento e de ir e vir. Falaram muito sobre as formas possíveis pra escola ser um lugar mais habitável e disseram mais de uma vez que não gostam de aprender por que as professoras não sabem ensinar de um jeito que eles gostem ou entendam. Quando eu perguntei a esta turma, por exemplo, como ela se sentia em relação à sensação de falta de liberdade e autonomia, apresentaram-me diversas possibilidades, tais como ter aula fora da escola, fazer passeios, viajar mais, etc. E então eu questiono qual a diferença entre o que elas e eles veem como ideal e a realidade em que habitam, e obtenho como resposta, resumidamente, que no contexto das atividades que propus, elas e eles podem ser quem de fato são, se expressando como gostam. Quando este assunto surge, pergunto a elas e eles o que existe como possibilidade de uma escola melhor é algo. Quando elas e eles me trazem respostas que faz parte do impossível – me dizem que gostariam que a escola servisse pizza, que fizessem passeios pra fora do país, que não exista alguma aula específica – pergunto então o que é possível dentro do que existe neste momento e não do que elas e eles gostariam que existisse, que pode fazer a escola em que estão ser um lugar diferente. A resposta geralmente é “que me ouçam” seguida de um “como você faz”.

Eu ouvia isto com satisfação, por que eu também ficava satisfeita por elas e eles me ouvirem, era um trato de escuta que tínhamos que eu nem sabia que era capaz de ser feito. Ali pensávamos juntas (os), criticávamos juntas (os), sonhávamos juntas (os) com outras realidades possíveis. Logo, o que eu penso que faz a escola ser possível, por exemplo, é criar este espaço de diálogo. Não podemos mais pensar a escola como forma de conhecimento hierárquico e vertical.

Este dia de atividade me remeteu aos estudos críticos de Maria Helena Patto, brasileira especialista em Psicologia Escolar, quando ela escreve, em 1988, um texto acerca do fracasso

escolar e do quanto o atual modelo escolar, além de não contemplar a todas (os) estudantes, provoca um alto número de evasão. Patto critica não apenas a instituição escola, mas a sociedade como forma de instituição. Os reflexos desta sociedade na escola torna-se um impeditivo para a permanência de um determinado grupo de estudantes: os que sofrem tais opressões na pele e na vivência da própria sexualidade.

Ao contrário do que se costuma afirmar, há muito o que fazer na área da pesquisa educacional, se não quisermos continuar a repetir erros do passado que a afinam como posturas conservadoras. Isto é especialmente verdadeiro em relação à questão do método, uma vez que as deficiências e impasses metodológicos configuram-se como o principal problema. (PATTO, 1988, p. 76)

Esta ao menos foi a minha experiência na escola onde fiz oficinas. Onde professoras e professores pediam que eu fizesse as atividades em suas aulas para que também pudessem participar e que por vezes participavam, interpelavam, me perguntavam qual o termo não preconceituoso para se usar nas discussões. Entretanto, há outros estudos que caminham na mesma direção em que tento seguir.

Como exemplo disto, trago o texto da revista *Periodicus*, escrito por um trio composto pelo brasileiro pós doutorando na Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) Dilton Junior, pelo professor brasileiro também da UERJ na área de educação Fernando Pocahy e pela professora brasileira da UERJ, Maria Luiza Oswald, no ano de 2018. Neste texto, o trio conta como acredita na vivência escolar de uma infância livre, ou seja, onde estudantes possa experimentar a construção de sua subjetividade ao invés de se adequarem à uma lógica de subjetividade pronta (heteronormativa). Para os autores, é importante que profissionais nas escolas possam ter o olhar crítico, de quem propõe estas experimentações e não reproduzir castração no que tange a experimentações.

Diante das inúmeras situações de homofobia/transfobia vivenciadas cotidianamente pelas crianças em seus respectivos contextos educacionais e familiares, cabe questionar: quantas delas ainda são comumente desencorajadas a frequentar a escola porque são taxadas de “mariquinhas” e “diferentes”? E quantas delas além de “sofrerem silenciosamente” na escola, também integram meios familiares que hostilizam qualquer possibilidade de se viver abertamente na condição de “desviante” das (cis)heteronormas? (OSWALD et al., 2018, p.70)

É certo que a escola ainda é um lugar de sofrimento, de rupturas, de enquadramento social. Mas a escola também já pode ser um lugar de conhecimento de si e do outro, de vivência em sociedade que permite o não enlouquecimento, de potência de transformação. Tudo depende, segundo minha percepção no campo, de que profissionais e estudantes estejam dispostos a se ouvirem concomitantemente, a criarem fissuras que possam modificar esta estrutura normatizante.

E é nesta produção de espaço de ouvir para ser ouvida (o), neste espaço de acolhimento, que entra a função da Psicologia no ambiente escolar. Historicamente a Psicologia nas escolas tem a função de diagnosticar comportamentos fora do padrão normativo, ou seja, de patologização, como nos lembra a psicóloga Lorryne Canto:

Por este motivo, para pensar nas relações de controle das escolas sobre o comportamento das crianças, e, na atuação da Psicologia enquanto prática que as diagnostica e enquadra a um sistema normativo preestabelecido, numa circunstância estratégica de poder atrelado ao uso do saber, é necessário pensar a nível social, e, portanto, não se pode ignorar a forma com que o Brasil foi sendo desenvolvido³ ao longo desses anos. (CANTO, 2017, p. 19)

Como Canto traz, a Psicologia historicamente esteve atrelada aos contextos opressores, e construir uma formação na graduação de Psicologia - conforme o currículo atual que vem sendo amplamente criticado em diversas universidades do país -que tem como objetivo apenas o vislumbre da história da escola no Brasil e quais os testes são possíveis serem aplicados para encaixotar um determinado comportamento dentro de um rótulo de doença psicológica não é feito ao acaso.

