

organizador **Fernando Pocahy**

# ocupar t(R)icional artisa(r)

intersecções em pesquisa



organizador **Fernando Pocahy**

# ocupar t(r)icional artisa(r)

intersecções em pesquisa



2023  
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

OC21

Ocupar, f(r)iccional, artisa!: intersecções em pesquisa /  
Organizador Fernando Pocahy. – São Paulo: Pimenta Cultural,  
2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-708-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97082

1. Educação. 2. Interseccionalidade. 3. Gênero. 4. Sexualidade.  
I. Pocahy, Fernando (Organizador). II. Título

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023  
ISBN do impresso (brochura): 978-65-5939-709-9

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Grommik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, AL Nevrada Personal Use Only, Job Clarendon
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizador	Fernando Pocahy

---

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# Sumário

<b>Prefácio</b> .....	<b>11</b>
<i>Fernando PocaHy</i>	
Capítulo 1	
<b>Uma epistemologia na solidão</b> .....	<b>18</b>
<i>Aline Correia Martins</i>	
Capítulo 2	
<b>Diário íntimo(político) de uma pesquisadora</b> .....	<b>34</b>
<i>Camila Santos Pereira</i>	
Capítulo 3	
<b>(Re)produções do conhecimento sobre/ com lesbianidades</b> .....	<b>49</b>
<i>Jéssica Pereira da Silva</i>	
Capítulo 4	
<b>Lésbicas e professoras de crianças: travessia amparada por mapas, guias, mãos dadas</b> .....	<b>61</b>
<i>Anamaria Ladeira Pereira</i>	
Capítulo 5	
<b>Cultura popular em questões de gênero e sexualidade</b> .....	<b>80</b>
<i>Lidiane Nunes de Castro</i>	

Capítulo 6

**O gênero do/no brinquedo:**

interloquções docentes ..... 96

*Juliana Kathlen da Silva*

Capítulo 7

**Tessituras de si (psicóloga)**

**no cotidiano da escola ..... 108**

*Thayz Conceição Cunha de Athayde*

Capítulo 8

**Produção de conhecimento**

**em educação e(m) saúde:**

metodologias participativas,  
coletivas e in(ter)ventivas..... 122

*Daniel Vieira Silva*

Capítulo 9

**Movimentos sociais,**

**envelhecimento e educação ..... 138**

*Beatriz Bloise Pereira Nunes*

Capítulo 10

**Temporalidades e dissidências**

**sexuais no cinema brasileiro**

**contemporâneo ..... 153**

*Arthur Daibert Machado Tavares*

Capítulo 11

**Contra-cisnormatividade**

**e velhice no audiovisual ..... 169**

*Izabel Armino Mantovani*

Capítulo 12

**Uma Cartografia da Sexualidade  
e Velhice com a Literatura..... 183**

*Beatriz Penha França Gonzaga*

Capítulo 13

**Entre lésbicas 60+ :  
o prazer como pedagogia do cuidado ..... 199**

*Helen Dias Tavares de Lima*

**Sobre o organizador..... 215**

**Sobre as autoras e autores ..... 216**

**Índice Remissivo ..... 219**

## Prefácio

*Fernando Pocahy*

A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruidos, acontecimentos (CORAZZA, 2009, p. 109).

Fruto de uma aposta coletiva de formação em pesquisa e docência - com a finalidade de articular linhas de problematização entre a educação e a saúde - o livro que ora lhes apresentamos reúne trabalhos de discentes dos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O que se poderá encontrar aqui serão os rastros de inquietações, movimentos de (in)definição de objetos e resíduos de experimentações teóricas e metodológicas vivenciadas no seio do grupo de pesquisa *geni - estudos de gênero e sexualidade*. Em treze capítulos movem-se esforços na constituição de um espaço-tempo de estudos e in(ter)venções que refletem temas atuais para a educação e a saúde, mas igualmente algo da formação de pesquisadoras/es na relação com conhecimento situado e responsivo às demandas do presente. Buscamos com esta publicação mover sentidos na in(ter)venção dos mundos que habitamos e do qual participamos com pessoas formadoras, pesquisadoras, cidadãs.

Os textos desta coletânea movimentam pesquisas que operam interseções entre marcadores da diferença a partir de cenas cotidianas da educação e na saúde, compondo entradas de problematização na pesquisa Gênero e sexualidade em interseccionalidades nos/com os cotidianos da educação e(m) saúde: carto-genealogias da diferença, financiadas pelo Edital Universal do CNPq (Processo 428398/2018-9) e apoio complementar JCNE/FAPERJ e Prociência UERJ-FAPERJ.

O projeto que abriga todos os estudos aqui publicados ocupa-se em analisar o jogo agonístico da produção da identidade e da diferença em torno de gênero, raça, sexualidade e geração. Buscamos através desse arranjo compreender como se estabelecem tanto intersecções de marcadores de diferença quanto os modos-práticas decorrentes dessas a engendrar vulnerabilidades e precarização da vida. Não obstante, estamos interessadas em conhecer como se agenciam modos de resistência (produção de saúde, novos modos de ser-habitar a cidade e a universidade, modos de participação política, invenções na cultura das artes, entre outros movimentos que nos situam em processos de diferenciação e engajamento para a produção de margens de liberdade).

O contexto social em que esta produção foi (e ainda vem) se movendo é marcado por muita agonia e assombro. O rastro da destruição e a ameaça dos movimentos neofascistas nos acossam e interrogam todos os dias. Mas, *Eles não* nos paralisam. Ainda que nossas fraturas estejam expostas, interferindo sobre nossos passos, com elas e por tantas outras, nos movimentamos em processos de conhecer-como política-de-cuidado; ao que nos conduzem na direção de pensar sobre os modos como nos tornamos sujeitos desta sociedade ao mesmo tempo em que elaboramos maneiras de acolher, partilhar, viver. Os capítulos guardam no seu interior clamores, mas igualmente sabores da invenção de si mesma/o/e e do que podemos traçar no mundo do trabalho acadêmico e em nossas demais práticas profissionais, associativas, pessoais.

Desde 2016, vivenciamos processos de governo que deflagram mais fortemente o reacionarismo em forma de negacionismo que ceifa vidas (não apenas o negacionismo delirante, mas o negacionismo dos processos políticos que frearam muitos dos horrores coloniais etc.). Forças vorazes do neoliberalismo na mesma frequência vêm produzindo fortes impactos na educação e na saúde, na cultura das artes. Associando ressentimento racial da branquitude, cisnormatividade,

moralismos e toda ordem de conservadorismo, o projeto político que se firmou no Brasil depois do golpe civil, policial, confessional-fundamentalista, midiático e empresarial que vivemos tornou as questões da diferença ainda mais letais. Não apenas deixa-se morrer, como faz-se morrer. (MBEMBE, 2016) populações, culturas, patrimônio, meio ambiente, às muitas gentes e suas coisas indesejáveis, a tudo isso, deixa-se ou faz-se morrer em nome de deus, pátria, progresso e da família, esses, apenas enunciados performativos da dominação, pois acredito, trata-se de uma racionalidade que guarda muito de renovação, mas igualmente de inusitadas formas de ressentimento. “Nós não esperávamos”, quase sempre dizemos isso, mas, talvez, aqui, o sinal da atenção ética seja fundamental, como nos alertou Michel Foucault: “(...) é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e que se diz com o que se faz e o que se é.” ([1984] 2004, p. 219).

O projeto deste livro assume compromissos ético-políticos que evidenciam (nossas e apenas nossas) respostas ao que estamos vivemos, aos modos como vimos nos conduzindo eticamente face aos des(a)fios para a educação e a saúde do/no presente. Em aliança aos pressupostos pós-críticos em educação associados ao campo de estudos (trans)feministas queer e interseccionais, instalamos nossas problematizações em um modo de pesquisar-intervir – desde o princípio de que é ao transformar que conhecemos, pois no primeiro gesto, aquele da escolha de um tema ou objeto, somos interpeladas/os/es eticamente sobre nosso agir-no-mundo. Nosso compromisso é, nessa direção, operar com as contribuições teórico-epistemológicas que fortaleçam posturas antirracistas e anticoloniais nos modos de fazer-saber-sentir o mundo da pesquisa e trabalho docente. De fundamental importância aos princípios democráticos, fazer ciência é exercício ético-político e estético. Produzimos conhecimento no e com o mundo que nos torna o que somos, nós formamos e nos tornamos sujeitos na experiência da formação e da produção do conhecimento.

O desenho da pesquisa apresentada ao CNPq previu a formulação de entradas de problematização em um esquema multimétodos e plurifases (como esquema pragmático e programático) tomando o dentro-fora da escola como *lócus* privilegiado para as análises-in(ter)venções. Ao assumir as (micro)políticas cotidianas educativas como práticas de subjetivação, o estudo definiu como seu escopo as formas de governamentalidade que emergem nas tramas complexas desde alguns espaços-tempos formativos públicos e/ou associativos. Para isso, engajaram-se pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado e estágio de doutoramento no país, cada uma ao seu modo, ensaiando suas próprias respostas, como pontos de conexão instalados em diversos espaços-tempos da vida social que mobilizam conversas sobre os sentidos da diferença na esteira do híbrido entre educação e saúde.

A este conjunto de trabalhos denominado *cartogenealogias* da diferença, expressão cunhada (POCAHY, 2020) para dar forma ao gesto de articulação de ferramentas foucaultianas e deleuzianas, vamos bricolando nosso próprio fazer conceitual. Dessa aproximação, entre a cartografia e a genealogia, surge minha 'gambiarra', de modo a articular a leitura sobre os diagramas e as correlações de forças que movem os espaços-tempo por onde os sujeitos se movimentam. A finalidade não é inusitada, ela é arranjada: (...) acompanhar fluxos de produção de modos de sentidos e novas semióticas do desejo, ali onde algo nos permite localizar as práticas e operações que informam como os sujeitos são constituídos (como são governados e como governam a si mesmos) (...) (POCAHY, 2020, p. 16).

Ocupar, f(r)iccional e *artisar*: expressões de um certo linguageiro de estranhamentos ao vivido, aos estabelecidos, às normas. Em suas linhas de afirmação arranjamos seções para acomodar os textos, arriscando movimentos de problematização que se pronunciam mais em um ou outra dessas disposições. Mas não para fixá-las. O que aqui se apresenta corresponde a certa inseparabilidade dos domínios da ética, estética e políticas, se desejarmos uma correspondência direta,

portanto, ocupar é efeito estético tanto quanto *artisar* é político e f(r)iccional, inflexão ética. Todos os textos desta publicação, cada um a seu modo, ocupam, friccionam e se movem em *artisans* de saber-fazer-pensar-sentir na pesquisa-mundo-vida. É, pois, sobre o que é feito de nós e por nós e o que fazemos de nós mesmas/os/es, como conduzimos a nós mesmas/os/es e como tentamos conduzir outrem, o que se (des)arranja nessa forma de acomodar os textos.