A parte isso, o que o campo na escola fazendo oficinas de gênero e sexualidades sob a ótica da Psicologia me ensina é que a Psicologia pode e deve ser mais do que um dispositivo de normatização utilizado pela instituição escolar. Quando a Psicologia se coloca como dispositivo de amparo, quando enxerga estudantes como seres humanos e não como objetos de estudo, quando deixamos de objetificar os sujeitos de pesquisa e começamos a dialogar com eles, a integrá-lo é aí então que a colonialidade começa a se desfazer. A descolonialidade é também o voltar a si mesma (o), o entendimento de cada sujeito como único e a horizontalidade nos diálogos e o compartilhamento de ideias em hierarquização.

E é assim que eu entendo a função das oficinas, do campo, muito mais do que entender a construção do gênero ou a experimentação das sexualidades, as oficinas se apresentaram para mim como modo de fazer outra coisa do que vem sendo feito dentro da escola, especialmente no que tange a Psicologia.

A Psicologia não precisa ser repressora, normatizadora e normativa. Durante toda a graduação em Psicologia eu me perguntava como a Psicologia pode ser outra coisa dentro deste contexto acadêmico onde é ensinada, e na prática no mundo? E então, durante o Mestrado a minha pergunta foi também: como a Psicologia pode ser outra coisa dentro da instituição escolar, sem que seja preciso acabar com o modelo escola, mas encontrar fissuras para que ele também possa ser outra coisa? E então eu encontrei nesta prática uma resposta. E o que eu mais gosto nesta resposta é que ela não tem fim, ela não se esgota.

Eu não encontrei a fórmula para que a Psicologia possa ser transformadora e potencializadora na escola, mas eu encontrei um modo de entender e executar a Psicologia como agente de transformação de potência dentro dos infinitos modos que podem existir. Eu não encontrei sozinha, encontrei com todo aparato de oficinas escritas, de orientação, estágio e supervisão. Encontrei no encontro como a Psicologia que permitir-nos encontrar-nos enquanto sujeitos.

Estar dentro de sala de aula, totalmente vulnerável, me colocando horizontalmente propondo discursos descoloniais, experimentando sozinha a proposta das atividades que são sempre realizadas em equipe, encarando a timidez de me expor naquele lugar onde não conhecia ninguém e que ninguém me conhecia e que ainda assim, construímos um elo de identificação. Ter criado, junto de estudantes e das professoras, um ambiente tão seguro ao ponto deles e delas poderem desabafar, reclamar, chorar, discutirem. Receber abraços de agradecimento no final de atividades que mexiam demais com elas e eles. Esta é a minha resposta, ou melhor, estas são algumas das minhas respostas para mim mesma sobre o que a Psicologia pode ser na escola e como ela pode ser na escola.

Conforme a leitura e discussão de Patto (1988), a Psicologia na escola, apesar de ainda ser patologizadora, tem também potencial para ser transformadora, sobretudo através do diálogo, da escuta e da não hierarquização do saber. A Psicologia pode e deve deixar de ser parte do que molda estudantes para se tornar no que as (os) transforma em si mesmas (os).

Repensar a Psicologia que proponho e a Psicologia que faço também é reconhecer meus privilégios - enquanto mulher cisgênera branca, que sempre estudou em escola particular, que pôde ter acesso ao Ensino Superior público - e fazer com eles algo além do reconhecimento. Sabemos quem são estudantes vistos como anormais, sabemos quem são os corpos que precisam entrar no padrão e na norma. Enfim, acredito que a Psicologia que faço é uma escolha, quando entendo para que a mesma foi fundada. E eu gosto é da Psicologia que modifica, que transforma em quem se é. Da Psicologia que entra na Educação para andar de mãos dadas rumo ao desmantelamento de todo discurso de ódio que o sistema colonial continua reproduzindo.

CONCLUSÃO

Bateju,

Começo e termino minha dissertação com uma conversa contigo. A introdução para explicar como cheguei até aqui e o que fiz neste período. A conclusão te dizendo o que disso tudo reverbera em mim.

A reta final deste trabalho foi bem complicada, agora falando, te explicando as teorias utilizadas e sobre o que eu falei em cada capítulo parece ter sido simples e calmo todo o trajeto até aqui, não foi. Eu precisei me deparar comigo mesma e com a minha história diversas vezes ao longo desta pesquisa. E isto não é algo que possa ser feito sem sofrimento. Não estou reclamando, fico feliz e agradecida ao privilégio de me encontrar, quantas pessoas podem fazer isso ao longo da vida?

Entretanto não posso dizer que foi fácil ou que eu não pensei em desistir inúmeras vezes que o sofrimento me encontrou. E aqui, conto três destes momentos cruciais e explico para você.

O primeiro momento foi quando precisei voltar para Friburgo. Estava tudo bem difícil no Rio de Janeiro, não só pela minha situação de desemprego e desamparo financeiro, mas por toda a questão da violência que só aumentava. Lembro que no mês antes de tudo desandar e eu ter que me mudar para Friburgo de ficar muito assustada com o aniversário de um traficante de uma comunidade próxima a Uerj e não tão próxima à minha casa (cerca de cinquenta minutos à pé). Havia muitos fogos, bombas e tiroteio, a parede do meu quarto tremia com o efeito do barulho, eu chorava sem conseguir dormir. A única coisa que me prendia ao Rio era o Mestrado e como sempre, a área profissional da minha vida é a que mais tinha peso.