*Ocupar* para existir, afirmação de vida: trabalhos que desafiam os jogos de produção da abjeção em torno de gênero, raça e sexualidade, os capítulos aqui questionam o acesso e permanência de corpos indesejáveis na universidade. O texto é ocupação lésbica-preta-feminista, é sobre a escrita em primeira pessoa, a escrita como diferença. As autoras estão interessadas em rupturas, em *acontecimentalizar* a educação e as práticas em saúde. E elas partem de uma ponderação coletiva do grupo de pesquisa: o texto científico é um modo de narrar a nós mesmas/os/es; é, portanto, uma tecnologia de subjetivação, não objetivação, assujeitamento. Elas perguntam: quais corpos-vidas e epistemes estariam autorizadas a dizerem de si?: *E eu não sou uma mulher?* fazendo coro a Sojourner Truth.

*F(r)iccional* é também modo de desafiar os modos como se produziram certa ideia de humano viável e possível em termos de gênero, raça, sexualidade e idade, gesto de inflexionar diante dos códigos morais e normas. Os trabalhos aqui buscam desacomodar certas normas e ideais em torno do corpo que importa à racionalidade neoliberal cis-hetero-racializada. Das práticas educativas que convocam ao trabalho coletivo sobre a diferença geracional, passando pelo estudo das encomendas biopolíticas para o trato do envelhecimento na escola e pelo questionamento dos artefatos cotidianos que movem sentidos e normas pela via das pedagogias culturais, os trabalhos em tela fazem escorrer perguntas sobre as tramas bio(necro)políticas a produzir e marcar a diferença. Dessas fricções abrem-se pequenas fendas de infiltração e aqui escorremos em um rastro pós-crítico.

*Artisar* é um neologismo forjado aqui para acionar sentidos dos gestos de invenção que acompanham a estilização dos modos de vida e suas práticas. Esta proposição segue o rastro do termo cunhado por Sandra Corazza (2009) para dar conta das experimentações docentes nos seus modos de agir-sentir o mundo na formação e propositura curricular. Por aqui, e inspirado nessa afirmação, *artisamos* em busca de sentidos outros para o exercício da sexualidade e erotismo, des(a) fiando os termos da saúde e bem-estar, traçando um modo-estilística de existência outra, uma estética dos desejos, sonhos, que passa e perpassa a educação e os cotidianos da saúde, acionando igualmente tantos modos outros e artesanias da vida cotidiana quanto possamos viver-sentir na agonística da diferença. O acaso, a insubordinação, o desvio, é escape aos regimes de tutela e controle dos corpos, conforme podemos acompanhar nos trabalhos que se seguem: na literatura, no cinema, nas mídias digitais, movem-se desafios em experimentações que nos permitem entender o que fazemos ou o que não nos é permitido em termos de condutas e (não-)liberdades, *artisamos* modos-mundos outros no encontro com estas cartografias artistas, ao que corresponde afirmar que aos modos de pesquisa-ensinar trata-se de modos de subjetivar. O que fazemos de nós com aquilo que se convencionou ser o nós – a identidade, a doença, o comportamento, a classificação etária – inscrevem, nessa seção, os traços da diferença como relação, não objeto, não coisa, mas processo, fluxo, subjetivação; é disso o que se trata, é das muitas maneiras de fazer-sentir o mundo na interpelação que paralisa, mas igualmente pode abrir-se à produção de sentidos que expandem e reorientam as *artisagens* e “*artistagens*” da/na vida.

Na feitura desta publicação acompanham-se as contribuições e interlocuções de muitas das frentes acadêmicas que se mobilizam face às urgências do contexto devastador que assolou (assola) a educação brasileira (e em relação com a saúde): em resposta às enunciações fundamentalistas, conservadoras e à desresponsabilização de governos e governantes diante da violência e da precarização da vida das

minorias sociais, não podemos deixar de nos pronunciar. Nossos textos testemunham analiticamente o rastro de devastação do governo de extermínio que vivemos mais escancaradamente de 2018 a 2022. Não estamos sós, “Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui.” (MOMBAÇA, 2021, p. 10). Renovamos nestas páginas nosso esperar, cientes de que muitos ainda serão os desafios e os riscos devidos ao ressentimento colonial e ao desprezo neoliberal em suas paixões letais.

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos. Ética, Sexualidade, Política**. [1984] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

POCAHY, Fernando. Os filmes que habito: cartogenealogias do presente. **Athenea Digital**, Barcelona, v. 29, p. e2577, 2020.



# 1

Aline Correia Martins

## Uma epistemologia na solidão

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.970821](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.970821)

Este texto-relato é uma reflexão dos caminhos e ponderações que venho tomando na construção da pesquisa acadêmica no percurso de doutoramento. Neste trabalho, começo apresentando meus passos de pesquisa e impressões já adquiridas para a minha tese em construção; bem como reflexões produzidas a partir de leituras e pesquisa de campo, até o momento desta escrita. Descrevo o que acredito ser o melhor caminho metodológico nesta pesquisa, como me situo enquanto pesquisadora e mulher negra pesquisando professoras universitárias também negras, é uma pesquisa em que tenho nítido envolvimento político-afetivo, do qual não me esquivo de me pronunciar afetada. O foco da pesquisa é como o *corpo-negro/a* é afetado, como afeta e as afeições que produz nos espaços de poder-saber, ainda pensados no imaginário de muitas pessoas como espaços para corpos brancos.

Como pesquisadora em um campo das ciências humanas, acredito e aposto ser fundamental assumir um lugar no mundo, um lugar definido pelas intersecções do meu corpo. É por isso que trago e assumo minhas classificações e intersecções. Tal escolha metodológica é influenciada pelo feminismo negro e os estudos do feminismo negro e das interpelações que perpassam nos corpos de pessoas negras, sejam de gênero, sexualidade ou regionalidade, (CRENSHAW, 1994; DAVIS, 2016; BILGE, 2021). E, apesar da intersecção que aproxima e distancia os corpos, é bom lembrar que todos os corpos são interseccionados, e essas intersecções produzem um lugar no mundo, uma representação social. Inclusive, em uma sociedade como a sociedade brasileira, que é ainda racista, LGBTfóbica e classista, as intersecções que nos atravessam produzem um imaginário sobre o nosso corpo e consequências dramáticas para algumas pessoas. É o que ocorre com a população de homens negros e periféricos, que são e podem se tornar vítimas do Estado – o qual produz e permite taxas elevadíssimas de homicídio à comunidade negra; produzindo uma política de extermínio, chamada de necropolítica (MBEMBE, 2018). Essa vulnerabilidade traz um imaginário social que torna, ao mesmo tempo, um mesmo corpo ameaçado e “ameaçador”. Logo, essa intersecção produz uma

desvantagem social verdadeiramente relevante para a compreensão dos atravessamentos que afetam os sujeitos de pesquisa.

É importante entendermos com quem estamos interagindo, também fundamental que estejamos sempre em um movimento de interação com os outros, no caso, com os sujeitos de pesquisa. A dizer quem sou e me movimentar no campo demonstrando que tenho afeições, não se trata de uma simples classificação, e sim de reconhecer quais são as intersecções que me atravessam e produzem como pesquisadora.

Outro ponto a refletir é: olhar os atravessamentos pode ser um ponto de partida, mas não determina dedicação e nem concordância com discursos vigentes, afinal, o/a pesquisador/a não é a pessoa que reproduz falas, e sim questões e inquietações de sua pesquisa, por vezes, produz algumas respostas. Ou seja, nem mesmo o engajamento do/a pesquisador/a pode vir a ser suficiente para produzir uma pesquisa relevante para o campo de reflexão, mas acredito ser de suma importância o/a pesquisador/a se afetar e se afeiçãoar com o campo, principalmente para trabalhos em áreas do saber que contribuem para minorias de direitos sociais. E, no aspecto político, a aproximação amplia discursos e corpos chamados de subalternos no sentido material.

É preciso ampliar quantitativamente os/as pesquisadores/as e o discurso em/nos espaços coletivos e nos espaços de saber-poder, no caso de estudar as relações políticas e subjetividades dos indivíduos nas instituições.

As falas dessas ditas minorias – porque são minorias em acesso de direitos – ocupam falas-espacos-representações nas pesquisas, fazer isso também é reconhecer nós, todos e todas, temos um lugar político de existência, independentemente do lugar que representamos. Assim como Kilomba (2019, p. 28), acredito que escrever sobre nós, pessoas negras, e especificamente de mulheres negras, é uma prática política que envolve um tornar-se “[...] a autora e a autoridade na minha própria história.”

Tanto no Brasil, quanto no mundo, existe uma variedade de intelectuais que não estão centrados nos eixos Europa/Estados Unidos da América. Aqui no Brasil, podemos e devemos acessar uma variedade de referências não centradas nestes eixos. Temos muitas referências para alicerçar a formação acadêmica, tais como: Virgínia Leone Bicudo (São Paulo, 1910-2003); Lélia Gonzalez (Belo Horizonte, 1935-1994); Nilma Lino Gomes (Belo Horizonte, 1961); Beatriz Nascimento (Aracaju, 1942-1995); Sueli Carneiro (São Paulo, 1950); entre outros, pois ainda existe uma gigantesca lista de intelectuais negros/as. Como é possível que gerações de intelectuais não tenham acesso a uma gama de pensadores negros/as e indígenas?

Pessoas que estudam relações étnico-raciais e feminismos precisam ler e procurar referências negras que não viram e não foram debatidas em sua formação, ou foram poucas debatidas. Provoco a pensar no quanto é mais dificultosa a interlocução de um/a pesquisador/a que precisa investigar autores que a maioria de seus pares não conhece, ou conhece, mas não utiliza. É perceptível que o mercado editorial e os grupos de pesquisas recentemente produzem mais obras de pessoas negras e debates do que há uma década. Mas isso é reflexo do atraso, fruto do colonialismo e do racismo brasileiro, que sempre priorizou as falas e escritas brancas.

A falta de investimento na projeção de intelectuais negros/as exige dos nossos corpos-negros, e daqueles que querem estudar relações étnico-raciais e/ou indígenas, a responsabilidade de conhecer intelectuais que pessoas brancas leem, além de apresentar, ler e interpretar os/as pensadores/as negros/as e indígenas. É somado e somatizado o dobro de trabalho aos intelectuais – a reparação histórica deveria começar pelos currículos e pelo quantitativo de pessoas presentes no espaço de saber.

A existência e a solidão profissional não se dão apenas por falta de referências, até porque elas existem, – é preciso pesquisar e buscar nos currículos – mas pelo desconhecimento, pela invisibilização ou

até pela falta de esforço em pesquisar, o que colabora para perpetuar imaginários em que não existimos no mercado de trabalho. Como se a pouca representação fosse sinônimo de inexistência.

Trago aqui o exemplo de uma infeliz fala na política, que transpõe o discurso e demonstra como mulheres brancas muitas vezes falam em prol de um feminismo que não representa a totalidade das mulheres. Na primeira semana de governo do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a ex-Senadora Simone Tebet (MDB-MS), nomeada ministra do planejamento, relata: “Diz que quer montar equipe com diversidade, mas que ‘é difícil’ levar mulheres pretas a Brasília: ‘Arrimo de família’.”<sup>1</sup> A afirmação da ministra demonstra um desconhecimento e nenhuma pesquisa antes de verbalizar essa fala, que reproduz imaginários totalmente prejudiciais para profissionais negras, formadas em áreas econômicas e estratégicas, com mestrado e doutorado. Tal fala reduz as mulheres negras no mercado de trabalho de modo a parecer que não existimos.

Para “facilitar” e ajudar a ministra do planejamento, a ministra Anielle Franco (PT), mulher negra formada em jornalismo e doutoranda, precisou apresentar uma lista formulada pelo movimento “Elas no Orçamento” de mulheres pretas com competência técnica em finanças públicas à ministra e ex-candidata à presidência, que se declara feminista; que relatou afinidade com as questões sociais e não sabia onde procurar; que afirmou ter dificuldade de encontrar mulheres negras para contribuir no seu ministério. Por fim, a responsabilidade de lembrar da existência de outras mulheres pretas ficou para a mulher negra que auxiliou a colega branca. E mesmo com o esforço de Anielle Franco em apresentar uma lista de profissionais negras à Simone Tebet, ela anuncia o secretariado do seu ministério sem nenhum profissional negro ou negra. Todos eram brancos e, em sua maioria, homens brancos.

1 Fonte: Jornal O Globo, 05 de janeiro 2023.  
[Tebet diz que quer montar equipe com diversidade, mas que ‘é difícil’ levar mulheres pretas a Brasília: ‘Arrimo de família’ | Política | G1 \(globo.com\)](#)

Tal episódio me faz refletir sobre a possibilidade destes discursos produzirem solidão no espaço profissional, investigo esses discursos a partir das falas de mulheres negras e professoras para maior compreensão do impacto na subjetividade e na saúde das intelectuais. Podemos afirmar que mulheres representam uma minoria em sala de aula na universidade, cerca de 16%, e o percentual fica ainda mais ínfimo se considerarmos as professoras que lecionam para a pós-graduação, então teremos cerca de 3%, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018).

Sabe-se que somos poucas em relação a quantitativos com homens e mulheres brancas, mas se considerarmos esse quantitativo em uma sociedade com a dimensão demográfica do Brasil, e o percentual de 16% de mulheres como professoras universitárias, somos numerosas o suficiente para contribuir com vários ministérios, e até para compor ministérios inteiros. Esse episódio é apenas um dentro de muitos que nos fazem refletir sobre racismo institucional cotidiano, reflexo do racismo estrutural.

O racismo cotidiano produz em nossos corpos pretos a dor. Em conversa com uma professora universitária, esta relatou a sensação de adoecimento e tristeza. Além da sensação de inadequação do espaço que a mesmo conquistou como professora universitária. Em entrevista, relata que é vista como auxiliar, “empregada”; por muitas vezes -, a solicitam atividades que de modo algum uma professora branca faria -, ela é aquela que, para além de produzir livros, artigos, participar de bancas e ser extremamente produtiva, vivencia episódios carregados de dores emocionais e tristeza, reforçando a representação do servir, limpar e ter suas falas e escolhas de bancas questionadas. Relata que além de precisar investir na vida profissional mais tempo e ter uma vida pessoal muito restrita, já que a dedicação à vida profissional precisa ser constante, de modo a sempre ter que provar ser “pertencente” do espaço conquistado pelo mérito.

Pensar na dor não se trata de pensar nos sintomas de doenças que ocasionam dores, mas sobre como funcionam os engendramentos que impulsionam as dores/gatilhos emocionais, e até físicos, em decorrência do racismo estrutural. E, no caso das mulheres negras no trabalho, são dores relacionadas à construção de saberes teóricos, técnicos e acadêmicos, dores que diminuem e apagam corpos em um espaço, sobretudo, neste caso, o espaço de trabalho. Mas também espaço intelectual e de produção intelectual de saberes; de poder; notoriamente branco, mas com potencial para ser um espaço de saberes diversos. Os mecanismos que produzem dor podem estar relacionados aos traumas produzidos antes e continuamente na vida profissional: medos, sensação de inadequação, desencaixe no espaço, falta de afetividades no trabalho, deslegitimação de saberes adquiridos na produção, ou mesmo falta de parcerias e alianças no ambiente acadêmico, fatores que levam também à solidão profissional.

## DAS ALIANÇAS E ALIADOS PARA SUSCITAR ESPAÇO DE PERMANÊNCIA

Meus silêncios não tinham me protegido. Tampouco protegerá a vocês. Mas cada palavra que tinha dito, cada tentativa que tinha feito de falar as verdades que ainda persigo, me aproximou de outras mulheres, e juntas examinamos as palavras adequadas para o mundo em que acreditamos, nos sobrepondo a nossas diferenças. E foi a preocupação e o cuidado de todas essas mulheres que me deu forças e me permitiu analisar a essência de minha vida. (LORD, [1977] 2020, p. 52).

Pensar essas questões e tentar construir perguntas sobre temas que trazem desconforto para meu corpo poderia produzir uma desistência do trabalho, mas não produziu. Isso porque foi eficaz, não só a construção do pensar acadêmico, mas a conversa/orientação com meu orientador do trabalho desde a pesquisa do mestrado, em que, ao invés de olhar a pesquisa com distanciamento, fui conduzida

(positivamente) a entender que pesquisar é trocar e se tocar. Pesquisar sobre a minha prática docente, sobre a experimentação de meu corpo negro em sala de aula e produzir esse trabalho me trouxe protagonismo, voz como intelectual, mais segurança na pesquisadora mulher negra que sou. A interlocução é um passo importante para a pesquisa, mesmo nas mudanças e alterações da escrita, do discurso. Ao invés de me sentir castrada, senti-me incentivada a repensar. Para produzir um trabalho de pesquisa que já carrega relatos de sofrimento é preciso ter algum lugar de acolhimento.

A partir da minha experiência, sinto-me confortável em relatar que solidão profissional existe e fui afetada por ela. E, não só por ser uma mulher negra em espaços predominantemente brancos ou embranquecidos, pois ainda encontro outros corpos pretos (raros) nos espaços que trabalho, porém, corpos que não discutiam ou pouco discutem sobre a negritude. A prática cotidiana é escassa de um debate sobre as questões de negritude, e se adensa pela falta de uma prática em que corpos pretos se sintam incluídos com suas especificidades de gênero e raça.

Ao ser mulher negra e falar da temática racial, dizer que sou um corpo racializado e atravessado por questões de gênero e raça, amplia-se ainda mais o sentimento de solidão profissional. Ao me engajar, aumenta a sensação de desamparo, de não compreensão, e muitas vezes, os discursos de muitos que erroneamente dizem: “*Esse não é meu lugar de fala*” justificativa para não ser aliado e nem antirracista. Resultado: sensação de solidão e abandono.

No espaço escolar, no espaço universitário e de pesquisa não somos apenas pessoas que têm conflitos nas relações sociais/raciais. Mas assim como o recorte racial, as intersecções de gênero/sexualidade/sexo/regionalidade/religiosidade nos diferenciam. Quando falo do meu corpo, assumo que, entre os chamados “pares” e/ou colegas, o meu maior pesar e onde me sinto mais distante é na questão racial e de gênero. Distancio-me dos homens pretos na questão de gênero;

distancio-me das mulheres brancas na questão racial; e dos homens brancos nas questões de gênero e raça. São raros os momentos em que, ao falar com algum aliado, pensar e produzir atividades, não me sinto estranhada e por vezes, vista como exagerada. O trabalho sobre as relações étnico-raciais fica sempre na responsabilidade de pessoas negras, como se fossem responsáveis pelo racismo ou pelo combate a ele. E isso não fosse responsabilidade dos corpos brancos. Como descrevo em minha dissertação (MARTINS, 2019), ser engajado necessita de resistência psicológica para lidar com o sufocamento e as inúmeras tentativas de silenciamento diário.

Pesquisar sobre mim e sobre nós mulheres negras é romper a máscara do silenciamento, máscara que foi objeto de tortura, mas age cotidianamente no simbólico de nossas relações, nos silenciando. Grada Kilomba (2019) estabelece uma relação entre diferentes formas de silenciamento colonial: a máscara imposta aos/as africanos/as escravizados para que não comessem enquanto estivessem trabalhando nas plantações; e a mesma máscara, no entanto, segundo a autora “[...] sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura.” (KILOMBA, 2019, p. 33).

Quanto ainda carregamos, em nossa produção intelectual, o medo e a mudez? E como tornar essa prática menos isolada? Acredito e aposto em parcerias que produzam alguma equivalência com o Quilombo, como Beatriz Nascimento descrevia: Quilombo é espaço de liberdade e existência, “[...] ela estende seu significado para abranger um território de liberdade, não apenas referente a uma fuga, mas uma busca de um tempo/espço de paz.”. (RATTS, 2006, p. 59).

Não é novo o debate de sofrimento aos corpos de pessoas mulheres negras, racializadas e não brancas em consequência do racismo. No livro “Por um feminismo afro-latino-americano”: “Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões

de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas.” (GONZALEZ, 2020, p. 14). Para mim, considerar os relatos das pesquisadas e escolher entender os processos de dificuldade e dor que atravessam seus ambientes de trabalho é potente para produzir um registro dessas resistências.

Entender o processar de dor, tristeza e adoecimento não é o fim da pesquisa, mas sim compreender os engendramentos institucionais que permitem provocar esse adoecimento e gerar mais um material para políticas públicas. Além disso, neste momento, que o Brasil já vivenciou e vivencia o debate sobre cotas raciais no espaço público, há de se refletir que não é apenas promover inserção por cotas, mas manter mulheres negras saudáveis no seu espaço de trabalho. Como descreve (PIEIDADE, 2017), que escreveu o conceito *dororidade*, ideia que se coloca como ação. Compreendo que “Não se trata de uma partilha de dor em si, mas, sobretudo, uma partilha de compreensão do projeto político que se mantém contínuo na produção do adoecimento e da eliminação da população preta. Não é apenas sentir, é partilhar para modificar estruturas.” (MARTINS, 2019).