Então, um belo dia eu acordei com a notícia de que meu progenitor, que pagava meu aluguel na tentativa de se redimir de todas as atrocidades que cometera, não havia depositado o dinheiro. Eu fiquei desesperada por não saber o que fazer e depois de conversar com a Raissa, minha primeira atitude foi conversar com Amana. Fui muito aflita até a Uerj contar pra ela que a única opção que eu via era voltar pra casa da minha mãe e muito temerosa de que ela dissesse que eu não poderia continuar o Mestrado. Escrevo e meu coração ainda acelera da sensação daquele dia. Amana me deu muito apoio, muita força, muita coragem. Colocando-se ao meu lado e dizendo que o reflexo de mais uma violência que eu sofria – e que ela nem fazia ideia – não era impeditivo para a minha formação. E aqui eu não consigo deixar de citar hooks:

Espera-se que os professores universitários publiquem trabalhos científicos, mas ninguém espera ou exige deles que realmente se dediquem ao ensino de um modo

apaixonado que varia de pessoa para pessoa. Os professores que amam os alunos e são amados por eles ainda são “suspeitos” na academia [...]. Mas essa noção se baseia no pressuposto falso de que a educação é neutra, de que existe um terreno emocional “plano” no qual podemos nos situar para tratar a todos de maneira igualmente desapaixonada. (HOOKS, 2018, p. 262)

Então eu fiz o que precisava fazer, voltando para casa de minha mãe e me dedicando ao Mestrado e ao meu campo de pesquisa como poucas vezes me dediquei a alguma coisa na vida. É impossível não reverenciar Amana por este momento. Algumas vezes que não se considera uma especialista em teoria descolonial e eu sempre sorrio, pensando que ela me ensinou/ensina na prática o que aprendo na teoria dos muitos livros que li nestes dois anos. Ensinar uma aluna a acreditar em si mesma foi só uma das formas de aplicar descolonialidade na minha vida. E com certeza facilitou o meu campo, quando meu exercício era o de compartilhar este conhecimento para estudantes que encontrei: acreditem em suas potências.

A segunda coisa que me fez quase desistir foi à depressão que tomou conta de tudo que sou (ou era) do começo até o meio do ano de 2018. Foram inúmeros fatores que fizeram com que ela foi desencadeada da forma e no momento que foi, embora eu tenha consciência de que ela só se deu da forma que se deu devido a relacionamentos vividos neste período. Ter crise de ansiedade e depressão dos dezenove aos vinte e quatro anos foi totalmente diferente de ter crise de ansiedade e depressão aos vinte e oito. Por que agora sou totalmente responsável por minha história e não tenho mais como culpabilizar nada ou ninguém. Porém, a importância desta parte da minha vida pessoal estar aqui neste texto é outra.

Muitas vezes durante este trabalho eu coloquei a medicina e, portanto, a ciência, como vilã da história. Inclusive esta foi uma das críticas que recebi durante a minha Qualificação, em março deste ano: colocar a ciência como algo distante de mim e não como algo que eu também posso fazer ou construir. Então, lá estava eu no fundo do poço - sem conseguir sentir nada fazia meses e há mais de duas semanas deitada na minha cama com a luz apagada, de olhos fechados e em silêncio levantando apenas para buscar a comida que eu pedia pelo aplicativo do celular – quando resolvi procurar ajuda da psiquiatria, que eu tanto critico. Eu tinha a sensação de que estava indo contra mim mesma e, mais uma vez, Amana foi fundamental nas minhas decisões, me acolhendo e me dizendo que tudo bem necessitar de medicamento.

Cheguei à consulta totalmente desacreditada, mas sem conseguir organizar os pensamentos, a fala, fazer contas de subtração minimamente. Porém aquele foi espaço de total acolhimento. Aquele médico foi o primeiro médico da minha vida – vale lembrar que faço tratamentos psicológicos e psiquiátricos desde os dezesseis anos – que não queria me colocar

dentro de um rótulo, que não queria me dopar, mas me auxiliar naquela dor que eu sentia. Foi o primeiro profissional que me pediu exames, que me elogiou, que me potencializou.

Então, ao mesmo tempo em que eu continuo me sentindo revoltada com a medicina que encontrei até aqui, com os profissionais patologizadores que cruzaram minha história, eu consegui entender, mais uma vez na prática, que a gente não precisa acabar com as instituições, mas encará-las de outras formas.

Da mesma maneira em que eu não acredito que preciso acabar com a escola ou modificar totalmente a forma de constituição da instituição escolar, mas modificar a forma como enxergamos estudantes e a história do nosso território, do nosso corpo, da nossa subjetividade; percebo que não se faz necessário modificar ou acabar com a medicina, mas que ela pode sim ser exercida de forma outra que não como detentora de todo poder e conhecimento sob o outro.

É engraçado por que em todas as conversas que tenho com pessoas que não estudam estes temas que discorri neste trabalho e eu falo da minha crítica à medicina, tenta se defender – não sei exatamente de que, já que é sempre conversa e não competição de quem sabe mais – dizendo que a medicina salva vidas, fala sobre cirurgias, pesquisas, tecnologia e que não dá pra “viver de chá como a teoria descolonial propõe” – apesar de não ser esta a proposta da descolonialidade. E eu encontrei nas minhas consultas com meu psiquiatra a resposta para estes diálogos e para a teoria aqui proposta: a intenção não é jogar no lixo todas as descobertas científicas da medicina. A intenção é compreender que existem outras formas – inclusive de prevenção e de encarar o que é doença – que não as que nos estão sendo ditas. E pra mim, a forma principal é que os sujeitos tenham conhecimento sobre si e que este conhecimento nunca seja desvalorizado. O médico tem o conhecimento sobre a doença, mas o sujeito sabe de sua subjetividade, logo ela deve ser respeitada e minimamente deve-se explicar a pacientes como aquela parte do corpo está funcionando em momento de doença, ao invés de pressupor que como médica (o) ela (ele) sabe mais que o próprio paciente. Aprendi aqui que a medicina pode sim ser forma de potência, basta que olhemos para ela a partir deste ângulo.