Refletir sobre os processos de dor e solidão durante a autoetnografia foi/é sempre um exercício duplo de me perceber. Entender como era percebida pelos outros e dialogar sobre isso durante a orientação com outras pessoas foi terapêutico, analítico; e o mais importante de tudo, foi produtor de um pensamento teórico sobre o meu corpo, potencializando-o como quilombo. Ser provocada nas questões que vivenciava nestes espaços foi uma virada no meu pensamento como pesquisadora. Após isso e durante a pesquisa, propomos e pensamos (eu e o orientador) em um olhar que aponta para os corpos negros em sala de aula como *corpos-quilombos*, como descreve Beatriz Nascimento, destacada por Alex Ratts “É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra”. (NASCIMENTO, 1989, *apud* RATTIS, 2006, p. 59).

Sendo assim, acredito que pessoas negras nos espaços institucionais tendem a tornar lugares Quilombos. Os corpos atraem e falam por si, principalmente em um espaço de saber autorizado por corpos e currículos brancos por muitos anos.

Creio que o currículo cotidiano não é realizado apenas a partir de representações escritas e ditas, mas é apresentado por corpos que representam um “lugar” no mundo – o lugar de representação do conhecimento, do saber. Quem pode saber se produzimos conhecimento? Já que não passamos conhecimento, mas produzimos, haja vista que o currículo é uma produção, uma prática de significação.

A representação de corpos brancos em sala de aula, à frente de uma turma ensinando, como destaque, produz uma mensagem, uma representação e um imaginário de construção de saber. Pergunto: qual é a mensagem subliminar, ou até direta, que se revela para a sociedade e para as/os estudantes sobre a voz que emite o conhecimento e/ou saber? Aqui não estamos apenas falando da concepção de gênero à frente como destaque em uma sala de aula, fator importante, sobretudo, nas séries iniciais, pois é representativo o número de educadoras em sala.

Mas focamos essa construção na concepção racial dos corpos que ali (na sala de aula do ensino básico ou superior) trocam conhecimento e têm reconhecimento público e notório da sociedade brasileira – são vistas e legitimadas como intelectuais.

Na construção do projeto, trouxe a reflexão e a mantenho no caminhar desta pesquisa: se as professoras negras universitárias, dando aula na graduação e na pós-graduação, são tão raras nestes espaços de ensino e de tantas formas de poder, como essas mulheres se sentem e são percebidas nestes lugares? Quais imaginários estão presentes em suas relações de trabalho? As perguntas que faço também acabam por excluir outros caminhos de pesquisa, já que a ênfase deste trabalho não é o percurso, mas a permanência.

Pesquisar também é selecionar. Dentre algumas escolhas, interessa-me investigar se o espaço de trabalho na universidade traz a dor do racismo. Os discursos que nos deslegitimam e nos diminuem já aparecem nas falas da pesquisa, afirmando a posição de Grada Kilomba (2019, p. 14), “[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também, uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. A dor pode ser recorrente, porque vivemos em uma sociedade em que o racismo é estrutural e, infelizmente, estruturante das relações sociais. “O racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder.” (KILOMBA, 2019, p. 76). O racismo mapeia as relações no espaço e mostra como permanecer neste espaço, já que estamos estruturados em uma sociedade racista e hierárquica. Como descreve Silvio Almeida (2018, p. 25): “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertencam.”

E, historicamente, nós sujeitos negros/as, somos apreendidos como “o outro”, sob aspectos de infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização, experiências habituais que refletem incansavelmente no decorrer de determinadas biografias.

Também cabe lembrar que Mbembe (2014), fazendo alusão ao Foucault, advertiu que o racismo e a própria concepção de raça são conceitos e categorias, não só definidas, como corroboradas pelo Estado, que contribui para tais definições a fim de normalizar os crimes por ele praticados. Destacar a fala de Mbembe (2014) é importante quando estudamos uma instituição tão importante para o combate às desigualdades sociais e, inclusive, um lugar que reflete historicamente o sexismo e o racismo – mas não é um lugar fora da sociedade e, portanto, desconstrói, mas também não deixa de reproduzir a realidade na qual estamos inseridos/as. Em segundo plano, mas não menos importante,

também reflito e busco entender como se manter em um espaço de poder/saber historicamente branco e cisnormativo?

Por isso, usar como base da metodologia a interseccionalidade me auxilia, como pesquisadora, a tornar mais viável investigar o lugar das mulheres negras, não apenas pela esfera de categorização da raça, ou apenas do gênero – muito menos apenas da classe. Mas refletindo e selecionando algumas intersecções, como a minha escolha da tríade: gênero, classe e raça, são extremamente importantes para minha pesquisa, mas não desconsidero novos aspectos interseccionais na pesquisa.

Até porque, o imaginário de raça, e da raça negra do Brasil, pode trazer muitos debates, desde o colorismo até o fato de que a base discursiva histórica desse conceito nasce na concepção da raça. Aposto na construção de identidade descrita nas palavras de intelectual Hall (2015, p. 1), “[...] raça é um dos principais conceitos que organiza os grandes sistemas classificatórios da diferença que operam em sociedades humanas.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos, portanto, desafiar a branquitude sobre a definição biológica de raça pela existência sócio-histórica ou cultural saudável, desestabilizando a desigualdade de classe, raça, gênero e sexualidade. Exatamente pela relevância do conceito de raça, o fio condutor da pesquisa é a intersecção que conduz a análise, seja de classe ou gênero, vejo a raça/cor sempre como condutor. Até porque o Brasil é moldado pela exploração dos povos negros e indígenas, a partir da distinção de raça e cor. Almeida ressalta (2018) que o caminho para a dissolução do racismo não acaba em uma concepção de classes, “[...] até porque uma noção de classe que desconsidera o modo com

que esta se expressa enquanto relação social objetiva torna o conceito uma abstração vazia de conteúdo histórico.” (ALMEIDA, 2018, p. 145).

Assim, essas questões já (e sendo) pensadas e questionadas com mulheres negras nas instituições de saber, me apresentam dados ainda não analisados de como o racismo institucional, as dores do cotidiano da vida laboral, as tramas regulatórias da branquitude, o (cis)sexismo e as alianças políticas no espaço institucional são elaboradas por elas. E mesmo na elaboração sobre suas estratégias de sobrevivência e permanência em um espaço vivenciado como mais ou menos hostil, neste começo, a dor é perceptível desde a primeira entrevista realizada.

Percebo que nós mulheres negras/racializadas produzimos mesmo com sofrimento e dores resultantes do racismo, que de certa forma, o próprio racismo nos impede de parar, nos cobra porque duvida de nós, da nossa capacidade e ao mesmo tempo foi criado o *ethos* da mulher guerreira, lutadora e forte. Adjetivo que pode nos caracterizar, mas não nos definir. O sofrimento, desejo de desistência, medo é natural quando somos humanizadas. Ter um olhar de parceria e antirracista é compreender que o racismo, sexismo e machismo produzem impactos nas relações e na subjetividade, e que é preciso evidenciar e elaborar formas de resistências que não esperem que as vítimas sejam responsáveis para criarem mecanismos de cura. Apesar de mulheres negras e racializadas produzirem profissionalmente estudos, pesquisas, sobre racismo percebo que o que ameniza a estrutura e instituições preconceituosas são os afetos no espaço de trabalho, afeto pela pesquisa, pelo lugar poder-saber, pela sensação de conquista e superação de obstáculos e, já representação dos corpos possibilitam sonhos de outros corpos que se espelham nas suas produções, do lugar que ocupa, de ser uma referência. Além de melhorar as condições financeiras de vida e da família, ajudar mãe, pai, irmãos, sobrinhos – sendo referência dentro e fora do trabalho.

A sala de aula apareceu como um lugar que ameniza as pressões e o impacto do racismo, mas também ver corpos negros, periféricos e pobres ocupando espaço funciona como recompensa da trajetória de quem dedicou tanto tempo estudando. Ainda refletindo sobre dor e forma de amenizar o racismo, particularmente, eu usei a dor para produzir alguma forma de teoria, muito influenciada pela ideia de que a teoria é curativa (hooks, 2013) e acredito que a teoria não é intrinsecamente a cura de processos históricos e estruturais do racismo, mas pode ser libertadora e até revolucionária as nossas vidas, já que entendemos mecanismo da produção do sofrimento. A teoria tem essa finalidade, ou seja, quando a usamos para elaborar a dor em suas dimensões individual e coletiva – podemos ressignificar, mudar e criar modelos que desestabilizem a produção de sofrimento.

Neste trilhar, a pesquisa está em andamento, por sinal, a pesquisa sempre está em andamento, procuro entender como o racismo/ os racismos impactam (n)as vivências e (n)os corpos das mulheres negras atuantes no ensino superior – ainda vou ouvir e analisar mais professoras, e mesmo assim, compreendo que será apenas um pequeno rastro de pesquisa sobre as inquietações e reflexões destas mulheres. Aqui encerro este texto incompleto. Já que as entrevistas começaram, e logo mais entrevistas para trazer mais perguntas virão, assim como impressões mais aprofundadas do campo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27859, 23 dez. 1996.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé W. "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color". *In*: FINEMAN, Martha Albertson; MYKITIUK, Roxanne (ed.). **The public nature of private violence**. Nova York, Routledge, 1994.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: MEC, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Aline Correia. **Experimentações interseccionais no ensino de sociologia: marcas de um cotidiano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. 3. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PIEPADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial, 2006.

# 2

Camila Santos Pereira

## Diário íntimo (político) de uma pesquisadora

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97082.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97082.2)

Este texto estabelece um diálogo direto com os resultados da dissertação “Vozes que importam: mulheres negras na docência universitária”. O trabalho foi defendido em julho de 2022, por mim, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), com a orientação do professor Fernando Pocahy. A pesquisa centrou-se em responder a seguinte pergunta: como mulheres negras tornam-se professoras universitárias? Por meio do método de conversas entre professoras, a utilização de metodologias qualitativas e quantitativas, foi possível verificar e analisar as múltiplas facetas do racismo institucional no ensino superior brasileiro.

A investigação apontou que a ausência de estatísticas sobre a autodeclaração racial do corpo docente universitário, em especial em determinadas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, representa importante barreira política e organizacional para que se tenha um quadro profissional equitativo. O cenário das instituições pesquisadas (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Rio de Janeiro), majoritariamente, mostrou que a população de pessoas negras na posição da docência não ultrapassa 15% do total de profissionais. Tal contexto, ao compararmos com os dados nacionais e regionais, em que mais de 50% da população é negra<sup>2</sup>, atesta a discriminação racial (re)produzida no âmbito das contratações e também no acesso à educação superior no Brasil.

Este capítulo busca dialogar com os estudos feministas, pós-estruturalistas e decoloniais com o objetivo de desnaturalizar algumas práticas que geralmente escapam das publicações finais de uma pesquisa acadêmica: o diário de campo. O texto faz parte de um dos segmentos de minha dissertação, em que o diário de campo compõe a exposição das direções e das curvas que foram estruturais

2 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:texto=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 25 ago. 2022.

para a investigação, produzida durante o distanciamento social devido à pandemia do Covid-19.

## DIÁRIO DE CAMPO: CONVERSÇÕES

Os debates sobre o diário de campo como um recurso de organização de dados em pesquisas advêm principalmente das ciências humanas, especialmente da Antropologia, mas não se restringem apenas a essa área (CACHADO, 2021). Essa ferramenta pode ser um elemento essencial para a elaboração de uma etnografia, mas como o campo científico nas ciências humanas utiliza-se de diversos métodos e elaborações de diferentes disciplinas para construir pesquisas específicas, o diário de campo é multidisciplinar e sua potência pode ser conduzida a partir de iniciativas independentes.

Vale sublinhar que utilizar esse registro apresenta um desafio científico, pois “por seu lado, o diário de campo, embora seja citado por uns, tende a ser relegado a segundo plano por outros, sobretudo por ter cunho pessoal e raramente poder reproduzir exatamente aquilo que nossos interlocutores dizem” (CACHADO, 2021, p. 556-557). Importante ressaltar que a transcrição do diário de campo não pretende expor elementos verdadeiros e puros da caminhada como mestrandas, principalmente pelos fundamentos pós-estruturalistas da pesquisa.

Como pesquisadora negra brasileira e de sexualidade dissidente, acredito na política impregnada na escrita, arriscando no deslocamento dos papéis coloniais, pois ao tornar-se essa figura desafiadora “tornando-se a/o escritora/o “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (KILOMBA, 2019, p. 28). Os enfrentamentos que o ato de escrever proporciona condicionam uma nova atitude, nos possibilitam existir, entretanto, não nos esquecemos dos medos e das ansiedades que provoca. Como trabalhar com as

preocupações que rondam um processo de tessitura científica e, ao mesmo tempo, com as preocupações de se manter viva?

O espaço para a discussão dessas redes também encontra abrigo neste capítulo, principalmente, quando o seu propósito perpassa as discussões sobre o racismo institucional, ou seja, o entendimento que “os conflitos raciais também são parte das instituições” (ALMEIDA, ano, p. 39). Este também encontra lugar no íntimo da escrita, na ausência da valorização da mesma ou no prosseguimento de nossos trabalhos e atividade profissional.

As vivências subalternizadas apresentam ameaças com suas corporeidades para os sistemas que as inferiorizam. “Um dos principais motivos pelos quais os pontos de vista dos grupos oprimidos são suprimidos é que os pontos de vista autodefinidos podem fomentar a resistência” (COLLINS, 2019, p. 74). Em busca da existência, sem violências e representação, tais papéis de enfrentamento às disparidades são experienciados nos cotidianos, de forma árdua, mas persistente, particularmente no contexto acadêmico como problematização dos métodos e leituras tradicionais.

## ESCREVIVÊNCIA: UM CONCEITO QUE TECE AS LINHAS

Escrevo para continuar escrevendo. Escrevivência, um conceito apresentado por Conceição Evaristo (2017) nos possibilita vislumbrar as vivências e o processo de escrever como inseparáveis. A pesquisa centrou-se em produzir narrativas, ao passo que construiu modos de narrá-las, juntamente com as professoras negras da UERJ. A proposta de ouvi-las surge também na busca por representação de mulheres negras que ocupam esse cargo, em especial, por um dia vislumbrar estar nessa posição. O lugar que ocupo como pesquisadora

negra, meu corpo e subjetividade, convida a uma partilha de saberes no ato de escrever as experiências compartilhadas comigo.

Minhas memórias próximas a das docentes e as vivências distantes suscitaram e suscitam inquietações referentes à trajetória que mulheres negras têm em comum. Ao escrevê-las, compreendo que “a escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência [da autora] para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 206). Ouvir como as interlocutoras elaboram suas vidas, em falas e gestos, constituiu-se como parte integral do aprendizado em escutá-las.

Documentar nas escrevivências, ou seja, produzir artefatos, e exibir nossas andanças destaca, em particular, para as pessoas negras, os anseios de manter viva nossa história e contá-la para outras pessoas. Mesmo com essas percepções sentidas por mim, não esqueço da reflexão de Conceição Evaristo (2020, p. 37): “palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio”. É pelas lacunas, pelo que foi dito e pelo que está sendo escrito que encontro um espaço como mulher negra pesquisadora, que escolheu como interlocutoras outras mulheres negras que também pesquisam.

## O DIÁRIO DE CAMPO

Ao trabalhar com a premissa de me colocar enquanto pesquisadora, sem uma separação entre corpo e mente, assumindo que as percepções de uma possível verdade estão a todo momento em suspenso, possibilitamos um olhar problematizador da prática científica realizada. Produzir a dissertação contou com a mudança temporária de estado, antes da pandemia começar havia me mudado do estado do Rio Grande do Sul para o Rio de Janeiro, em busca de novas

experiências e um novo começo acadêmico, proporcionado pela UERJ e pelo geni - grupo de estudos de gênero e sexualidade.

Mesmo com os sonhos na espera, o enfrentamento da pandemia de Covid-19 tomou protagonismo durante a realização do mestrado. Tristeza e insegurança imperaram, em diversos momentos, devido ao extremo descaso com a saúde pública pelo governo federal. No entanto, como bolsista do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) - Programa Nota 10, também ocupei um lugar privilegiado, de receber financiamento de pesquisa em um período em que os cortes eram crescentes. Ter o acompanhamento do geni e das conversas de orientação, virtualmente, formaram trocas essenciais para manter a energia de escrever e criar. Mesmo não presencialmente, vivenciei a percepção de que “estar nos espaços é fazer política com o corpo!”, como explica a pesquisadora Aline Correia Martins (2019, p. 148).

Motivada pelo orientador: “precisamos descrever como o trabalho foi feito”, aposto na transposição de alguns dilemas, alterações e contatos fundamentais para a conclusão do projeto inicial. Seguimos com fragmentos do diário de campo, que durante sua reprodução ensaiam respostas da pergunta-esqueleto de uma pesquisa acadêmica: Como ela foi desenvolvida? Com base nos preceitos da genealogia, ou seja, de “uma espécie de empreendimento para des-sujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 2010, p. 11), seguimos nos retalhos de um diário de campo da pesquisa<sup>3</sup>.

3 A versão completa do diário de campo está presente na dissertação.

## Em março de 2020

Tivemos a primeira reunião de orientação para delimitar o tema da dissertação. Nela, demonstrei meu interesse em modificar o projeto com o qual entrei no mestrado, voltado para o estudo comparativo e interseccional entre as disciplinas de Sociologia e Biologia. Como já trabalhei com história de vida, com um trabalho em sala de aula sobre a Marielle Franco<sup>4</sup>, resgatei o sentimento e motivação de estar acompanhada pelas vivências de mulheres negras não apenas como referências teóricas, mas como integrantes da pesquisa. Trabalhar com essa perspectiva me remete à explicação das pesquisadoras Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo e Ana Claudia Ramos Sacramento (2022, p. 55) de que “a história de vida, para além de uma técnica para apreender histórias, constitui-se numa metodologia de se fazer e pensar a pesquisa, trazendo à pesquisadora ou pesquisador a atenção aos detalhes, pausas, entonações, silêncios.”

Esse resgate está atrelado às breves andanças que realizei durante a única semana de aulas presenciais de 2020 na UERJ. Os encontros e as primeiras aulas foram decisivos para surgir o interesse de pesquisar mais sobre a instituição que tanto me interessou desde o começo. Falar sobre mulheres negras é um movimento que me implica e impulsiona, por isso articular esses interesses na visibilidade intelectual delas, desenha-se como um trajeto de dois anos de estudos que gostaria de desenvolver.

De acordo com os primeiros rascunhos<sup>5</sup>, centralizar o debate nas vivências das mulheres negras na ciência era um dos objetivos iniciais. Assim como o olhar para as ações afirmativas. Algumas referências introdutórias também foram levantadas. Uma das possibilidades

4 PEREIRA, Camila Santos. Fazer Marielle Franco presente: história de vida, interseccionalidade e sociologia. **ODEERE**, v. 6, p. 386-398, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/8086>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

5 Na versão completa da dissertação apresento nos apêndices os primeiros rascunhos das reuniões de orientação.

que surgiram durante nossa conversa refere-se ao foco nas experiências de pessoas brancas no cargo de docência universitária. Será que já foram interrogadas sobre sua atuação acadêmica a partir de seu pertencimento racial? Como responderiam a tais questionamentos? Pessoas negras já não seriam corpos demasiado visados em análises como esta? Quem sabe conversar com pessoas negras e brancas?

### Em fevereiro de 2021

Começo a organizar os dados da pesquisa das professoras negras da UERJ a partir do *site* das faculdades. As páginas dos departamentos que continham fotos ou o *link* para o *lattes* foram brevemente mapeadas, com base em outra pesquisa semelhante (SILVA, 2010). Nesse ínterim, após uma conversa de orientação, pensamos que justificar o contato, partindo apenas do meu olhar sobre as fotos expostas, estaria distante das premissas metodológicas as quais nos aliamos nesta realização, refletindo sobre a complexidade da autodeclaração racial no país. Após avaliarmos essas problemáticas, percorrer a via do companheirismo acadêmico contempla nossos objetivos e entendimento ético-epistemológico sobre a temática.

Nesse encontro, também concordamos que levantar dados quantitativos, não apenas da UERJ, mas de outras universidades do estado do Rio de Janeiro, seria relevante para a elaboração de maior densidade das análises. Sendo assim, programou-se a busca da autodeclaração racial nos quadros docentes da UFRJ, da UNIRIO, da UEZOe da UENF.