A terceira coisa que me fez pensar em desistir foi a eleição de Bolsonaro como presidente eleito a partir do ano que vem e todos os pronunciamentos feitos por ele e seus apoiadores já durante o primeiro mês eleito, antes mesmo de tomar posse do cargo, como eu disse ao longo do último capítulo desta dissertação.

Sem dúvida foi o momento mais pesados de todo este encontro comigo e que demorou bastante para ser elaborado – como sempre, só Raissa na causa pra elaborar e transformar tudo junto a mim.

Ouvir a proposta de que a escola não seja mais um lugar de pensamento crítico – justo agora que estamos caminhando a passos lentos junto deste ideal – e o incentivo de que professoras e professores sejam filmadas (os) em suas aulas, me jogou no limbo, mais uma vez. Porém foi também quando eu finalmente percebi o porquê de ter escrito todo este trabalho, do porquê de ter chegado até aqui. Sabe a sensação que descrevi na introdução de que meu objeto já havia sido delimitado, mas eu não estava conseguindo olhar pra ele? Então! Com todas as bizarrices lidas e ouvidas neste período mencionado, notei que a escola me salvou. E por mais que seja ainda difícil dizer disso aqui ou em qualquer outro lugar, meu ideal político me obriga a transformar minha dor em linhas de trabalho final acadêmico. Mais uma vez me baseado dos escritos de bell.

Não é fácil dar nome à nossa dor, torna-la lugar de teorização. Patricia Williams, no ensaio “On Being the Object of Property” (em *The Alchemy of Race and Rights*), escreve que até aqueles entretidos que são “conscientes” são obrigados a sentir a dor engendrada por todas as formas de dominação (homofobia, exploração de classe, racismo, sexismo, imperialismo). (HOOKS, 2018, p. 102)

Você não sabe diretamente, mas eu fui violentada sexualmente – e de diversas outras formas – dentro de casa durante toda a minha infância. E embora eu diga que você não saiba, você foi a primeira pessoa pra quem comecei a contar das pequenas violências cotidianas que eu passava. Por mais que tudo não tivesse elaborado nem pra mim, eu pude, através de você, encontrar um ponto de apoio e de catarse para dizer de tudo aquilo tão pavoroso que eu passava e que me dilacerava, me devastava. Em todos os meus anos de silêncio, só a tua presença me permitiu dizer algumas palavras e só você foi o colo e amparo concreto e corporificado. Mas sei que esta nossa relação de afeto, confiança e cumplicidade não se deu ou poderia se dar de forma aleatória na vida. Esta relação se deu através da escola. Foi nela e através dela que nos encontramos. Foi nela e através dela que nos tornamos gente, que percebemos os limites do próprio ser, a história de quem somos e do território em que vivemos (mesmo que a história que a escola tradicional conte ainda seja um pouco duvidosa). Foi nela, através dela, através de estudantes e professoras (es) que eu pude ser um pouco mais eu e um pouco menos violência. Naquele espaço físico que era meu espaço de socialização, que não era um território permeado pelo medo que meu próprio quarto exalava.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2018, p. 273)

Eu não tenho como agradecer àquelas paredes da escola que nos encontramos, não tenho como agradecer a todos as (os) profissionais que trocaram energia e valores comigo, não tenho como agradecer à todos colegas que dividimos segredos, lanches e memórias. Mas eu, sem dúvida, tenho como agradecer à você, ainda que depois de sua partida deste mundo. Eu sou eternamente grata à tudo de você que existe em mim, à cada átomo do meu ser que teve o seu jeito na criação de si mesmo. Obrigada por ter me salvado. Seria impossível, agora vejo, escrever este trabalho sobre qualquer outro assunto que não a potência da escola e o quanto ela pode ser transformadora não só na educação, sobretudo na construção da subjetividade de cada sujeito. É isso.

Amor, Amanda.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, J. *A instigante história de Nova Friburgo*. Disponível em: <https://avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria/a-instigante-historia-de-nova-friburgo> acessado em 08/12/2018 às 16h.

BUTLER, J. *Problema de Gênero*. Rio de Janeiro, 2015.

BANDEIRA, L.; DUTRA, D. Estudos de Gênero na América Latina: dinâmicas epistêmicas e emancipações plurais. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v.9, n.2, 2015.

CANTO, L. *Os paradigmas pedagógicos da educação e sua relação com a psicologia: Uma perspectiva comunicacional em debate*. Trabalho de conclusão de curso apresentado (Graduação em de Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, 2017.

CURIEL, O. *El Lesbianismo Feminista: una propuesta política transformadora*. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/print/121025> acessado em 04/11/2017 às 11:00h

Documentário. *Diário da ocupação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=73GMIJLrBJ8> acessado em 14/01/2018 às 23:34h.

CURIEL, O. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA1 Entrevista com Ochy Curiel, v. 03, n. 04, out./dez. 2017 Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

DOLCE, J. *Com cortes de verbas, Universidades Federais sofrem com demissões e terceirização*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/29/com-cortes-de-verbas-universidades-federais-sofrem-com-demissoes-e-terceirizacao/> Acesso em 04/01/2018 às 16:33h.

ESPINOSA-MIÑOSO, Y. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, Lima, año 12, v. 12, n. 1, p.171, 2016. DOI. 10.20939/solar.2016.12.0109

ESPINOSA-MIÑOSO, Y. *Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa*. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa/> acessado em 18/10/2017 às 15h.