### Em março de 2021

Entrei em contato, por e-mail, com um professor da UERJ, cuja fala sobre a porcentagem de pessoas negras na instituição me

chamou atenção em um seminário da primeira semana de aula do ano anterior. O docente me indicou o documento em que poderia encontrar informações sobre os dados quantitativos do corpo docente: o DataUERJ. Assim, começo um diálogo entre departamentos nomeados no documento e referenciados entre si, para averiguar onde poderia encontrar as menções sobre a autodeclaração racial docente.

A partir dessa referência, encontro o Departamento de Tecnologia da Informação em Gestão de Pessoas da Superintendência de Gestão de Pessoas (DETEC/SGP) da UERJ. A começar por essa interação, obtenho tabelas e referências essenciais para compreender como o quadro do corpo docente está disposto em relação à autodeclaração racial. Não que o próprio caminho, repleto de encaminhamentos entre departamentos e dúvidas institucionais, já não aponte para um certo desconhecimento e ocultamento de uma pergunta: qual é a cor predominante das pessoas que ocupam a docência na UERJ?

Esse questionamento pode ter tido um longo caminho para encontrar uma resolução nos documentos oficiais, contudo, seja entre os corredores ou os espaços virtuais, tal resposta não seria mais imediata através das vivências que habitam esses lugares? Ao realizar o “teste do pescoço”, ou seja, contar quantas pessoas negras estão presentes em um ambiente, seja enquanto estudantes, funcionárias, coordenadoras, podemos elaborar algumas apostas. No entanto, como se trata de uma pesquisa científica, nossos passos precisam ser mais consistentes e dialogar com diversos outros dispositivos, inclusive com os departamentos que a instituição nos disponibiliza, mesmo que através de uma intensa e demorada procura.<sup>6</sup>

6 No terceiro capítulo da dissertação, As universidades, aprofundi as informações sobre os dados institucionais.

## Em setembro de 2021

Como você vai fazer a pesquisa? Como? Essa foi a pergunta que mais sondou e ainda sonda a feitura da dissertação. Tanto na procura para respondê-la, para assim encaminhar minhas próximas ações, quanto para descrevê-la e situar, a partir das minhas aspirações teóricas, essas interrogações se fazem presentes no cotidiano das reflexões sobre a dissertação.

Meu primeiro ensaio de resposta seria: espera. Como estou fazendo a pesquisa? Com espera. Espero as respostas das instituições públicas da Educação Superior do estado do Rio de Janeiro sobre o corpo docente de suas universidades. Espero as respostas das professoras que convidei para participar das conversas que serão o motor da condução da investigação. Espero, talvez, uma inspiração maior, após a leitura de diversos artigos ligados, direta ou indiretamente ao tema, para assim sentar em frente ao computador e destrinchar uma escrita desembaraçada. Espero que o tempo, os dados, as análises se encaixem em um desenho que ainda preciso arquitetar, um desenho permanente, mas não intocável, quando finalizado e estiver disponível publicamente. Mas não me iludo, sei que esses acordos finais, que farei comigo mesma, com meu orientador, com quem mais ler o texto e sugerir modificações ou comentários que impactarão sua estrutura, serão de um conforto temporário.

É possível, até mesmo nos primeiros segundos após o envio final para a banca de avaliação, que repense as configurações que decidi seguir, talvez demore meses, anos, décadas, quem sabe esse sentimento nunca chegue. Quem sabe, com o passar do tempo, a percepção de que naquela época, naquele espaço, foi a conclusão que o trabalho merecia, e o meu eu do futuro não pode fazer nada para mudar a publicação final. No entanto, posso transformar o que já existe em outros materiais. Posso revisar, reescrever, pintar, filmar. Mas esse

assunto do futuro é muito promissor para alguém que ainda tem muitos capítulos para escrever e leituras para realizar.

### **Ainda em setembro de 2021**

Outro motivo de espera: a confiança. A partir de qual momento posso me sentir apta a elaborar produções sobre o tema principal do trabalho? Felizmente, com as leituras de biografias de intelectuais negras, surgiu o encorajamento para começar. As participações em eventos acadêmicos sobre este trabalho e outros temas paralelos, também auxiliaram no desenvolvimento da confiança.

Ainda tenho mais caminhos para (des)construir o “como eu fiz a pesquisa”. Como estabelecer um parâmetro para encontrar as professoras negras da UERJ? Como apresentar essas diretrizes? O primeiro objetivo era buscar o contato de docentes negras da área das Exatas, pois artigos já evidenciaram que pessoas negras estão em menor número neste campo, especialmente mulheres. Primeiro, entraria em contato com as faculdades para saber se tinham os números sistematizados sobre a autodeclaração racial do corpo docente, porém, tal informação não poderia ser verificada, não estava na alçada dos departamentos. Quem sabe organizar um formulário, uma espécie de Censo e adquirir as informações necessárias para entrar em contato com as professoras? Pareceu uma tarefa grande demais para apenas dois anos de trabalho, majoritariamente, individual.

Em setembro, comecei as conversas com as professoras, com base nos nossos princípios éticos-epistemológicos e levando em conta o tempo para a sua efetivação, por meio do estabelecimento de redes de conhecimento. Os encontros iniciaram-se através da via do companheirismo acadêmico, por meio da indicação da Professora Alexandra Lima da Silva, docente negra da UERJ, no momento da qualificação do projeto, em julho de 2021.

## Em fevereiro de 2022

A escrita direcionada para a finalização do projeto parece mais árdua do que a do começo, pela gama de novas opções, novas leituras e inspirações que surgem a cada reflexão, agora mais desenhada do que na qualificação. A prorrogação da bolsa de pesquisa também oferece para o trabalho um fôlego renovado, com prazos estendidos surgem outras esperas, quem sabe direcionadas para uma conclusão ou começos inéditos.

Após uma longa espera, consegui realizar uma reunião remota com uma representante do DETEC/UERJ para encaminhar as últimas pendências sobre os dados do corpo docente. Nossa conversa foi muito produtiva e outras inquietações surgiram, agora que nosso contato passou da escrita de e-mails, para um encontro mais interativo. Ao falarmos sobre a presença dos dados de gênero, raça e de pessoas com deficiência nos formulários da instituição, a interlocutora situa que muitos dos meus questionamentos sem resolução se devem à repetição de determinados hábitos institucionais. Na maioria das vezes, portanto, nas universidades, certas atividades se repetem sucessivamente ao longo do tempo sem qualquer tensionamento, isso, na verdade, seria muito comum.

Por que não colocar o indicador de raça de docentes no DataUERJ, principal publicação sobre a população da universidade? Por quais motivos o marcador racial não configura nesse documento? Seria pelo interesse, pelo esquecimento ou pelo costume de quem o produz? Quem decide quais indicadores são publicáveis? Quais critérios conduzem essa seleção?

Após esse diálogo, tais dúvidas surgiram, mas uma inferência também. Como pesquisadora, não apenas com as professoras que conversei, fui capaz de refletir sobre o quanto a atuação investigativa pode acionar memórias, movimentos e deslocamentos de uma rotina

institucional. Ora, se ninguém indagou sobre a falta de um dado possível de ser verificado em um arquivo de extrema importância para uma instituição, quando tal falta seria questionada ou modificada? Surge, para mim, um desdobramento fundamental da pesquisa científica em educação e nas ciências humanas: a possibilidade de indagar práticas do cotidiano que ainda não tinham sido interpeladas pelos sujeitos praticantes das mesmas.

Andando junto com as teorias pós-estruturalistas e feministas, interpreto que na ausência, no silêncio e na falta de revisão sobre determinados métodos, por exemplo, quais seriam os indicadores sociais que publicamos ou não, observamos uma série de dispositivos de poder traduzidos em um discurso institucional ocultador. Esbarramos em uma das dúvidas iniciais da pesquisa: como o pioneirismo da UERJ, em relação às cotas raciais, reverberaria em outras dimensões da instituição? Para além das políticas de permanência na graduação, podemos verificar disposições de recursos em outros setores, em particular no que se trata do corpo docente?

O que podemos problematizar com as interações, tanto com os materiais, quanto com os diálogos com as pessoas que trabalham na Universidade, pode ser resumido em uma gama de empecilhos para obtermos uma visão nítida de como funciona o armazenamento das informações sobre a docência universitária. A supressão de estatísticas que nos possibilitariam uma outra percepção, mais acessível, também sentiu-se durante o desenvolvimento do estudo. Ainda assim, é preciso pontuar a precariedade com que as universidades públicas são tratadas pelos governos estaduais e federais.

O investimento na Educação Superior pública pode possibilitar que esta e outras tantas pesquisas mobilizem e problematizem discursos naturalizados nas práticas cotidianas do meio universitário. Reconhecemos a necessidade da manutenção e da aplicação das investidas econômicas para que não se perpetue nos departamentos a sobrecarga de trabalho e desvios de função. O que notamos aqui não é um caso isolado.

Percebe-se, no Brasil contemporâneo, a corrida produtivista que muitas vezes acaba transformando ambientes acadêmicos em grandes feiras de venda em vez de perpetuar esses espaços como meios de produção de conhecimentos coletivos. Em suma, para obtermos estatísticas articuladas a partir de um viés crítico e situado nas discussões democráticas sobre as desigualdades sociais emergentes, precisamos de sujeitos que tenham tempo e meios de realizar tais reflexões. Quem pode pagar para dispor desse tempo?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, POR ORA

Na busca por compreender “Como mulheres negras tornam-se professoras universitárias?”, entendi que outras considerações poderiam ser desenvolvidas. Por exemplo, ao apresentar meu diário de campo, pois é uma das elaborações que entendi como necessárias. Não apenas por causa do tema da pesquisa, mas por acreditar, independente da maneira que isto é transcrito, que localizar como se desenvolveu o interesse e quais as implicações pessoais que esse foco gerou forma parte da construção da justificativa e objetivos de quem pesquisa. Desse modo, a aspiração de um dia ocupar uma posição na docência universitária instigou-me a buscar as conjunturas em que mulheres negras se movimentam dentro e fora do ambiente universitário, com dados qualitativos e quantitativos como suporte para a investigação.

Concluo, por ora, estes escritos na expectativa de cada vez mais encontrar diários de campo, de quem aposta nessa estratégia para mostrar um outro lado de sua pesquisa. Quem sabe assim outros sujeitos não se sintam sozinhos ou desbaratinados quando desafios inesperados aparecerem em seus caminhos. Que o diário de campo consiga ilustrar o quanto a investigação científica pode ser surpreendente, gratificante e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Mulheres negras professoras universitárias e suas trajetórias socioespaciais no ensino de geografia. **Caminhos de Geografia**, 23(87), p. 53–69, 2022.
- CACHADO, Rita. Diário de campo. Um primo diferente na família das ciências sociais. **Sociologia & Antropologia**, v. 11, p. 551-572, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. trad. Jamille Pinheiro Dias. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (org.). **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARTINS, Aline Correia. Daria a minha vida a quem me desse o tempo: pensando o corpo da negra e mulher no espaço público e escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 128-149, 2019.
- SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010.
- SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

# 3

Jéssica Pereira da Silva

**(Re)produções  
do conhecimento  
sobre/ com  
lesbianidades**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.3

Com propósito de refletir sobre as (re)produções de conhecimento sobre/com mulheres lésbicas, sugiro iniciarmos essa conversa da seguinte pergunta: que sentidos são atribuídos à palavra “lésbica” quando você a lê/ouve ou pensa? Apesar de não tomar como fontes de informações acadêmicas e/ou científicas, considerando *sites* de busca e pesquisa como parte de um aparato cultural contemporâneo partícipe da produção e reprodução de pedagogias e subjetividades, pois movimentam determinadas redes de conhecimento amplamente acessíveis e de alcance público, os excertos citados a seguir podem ser facilmente encontrados quando se busca pela palavra “lésbica” na internet. Segundo o dicionário Michaelis:

lés·bi·ca

sf Mulher que tem preferência sexual por outras mulheres; mulher homossexual, lésbica, lesbiana, paraíba, safista, sapa, sapatã, sapatão, tríbade. Etimologia: fem de lésbico (MICHAELIS, 2020, pág.).

O *site* Wikipédia, por sua vez, traz como definição para o termo não só a atração física de mulheres por outras mulheres, mas inclui a atração romântica e diz que o termo “também é usado para expressar o relacionamento ou comportamento sexual ou romântico entre mulheres independentemente da orientação sexual, como na expressão ‘casal lésbico’”. O *site* conta também qual seria sua origem:

A palavra “lésbica” vem do latim “lesbius” e originalmente referia-se somente aos habitantes da ilha de Lesbos, na Grécia. A ilha foi um importante centro cultural onde viveu a poetisa Safo, entre os séculos VI e VII a.C., muito admirada por seus poemas sobre amor e beleza, em sua maioria dirigidos às mulheres. Por esta razão, o relacionamento sexual entre mulheres passou a ser conhecido como lesbianidade ou safismo. Até o século XIX, a palavra lésbica não tinha o significado que hoje lhe é dado, o termo mais utilizado até então era “tríbade” (WIKIPEDIA, 2020, on-line).

Estes excertos citados tanto contribuem para certos sentidos das lesbianidades no imaginário social coletivo como ainda, de modo performativo, acionam pedagogias um tanto quanto míticas para o

relacionamento afetivo-sexual entre mulheres. Porém, saindo do campo da classificação da diferença do que não é tido socialmente como normativo, muitos são os atravessamentos e intersecções que compõem as (r)existências lésbicas enquanto constituição identitária no Brasil. Como ressalta Suane Soares (2014, p. 1443), ao falarmos de lesbianidade, é importante que esteja evidenciado o contexto em meio ao qual essas experiências são produzidas (mas também travadas e barradas) e que seja levada em consideração a “sociedade lesbofóbica e misógina brasileira”.

Antes de mencionar as especificidades socioculturais, faz-se necessário reafirmar e visibilizar a importância pioneira da poetisa Safo no surgimento da palavra lésbica e de seu movimento precursor, que abriu os caminhos para a narrativa lesbiana. Nascida entre 630 e 612 a.C., na Grécia, Safo teria sido a primeira pessoa a escrever sobre relações amorosas e sexuais entre mulheres e fundou, na Ilha de Lesbos, uma escola exclusivamente para mulheres, que visava a emancipação social destas. (HÍBRIDA, 2018; HYPENESS, 2019).

Uma mulher fora da curva e sem medo de ir contra o status quo, ela acabou sendo exilada na Sicília por divergências políticas. Porém, para retornar à capital Mitilene, inaugurou uma escola para mulheres, onde ensinava poesia, música, dança e principalmente, a emancipação social da mulher (HYPENESS, 2019, on-line).

Advinda do latim “lesbius”, a palavra “lésbica” originalmente se referia apenas as habitantes da Ilha de Lesbos, ganhando novo sentido a partir da repercussão dos escritos da poetisa e de suas relações com outras mulheres, assim como seu próprio nome se tornou sinônimo do amor entre mulheres, “sáfico” ou “safismo”. (WIKIPEDIA, 2020; HÍBRIDA, 2018; HYPENESS, 2019).

Seu lugar como representante e sinônimo da comunidade de mulheres que se sentem atraídas por outras mulheres não é somente simbólico, mas também literário. Fragmentos que permaneceram de sua poesia contêm inúmeras menções de outras mulheres em contextos eróticos. Ainda assim, muitos acadêmicos insistem que ela possa ter sido heterossexual. (HÍBRIDA, 2018, on-line)

Porém, mesmo com o reconhecimento de seu trabalho, por vezes literal sobre relações entre mulheres, e a classificação como uma das melhores poetisas de todos os tempos, muitas são as teorias que tentam invisibilizar parte de sua história argumentando que Safo seria heterossexual. Não sendo possível apagar da história a importância da produção literária de uma mulher lésbica, coube ao preconceituoso meio acadêmico ignorar sua sexualidade e inventar teorias normativas, tendo como a mais comum a de que sua poesia não seria autobiográfica e que ela teria inventado o “eu lírico”. (HÍBRIDA, 2018, on-line).

Não distante das bases estruturais que compõem o meio acadêmico e seu interesse no apagamento da sexualidade de Safo, temos como ponto de partida o contexto brasileiro de uma sociedade que se constituiu estruturalmente patriarcal, heterocissexista, racista e segregadora de dissidências, e, falamos aqui, de imaginário social como “campo de luta política e pelo poder, onde se cruzam interesses de grupos sociais e ideologias. Portanto, é um campo de disputa.” (MAIA, 2018, p. 15). Definido por Carvalho (1987), o imaginário social “é constituído e se expressa por ideologias e utopias, [...], por símbolos, alegorias, rituais, mitos”, através dele “as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro” (p. 11).

Em um mundo que tem a binaridade e heteronormatividade enquanto norma, ao questionar as bases do lesbianismo, Swain (1999) apontou para um surgimento subjugado a normatividade e sugeriu a problematização da divisão binária como meio de desviar da legitimação da norma e também do engessamento identitário dissidente que pode ocorrer ao se reivindicar uma identidade.

(...) as maneiras de se vestir, de ser diferente, de sublinhar uma singularidade (lésbica) não fazem senão internalizar a ordem binária na medida que expõe uma diferença e a diferença supõe um modelo. (...) assumir a representação social da inversão (...) legitima a norma que determina as zonas de exclusão. (SWAIN, 1999, p. 117).

Pensando em formas de legitimação da norma que podem se pôr de forma sutil e passar quase despercebidas no cotidiano, uma questão que se põe a reivindicação da identidade *sapatão* é a própria utilização do termo na resistência lésbica. Se apropriar da palavra *sapatão* enquanto identidade e existência é ressignificá-la e a deslocar do lugar social depreciativo historicamente atribuído a ela ou mais uma forma de legitimar a norma? É preciso considerar também que há mulheres lésbicas que não reivindicam esse posicionamento identitário e, ainda, aquelas que preferem se expressar sobre sua sexualidade com outros termos, que não incluem ou estão diretamente ligados às palavras lésbica, ou *sapatão*, o que nos leva a pensar sobre as múltiplas possibilidades de autogoverno da diferença e de como os sujeitos se conduzem (ética, estética e politicamente) diante das interpelações morais/sociais no contexto geracional em que estão inseridos, visto que o plano da racionalidade político-econômica e as políticas de racialização dos corpos vigentes também movimentam as formas de enunciação, tensões e produção de novos possíveis.

Segundo Nunes (2018), a enunciação da palavra *sapatão* enquanto afirmação identitária e de resistência se vincula ao movimento político de reapropriação identitária *queer*, originário do movimento *gay* estadunidense do final da década de 80. Como conta a autora:

Usado como termo pejorativo, o *queer* (estranho em inglês) é proferido pela norma heterossexual para ridicularizar e inferiorizar pessoas não-heterossexuais. Os xingamentos: *viado*, *sapatão*, *bicha*, *traveco*, e etc, passam de ofensa depreciativa à identidade estrategicamente política (p.4).

Nesse contexto, enquanto a lesbianidade surgiria da lógica binária e heteronormativa, ser *sapatão* englobaria corporeidades que vão para além disso, pensando interseccionalidades e se tornando uma identidade de resistência ética-estética-política.

O estar sendo *Sapatão* enquanto identidade estratégica política, é poder entender-se de forma aberta as essencializações bio-médicas calcadas dentro da lógica heterossexual. É compreender

nossas corporalidades de forma localizada, percebendo que não somos só sapatão, mas que esse estar sendo sapatão é aglutinado a outras definições de sexualidade, gênero, raça, classe, religiosidade, territorialidade. (NUNES, 2018, p. 4).

Como a dimensão estética não se dissocia da discussão deste trabalho, ao contrário, se intersecta e soma as dimensões ética e política, um importante apontamento feito por Maia (2018, p. 10) e que aqui coloco como analisador do imaginário social e da produção de sentido acerca da existência lésbica é como, ao produzir imagens que destinam aos corpos lésbicos a tragédia ou o fetiche no cinema nacional e internacional, “a cultura visual *mainstream* servirá à necropolítica como um de seus braços da máquina de morte e da negação do direito à existência.” Para a autora,

A visibilidade das existências sapatão produzidas desde uma perspectiva heterocisnormativa não trabalha para cessar os estigmas que a ideologia dominante produz, muito pelo contrário. A indústria reforça o aprisionamento dessas identidades a forças e padrões estéticos, que retiram da sapatão o seu direito à existência. (MAIA, 2018, p. 12).

Desta forma, ao enquadrarem vivências lésbicas em representações de fetiche ou ao ódio (GZH, 2017), as mídias visuais produzem sentidos sobre elas e, como aponta Hall (2016), os sentidos regulam e organizam práticas sociais, “são, portanto, aquilo que os interessados em administrar e regular a conduta dos outros procuram estruturar e formalizar” (p. 22). Sendo assim, representações que desviem desse enquadramento dão contorno e criam outras existências possíveis.

Como aponta Thays Amorim,

Se enxergar em outras histórias faz parte do processo humano. É necessário que a gente veja e sinta que existam produtos que possam nos representar de forma empática. Filmes, séries, novelas, documentários, músicas, desenhos, fotografias, exposições etc. Não podemos negar a força dessas histórias, a força que essas histórias passam a quem recebe a mensagem.