FOUCAULT, M. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREDERICI, S. *Calibã e a Bruxa*. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

GALINDO, M; *A despatriarcar*. Disponível em: <http://mujerescreando.org/pag/articulos/2014/05-21-2014-a%20despatriarcar.html> acessado em 01/03/2016 às 22:00h

GALINDO, M. *Así como tú me quieres yo no quiero ser de ti*. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0605/galindo/es> acessado em: 28/07/2017 às 18h. 55

GALINDO, M. *Detrás de una mujer feliz, un machista abandonado*. Disponível em: <<http://mujerescreando.org/pag/articulos/2013/02-22-2013-detrasdeunamujerfeliz.html>> acessado em: 01/03/2016 às 22:02h

GRIJALVA, D. *Mi cuerpo es un territorio politico*. Brecha Lésbica: 2012.

HOOKS, b. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

LIONÇO, T. *Contra a má-fé: conjurações de uma acadêmica de ação direta*. Bahia: Editora Devires, 2018.

LOURO, G. A construção escolar das diferenças. In: _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ. Vozes: 1997.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set./dez. 2014.

LUGONES, M. Hacia um feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, v. 6, n. 2, p. 105-119, Jul./Dic. 2011.

INÁCIO, L. *Escola sem pensamento crítico não é escola!* Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Escola-sem-pensamento-critico-nao-e-escola> acessado em 16/01/2018 às 18:18h.

MACHADO, R. *A extrema direita venceu*. Feministas antirracistas e LGBTs também. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/01/08/extrema-direita-feministas-antirracistas-lgbts/> acessado 15/01/2019 às 18:19h.

MANGUINHO, J. *Protagonismo feminino no contexto escolar: entre negociações, enfrentamentos e tensões*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13. 2017. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, 2017.

MATTOS, A. et al. Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? *Cadernos da Educação Básica*, v. 1, n. 2, out. 2016.

MATTOS, A.; BERTOL, C. Oficinas de sexualidade nas escolas: saberes, corpo e diversidade. In: _____. *Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades*. Florianópolis. Abrapso: 2015. v. 7

MARAFON, G. Recusa à judicialização e a o projeto de lei "escola sem partido”: análises a partir das ocupações estudantis. *Journal of education*, v. 5, n. 01, p. 9-30, 2017.

MIRANDA, C.; RIASCOS, F. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 545-572, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, F. *Existiam índios homossexuais?* Disponível em: <https://medium.com/nada-errado/existiram-%C3%ADndios-homossexuais-86af8bed586d> acessado em 04/11/2017 às 13:38h

PATTO, MS. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 65, p. 72/77, maio 1988.

PRECIADO, P.B. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo, 2015.

RIVERA, T. Ensaio sobre o espaço e o sujeito. Lygia Clark e a psicanálise. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XI, n. 2, p. 219-233, jul/dez 2008

SANGLARD, G. De Nova Friburgo a Frioburg através das letras: a colonização suíça vista pelos próprios imigrantes. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, v. 10, n. 1, p. 173-202, jan./abr. 2003.

SAUNDERS, T. Epistemologia negra sapatão como vetor1 de uma práxis humana libertária. *Periódicus: Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades*, Salvador, n. 7, v. 1, maio/out. 2017.

SOUZA, L. et al. *Manual de Ginecologia Natural e Autônoma*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1QUWF5GJwoVwpSe0MA0kenG_eXt9-WX0s acessado em 16/0/2018 às 10:09h.

VEIGA, C. *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21

VENTURINI, L. *9 são acusados no caso da máfia da merenda em SP. O que há contra eles*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/01/16/9-s%C3%A3o-acusados-no-caso-da-m%C3%A1fia-da-merenda-em-SP.-O-que-h%C3%A1-contra-eles> acessado em 04/01/2019 às 16:51h.

ANEXO - Atividades de gênero e sexualidade (elaboradas pela equipe PIBID)

Atividade 1: Entrevistas com Personagens

Objetivo: discutir como determinados estereótipos são acionados para alguns personagens; problematizar imagens negativas que são construídas socialmente para alguns grupos sociais; dialogar os personagens com as experiências de vida das e dos participantes.

Material: tarjetas com marcadores sociais a partir do qual serão construídos os personagens.

- Sentar com o grupo em círculo.
- Explicar que faremos uma atividade que vai exigir a *criatividade* deles e delas. E que terão que se colocar no lugar de uma pessoa que talvez não tenha nada a ver com elas e eles.
- Pedir que fechem os olhos e explicar que deixaremos um papel com uma característica, a partir da qual eles e elas devem imaginar um personagem. Pedir para que cada estudante faça isso individualmente, em silêncio.
- Depois que todas pessoas estiverem sentadas com os olhos fechados, distribuir as tarjetas colocando-as viradas no colo de cada participante. Só depois de distribuídas, pedir que abram os olhos e olhem as tarjetas.
- Peçam que imaginem seus personagens, sua história, que característica têm. E pedir que não contem o conteúdo de sua tarjeta para os outros grupos, avisando a turma que, durante as apresentações, palpites sobre “quem é aquele personagem” podem surgir.
- Alternativamente, em turmas com maior dificuldade de concentração e foco em tarefas mais abstratas, pode-se dividir a turma em pequenos grupos, distribuir os marcadores aleatoriamente pelos grupos, e pedir que construam uma personagem a partir daquele marcador, preenchendo uma ficha (ver a seguir). O grupo escolhe alguém para representar a personagem a partir do que foi criado coletivamente.
- Em seguida, alguém da equipe vai assumir o papel de entrevistador/a (tem que incorporar o personagem também!) e pergunta quem gostaria de ser entrevistado/a em primeiro lugar. Ver se alguém se voluntaria, se não, convidar algum/a participante. Começar com perguntas simples: “Como é seu nome?”, “O que vc gostaria de contar para a gente?”, “Fale um pouco sobre sua história...” – e depois, pedir para a “plateia” fazer perguntas também.

- Após algumas entrevistas (ver se vão falar bastante, ou se dá para fazer mais entrevistas), discutir a atividade com o grupo, perguntando o que acharam, como se sentiram, e focando na discussão dos pontos do Objetivo.

Atividade 2: “Preparando um Guaraná Natural para Alguém...”

Objetivo: Discutir com a turma a importância do consentimento nas relações interpessoais, principalmente nas afetivo-sexuais. Debater sobre a violência nas questões de gênero, o direito ao próprio corpo, a importância do diálogo nos relacionamentos; trabalhar vulnerabilidades e a escuta.

Material: Cópias do texto “Preparando um Guaraná Natural pra Outra Pessoa”

Desenvolvimento:

- Sentar com a turma em roda.
- Explicar que leremos um texto curto juntos, em voz alta, cada um lendo uma linha dele, e que depois conversaremos sobre ele.
- Distribuir o texto e iniciar a atividade
- Após a leitura, perguntar sobre o que acham que o texto fala, bem como quais situações poderíamos relacionar com os exemplos dados no texto; quais tipos de violência imaginam que possam acontecer em um relacionamento, se é algo que consideram comum e o porque imaginam que elas acontecem; levantar questões sobre a importância de conversar sobre consentimento nas relações.

PREPARANDO UM GUARANÁ NATURAL PARA OUTRA PESSOA²¹

Você pergunta pra pessoa:

- Ei, você quer um guaraná natural?

E a pessoa diz:

- Nossa, eu adoraria tomar um guaraná natural! Obrigado!

Então você sabe que a pessoa quer um guaraná natural.

Se você pergunta:

- Ei, você quer um guaraná natural?

E a pessoa diz:

- Hummm... Sabe, eu não tenho certeza...

Então você pode preparar o guaraná natural, ou não.

²¹Traduzido e adaptado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4oMGFspEFBY>

Mas saiba que a pessoa pode ou não querer beber o guaraná natural.

E se ela não beber – essa parte é importante – *não faça a pessoa beber o guaraná natural*.

Só porque você preparou, não quer dizer que você tem o direito de ver a pessoa bebendo o guaraná natural.

E se a pessoa disser:

- Não, obrigado.

Então não prepare o guaraná natural pra ela. De jeito nenhum.

Apenas não prepare o guaraná natural.

Não faça a pessoa beber o guaraná natural.

Não fique bravo porque a pessoa não quer o guaraná natural.

Ela apenas não quer o guaraná natural. Ok?

Se você perguntar, a pessoa pode dizer:

- Ah, quero sim! Muito obrigada, que legal!

Mas quando o guaraná natural chega, ela não quer mais beber.

Sim, é um pouco irritante, já que você teve o trabalho de preparar o guaraná natural pra ela.

Mas a pessoa não tem obrigação de beber o guaraná natural.

Ela queria o guaraná natural.

Agora não quer mais.

Algumas pessoas mudam de ideia enquanto a gente mistura o xarope na água.

E tudo bem mudar de ideia, sem problemas.

E você mesmo assim não tem o direito de fazer a pessoa beber o guaraná natural.

Se a pessoa está desmaiada, não faça o guaraná natural pra ela.

Pessoas desmaiadas não querem guaraná natural. E elas não podem responder à pergunta:

- Você quer guaraná natural?

(porque estão desmaiadas).

Talvez ela estivesse consciente quando você perguntou se ela queria o guaraná natural, e ela disse “Sim!”.

Mas enquanto você misturava o xarope na água, ela desmaiou.

Nesse caso, você deve largar o guaraná natural e ver se a pessoa desmaiada está bem.

E essa é a parte importante – *não faça a pessoa beber o guaraná natural*.

Se alguém disse que queria o guaraná natural, começou a beber, e desmaiou antes de terminar, *não fique derramando o guaraná natural na boca da pessoa*.

Largue o guaraná natural, e veja se a pessoa desmaiada está bem.

Porque pessoas desmaiadas não querem guaraná natural. É sério.

Se alguém disse que queria guaraná natural no sábado passado, não quer dizer que ela queira guaraná natural toda hora.

Ela não quer que você chegue de surpresa, prepare outro guaraná natural e force ela a beber, dizendo “Mas você queria guaraná natural semana passada!”.

A pessoa não quer acordar com você jogando guaraná natural na boca dela e dizendo:

- Toma! Você queria guaraná natural ontem à noite, não queria? Então toma!

Isso não é legal.

Porque consentimento é tudo.

Atividade 3: Situações

Objetivo: conversar sobre violência e sexualidade, focando na temática do consentimento

Material: situações impressas em várias cópias sujeitas à adaptação de acordo com a necessidade analisada de cada grupo a ser trabalhado.

Desenvolvimento:

- Dividir a turma em dois grupos, meninas e meninos.
- Formular as situações fictícias para serem discutidas pelos grupos. Temáticas: preconceito na escola envolvendo orientação sexual; namoro e violência (envolvendo agressão física); consentimento na relação sexual x estupro (o direito de dizer “não”)
- Estar atentos para conteúdos que se relacionem com a temática da violência; discutir com a turma como esses temas (violência e sexualidade) se relacionam com o cotidiano escolar.
- Destacar o objetivo pretendido com a atividade, relacionando com os conteúdos trazidos pelo grupo.

Algumas situações para serem utilizadas:

Violência no relacionamento

“Ana e Marcos estudam na mesma turma e namoram há dois meses. Marcos é bastante ciumento e acompanha a namorada a todos os lugares em que ela vai. Ana gosta do namorado, mas às vezes se sente sufocada. Durante o recreio, quando Ana foi ao banheiro, Marcos mexeu no celular da namorada e ficou com ciúmes de algumas mensagens que viu. Ele pegou o braço de Ana com força e disse que se ela continuasse conversando com amigos homens, iria terminar o namoro.”

Violência e Consentimento

“Pedro e Lucas são amigos desde a infância, mas Lucas teve que mudar de estado junto com a família por conta de uma oportunidade de trabalho para sua mãe. Agora, já com 15 anos, Lucas retornou ao Rio e vai continuar os estudos na mesma escola que seu antigo amigo Pedro frequenta. Lucas não reconhece Pedro quando se reencontram: além de mais alto e magro, o menino usa roupas pretas, pinta os olhos e as unhas com cores escuras e tem uma porção de piercings pelo corpo. Pedro contou ao amigo que estava numa fase gótica e que está namorando Túlio, um menino de outra escola. Lucas ficou surpreso quando Pedro lhe confidenciou isso, mas não tinha problemas com a questão e pediu a ajuda do amigo pra se enturmar na escola. Logo percebeu que seu amigo não era um dos mais populares, muito pelo contrário, ninguém sequer falava com ele a não ser os professores. Durante o recreio, Lucas percebeu que um grupo de meninos ria e cochichava perto deles. Quando o sinal tocou, um dos garotos do grupo jogou uma lata de refrigerante na sua direção e gritou "Viadinhos!". Lucas decidiu ir falar com a diretora do colégio, mas Pedro o impediu, dizendo que sua mãe não sabia que ele era gay e que, se ele falasse com a diretora, ela ia acabar desconfiando. Lucas não sabia o que fazer, pois conforme os dias passavam a convivência na escola se tornava insuportável. Não só os outros alunos os zoavam diariamente por andarem juntos, como percebia que o amigo estava cada vez mais triste, se culpando pelo que acontecia com eles. Até o inspetor do colégio, Seu Bigode, os aconselhou a não andarem muito juntos e que Pedro não pintasse mais as unhas e os olhos.”

“Ana e Beto namoram há 8 meses. Eles fazem programas juntos só que em lugares públicos (shopping, cinema, museus, restaurantes, caminhadas...) ou com amigos. Quando estão juntos na casa dele ou dela sempre há alguém. Até que um dia Beto convida Ana para ver um filme a sós na casa dele (não haveria ninguém lá). Beto prepara alguma coisa para eles comerem e eles começam a ver o filme. Durante o filme o clima começa a esquentar e começa a "pegação". Com os dois sem roupa Ana pede para ele parar e ele responde "Que isso gata, vai me deixar na mão agora? Não dá pra parar não." Ele então ameaça terminar o namoro.”

“Jully e Thiago estudam juntos desde o 5o. ano, e são muito amigos. Também são vizinhos, então costumam fazer trabalhos juntos, ir e voltar da escola juntos, e também são fãs de animes. Atualmente eles estão no 8o. ano. Este ano, Jully começou a namorar Fernando, um garoto do 9o. ano da mesma escola. Fernando não gosta da relação de Jully e Thiago. Acha que eles ficam juntos demais, que não existe amizade entre homem e mulher, e que Thiago tem `segundas intenções´ com Jully. Desconfiado, e com medo de estar sendo traído, Fernando pegou o celular de Jully escondido e olhou as mensagens no what's app e no facebook, o que o fez suspeitar ainda mais da namorada e a exigir uma explicação dela sobre a mensagem de Thiago, que dizia: "nos vemos mais tarde? Saudades!". Jully surpresa com a atitude do namorado disse que não

devia satisfações a ele, que não tinha nada demais na mensagem, e que ele estava ficando louco. Os dois começaram uma briga. Fernando exige como condição para continuar o namoro, ter acesso ao celular de July, que nega. Ele diz que se não houvesse o que esconder, ela não deveria recusar sua proposta, e vai ficando cada vez mais nervoso até que segura July pelo braço e toma seu celular. Ela tenta impedir, e ele acaba dando um tapa nela, e jogando seu celular no chão.”

Racismo

“Na escola teria uma peça de teatro apresentada pelos alunos. Haveria uma seleção para escalar os papéis, e muitos alunos estavam ansiosos. Taís, uma das alunas, queria muito o papel principal da peça. O resultado saiu e Taís ficou animadíssima: ela tinha conseguido! Logo se preparou para assumir sua personagem e foi uma das primeiras a chegar nos ensaios da peça. No primeiro ensaio, no entanto, Taís foi chamada pelo diretor da peça que lhe pediu para que usasse algum produto para “domar” e alisar seu cabelo, que era Black. Taís não gostou muito da ideia, mas, como queria o papel, fez o que o diretor pediu.”

“A família de Wander se mudou no início do ano e ele começou este ano a frequentar uma nova escola, onde ainda não fez muitos amigos. Durante uma das aulas, um grupo de estudantes ficou zoando Wander quando ele fez uma pergunta à professora. Chamaram o colega de “macaco” e “nequinho”. Uma aluna disse que tinha nojo de sentar perto de Wander. A professora continuou a dar a aula, dizendo que era só uma brincadeira da turma, porque Wander era novo na escola.”

Lesbofobia

“Ligia e Malu são grandes amigas e se gostam muito. Nas últimas semanas, elas têm sentido mais vontade de ficar juntas. Na escola, sempre se abraçam quando se encontram, gostam de ficar sentadas de mãos dadas, de fazer carinho uma na outra. Os colegas começaram a implicar com Ligia e Malu, a fazer piadas e xingá-las quando passam. Na saída da escola ontem, uns garotos jogaram pedras nas duas, enquanto o restante das alunas e alunos ria delas.”

Atividade 4: Pessoas e coisas²²

Objetivo: Facilitar o reconhecimento da existência de relações de poder e seu impacto sobre os indivíduos e seus relacionamentos.

Material: Nenhum.

Desenvolvimento:

²² Adaptado de: PROMUNDO, Manual M. Disponível em: <http://promundo.org.br/recursos/manual-m/>

- Divida as e os participantes em três grupos. Cada grupo deve ter o mesmo número de participantes. Se o número de participantes não corresponder a uma divisão exata, coloque participantes extras para o terceiro grupo que, como descrito abaixo, serão observadoras/es.
- Informe que o nome da atividade é: Pessoas e Coisas. Escolha, aleatoriamente, um grupo para ser “coisas,” outro para ser “pessoas,” e o último para ser “observadoras/es”.
- Leia as regras para cada grupo:

COISAS: As coisas não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, têm que fazer aquilo que as pessoas ordenam. Se uma coisa quer se mover ou fazer algo, tem que pedir permissão à pessoa.

PESSOAS: As pessoas pensam, podem tomar decisões, sentem e, além disso, podem pegar as coisas que querem.

OBSERVADORAS/ES: Observam em silêncio.

- Peça para o grupo de “pessoas” pegar as “coisas” e fazer com elas o que quiser.
- Dê ao grupo cinco minutos para que cumpram seus papéis de pessoas ou coisas.
- Peça ao grupo que volte ao seu lugar e use as palavras abaixo para facilitar a discussão.
- PASSO OPCIONAL: Você pode pedir que as/os participantes troquem de papel, isto é, quem foi coisa pode ser pessoa e vice-versa. Apenas é importante tomar cuidado para que a troca de papéis não seja vista como possibilidade de vingança de quem passou a ocupar o papel de pessoa.
- **Perguntas para discussão:**

- Para as “coisas”:

Como foi tratada por sua “pessoa”? Como se sentiu sendo tratada como coisa? Você se sentiu impotente? Por que sim ou por que não?

- Para as “pessoas”:

Como tratou sua “coisa”? Como se sentiu tratando alguém como coisa? Você se sentiu poderosa? Por que sim ou por que não? Por que as “coisas” obedeceram às ordens das “pessoas”? Houve pessoas do grupo de “coisas” ou “pessoas” que resistiram ao exercício? Em nossa vida cotidiana, nós somos tratadas como coisas? Quem nos trata assim? Por quê? Nós tratamos outras pessoas como coisas? Quem? Por quê?

- Para os/as observadores/as:

Como se sentiu observando sem dizer nada? Você gostaria de ter interferido? Se sim, o que você poderia ter feito?

• Para todos:

Na vida cotidiana, nós somos “observadores” de situações em que algumas pessoas tratam outras como coisas? Nós interferimos? Por que sim? Por que não?

Se você tivesse a chance de escolher entre os três grupos, o que você teria escolhido ser? Por quê?

Por que as pessoas tratam os outros dessa maneira?

Quais são as consequências de um relacionamento em que uma pessoa trata a outra como coisa?

Na sua comunidade/escola, as mulheres costumam pertencer a um desses três grupos? A qual?

Por quê? E os homens, costumam pertencer a um desses três grupos? Qual?

Como uma sociedade/ cultura perpetua ou apoia esse tipo de relacionamento?

O que você aprendeu com esta atividade? Você aprendeu alguma coisa que poderia ser aplicada na sua própria vida ou em seus relacionamentos?

Atividade 5: Rio da Vida

Objetivo: Admirar a própria história, dando a ela contornos narrativos que permitam que cada um/uma expresse sua individualidade, sentimentos, desejos, medos, entre outros - dimensões estas tão reiteradamente afastadas do universo escolar.

Material: Cartolina, Lápis de colorir, Canetas Coloridas.

Desenvolvimento:

- A proposta dessa atividade consiste em distribuir para cada estudante uma cartolina e pedir que desenhem um rio contando as principais narrativas da própria vida até o momento presente, em uma espécie de linha do tempo, uma correnteza de acontecimentos.
- Nessa interlocução de passado e presente da própria história, pode pedir que se acrescente, ao final do “rio”, uma projeção daquilo que eles e elas imaginam ainda está por vir ou que assim desejam.
- Àqueles/àquelas que se sentirem a vontade, pedir para que apresentem o desenho para a turma.

Atividade 6: Fotografias-cotidianas

Objetivo: Compreender em grupo o ambiente que é frequentado diariamente: o que há de potência neste ambiente? O que há de degradante aqui? Quais são os lugares favoritos e os odiados aqui? De que forma eles e elas veem a mesma escola?

Material: Um celular que levei para que utilizassem a câmera.

Desenvolvimento: Dividi os oito alunos em duplas e pedi que fossem uma dupla década vez fotografando na escola duas coisas que mais gostavam e duas coisas que menos gostavam. Ao final, nos sentamos em círculo e cada um levanta e apresenta suas fotografias explicando o lugar, o motivo da foto e o que achou de andar pela escola com esta percepção outra.

Atividade 7: Vídeos

Objetivo: Assistir e discutir os seguintes vídeos sobre gênero e sexualidade: “Gênero e sexualidade” <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc&t=10s> e “Falta alguma coisa”: <https://www.youtube.com/watch?v=bo4IFbce6xE&t=3s>.

Material: Televisão disponibilizada pela escola e vídeos que levei em pen drive.

Desenvolvimento: Passar os dois vídeos propostos e depois debate-los em grupo.