Para pessoas à margem, como eu, me sentir menos “coisa”, mais normal, fez a diferença entre manter a saúde mental e me martirizar por gostar de mulheres, sem entender que estava tudo bem. E finalmente estava. (NÃO ME KAHLO, 2019, on-line).

Em seu texto, publicado no *site* Não Me Kahlo, Thays faz um relato de experiência analisador e que exemplifica bem a importância da representatividade no auto entendimento, identificação e aceitação enquanto lésbica. A autora conta que, aos 9 anos de idade, quando se percebeu apaixonada por sua professora de dança, foi ao ver as personagens Clara (Aline Moraes) e Rafaela (Paula Picarelli) enquanto um casal lésbico na novela *Mulheres Apaixonadas* (ano) que pode entender o que estava sentindo e não se culpar ou se sentir mal por gostar de meninas.

Isso foi fundamental no processo de descobrir quem eu era. De não me culpar por gostar um pouco demais da minha professora de dança; de não sentir medo do desconhecido, do que eu não conhecia ainda; de saber que aquilo era normal – oras, estava passando na TV! De alguma forma, minha cabeça de 9 anos interpretou aquilo com naturalidade desde então. O preconceito que Clara e Rafaela enfrentavam foi suprimido pela ideia de que elas existiam, e sentiam uma pela outra o que eu estava sentindo por outra menina. (NÃO ME KAHLO, 2019, on-line).

Deste modo, é imaginável que visibilidade e representatividade possam impactar diretamente a saúde mental da mulher lésbica que, em meio a uma sociedade que constantemente reforça o apagamento de sua sexualidade ou sua estereotipagem, ainda luta pelo direito de sua existência rizomática.

Afirmar-se lésbica é um ato de resistência e de tessitura de existências frente a ideologia cis-heterossexista patriarcal dominante, “um ato político por romper com a lógica reprodutiva compulsória na medida em que há a recusa de relações sexo-afetivas-reprodutivas com homens cisgêneros” (MAIA, 2018, p. 9), mas algo precede esse ato: existir e se identificar desde esse lugar. Por outro lado, cabe pensar e questionar também: aquelas que não se identificam, não existem?

Não há como pensar identificação e existências lésbicas sem pensar plural. Diversidade e interseccionalidade são a base para iniciar qualquer conversa sobre as múltiplas camadas e intersecções que podem compor e constituir cada vivência lésbica - cisgêneras, transgêneras, binárias ou não, negras, indígenas, brancas, magras, gordas, que performam ou não “feminilidade”, com maior passabilidade normativa ou não - e, para além das características físicas que se expressam visivelmente, a inserção nos mais diferentes contextos e recortes socioculturais e de classe também atravessam, afetam e modulam seus corpos. Porém, assim como é preciso pensar os matizes e interseccionalidades dessa composição, é necessário também não esquecer que múltiplas são as barreiras/obstáculos socioculturais que se impõem e atravessam o caminho de chegada a identificação, assim como diferentes são os recursos que cada mulher dispõe (ou não) para isso.

## IN(CONCLUSÕES)

A reflexões trazidas neste capítulo, com interesse em contribuir para o debate, no campo da educação e/em saúde, acerca da produção de conhecimento sobre/com mulheres lésbicas, compõem os primeiros passos do processo de cartografia proposto pelo projeto de pesquisa “*Cartografias da produção do conhecimento sobre/com mulheres lésbicas: intersecções em primeira pessoa*”, que, tendo como objetivo principal mapear as tensões e forças incidentes nas produções e que representações e pedagogias emergem a partir da (dis)posição dissidente da pesquisadora, encontra-se vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao grupo de pesquisa geni – estudo de gênero e sexualidade e ao projeto Gênero e sexualidade em interseccionalidades: cotidianos da educação e(m) saúde, financiado pelo CNPq.

A intenção de aproximação do método cartográfico para realização da pesquisa se dá por compreender a complexidade do campo, que não se encontra pronto, mas atravessado por afetações, fluxos múltiplos e contínuos, compondo um processo na qual a experimentação se torna agente criadora de novas formas de se vivenciar a realidade. “Cartografar é o constante processo de mapear, é acompanhar processos, na constituição de diagrama de forças, buscando entender como estas se agenciam, de criar novas coordenadas de leitura da realidade” (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011 p. 457).

Pensando na utilização da revisão de literatura como um instrumento na produção do problema e do direcionamento para essa pesquisa, cabe aqui diferenciar a Revisão Sistemática da Revisão Integrativa, visto que possuem características e objetivos diferentes, assim como explicar o que se propõe ao escolher uma delas para compor esse trabalho. Entende-se aqui que Revisões Narrativas de Literatura são publicações amplas, que objetivam descrições e discussões teóricas e conceituais do “estado da arte” de determinado tema, mas não informam as fontes utilizadas, a metodologia de busca e critérios para avaliação e seleção dos trabalhos. Já as Revisões Sistemáticas se constituem de forma mais específica e visam responder uma pergunta com métodos explícitos e sistemáticos, com fontes descritas e critérios de busca/seleção/avaliação que podem ser replicados (ROTHER, 2007; CAVALCANTE, 2013).

A partir da compreensão dessas diferenças, o que se propõe com a escolha de inserir a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), nesta cartografia da produção do conhecimento sobre/com mulheres lésbicas, não é apenas mapear essa produção enquanto “estado da arte” mas acompanhar os processos que a compõem e a arte de pesquisar com e desde o lugar das mulheres lésbicas. É ao pensar as formas que poderiam ser dadas à pesquisa do material a ser revisado e quais seriam os parâmetros de seleção que direcionariam a revisão ao que se propõe que me reencontro com o conceito de escriturabilidade

e com o compromisso ético-estético-político de uma pesquisa e escrita que parte de uma posicionalidade implicada e que visa produzir uma narrativa com e desde o lugar de mulher lésbica.

Como efeito desse reencontro, chega-se à delimitação da questão central deste trabalho: Como a (dis)posição dissidente da pesquisadora que se reconhece como lésbica se conecta (ou não) aos processos acadêmicos-científicos de pesquisa e produção de conhecimento e que narrativas vêm sendo produzidas sobre mulheres lésbicas desde esse lugar? Tendo como horizonte essa questão, a proposta de realizar uma cartografia da produção do conhecimento sobre/com mulheres lésbicas ganha como especificidade analisar produções de lésbicas em primeira pessoa, pesquisadoras que se pronunciem desde esse lugar.

Ao se cartografar, a ideia de uma neutralidade por parte da/o pesquisador/a é abandonada. Trata-se mais de um ato de problematização e questionamento da posição de pesquisador e do ato de pesquisar. A pesquisa é entendida como um campo aberto à experimentação e atravessado por afetos e sensibilidades. Não há um campo constituído *a priori* e um pesquisador fazendo uma “coleta de dados”, pois os dados não estão dados, nem prontos, apenas esperando para serem coletados. A pesquisa ocorre no momento do encontro entre a pesquisadora com suas ferramentas conceituais e o campo, nesse encontro tanto o pesquisador quanto o campo de pesquisa são modificados (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011).

Deste modo, enquanto estudo qualitativo, esta pesquisa delinea-se como uma cartografia das produções e agentes do conhecimento sobre/com mulheres lésbicas em primeira pessoa, tendo como objetivo principal mapear as tensões e forças que incidem em seus processos de produção e que representações e pedagogias emergem a partir da (dis)posição dissidente da pesquisadora que se pronuncia desde o lugar de mulher lésbica em sua produção acadêmica de tese ou dissertação. Para isso, utilizará o referencial institucionalista

transdisciplinar em articulação com as perspectivas feministas interseccional e pós-estruturalistas em suas análises.

A escolha da Análise Institucional e de algumas de suas ferramentas (entre elas os analisadores e a análise de implicações) como perspectiva ético-epistemológica e metodológica se dá por nos permitir escapar às tendências de verticalização ou horizontalização das análises e transversalizá-las, assim como perceber o que emerge como instituído e instituinte na produção de conhecimento das publicações analisadas - entendendo como instituído o que está posto, normatizado, e instituinte o movimento de criação, resistência e contestação ao instituído (SILVEIRA, 2008).

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAVALCANTE, Lília Lêda Chaves. **Revisão Sistemática de Literatura**: uma introdução. 2013.

GZH. **Dia Nacional da Visibilidade Lésbica**: a representatividade além dos clichês e do preconceito. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2017/08/dia-nacional-da-visibilidade-lesbica-a-representatividade-alem-dos-cliches-e-do-preconceito-cjpk72ap5005lc2cnl5i5fomb.html>. Acesso em: 03 ago. 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HÍBRIDA. **Safo das Lesbos, a pioneira lésbica que a literatura tenta apagar**. 2018. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2018/09/11/safo-das-lesbos-a-poeta-queer-que-a-heterossexualidade-tenta-apagar/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

HYPENESS. **Conheça a poética e mitológica origem do termo lésbica**. 2019. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/01/conheca-a-poetica-e-mitologica-origem-do-termo-lesbica/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MAIA, Marina Serra Murta. **Manadas e imagens:** existências lésbicas no imaginário coletivo. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História da Arte) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MORAES, Malu Louvain Fabri. **Entrevertebras.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

MICHAELIS. **Lésbica.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=%C3%A9sbi>. Acesso em: 26 set. 2020.

NÃO ME KAHLO. **Por que representatividade lésbica importa tanto?** 2019. Disponível em: <https://naomekahlo.com/por-que-representatividade-lesbica-importa-tanto/>. Acesso em 03 ago. 2021.

NUNES, Hariagi. Borba. Sapatão enquanto rizoma: desterritorialização da lésbica. **Anais** eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, p. v-vi, 2007.

SILVEIRA, Luana da. **Para além de anjos, loucos ou demônios:** um estudo sobre modos de subjetivação da loucura, a partir das experiências religiosas de usuários de um CAPS, nas igrejas pentecostais, em um município no interior da Bahia. Salvador: editora, 2008.

SOARES, Suane Felipe. Procura-se sapatão: histórias invisibilizadas do movimento lesbofeminista brasileiro. **Anais** do 18º REDOR. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 24-27 nov. 2014.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e Lesbianismo: Identidade em questão. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 12, p. 109-120, 1999.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 154-463, 2011.

WIKIPEDIA. **Lésbica.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9sbica>. Acesso em: 26 set. 2020.

4

Anamaria Ladeira Pereira

**Lésbicas  
e professoras  
de crianças:**  
travessia amparada  
por mapas, guias, mãos dadas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.4

Este texto parte da minha dissertação, desenvolvida em contexto pandêmico, “Memórias dissidentes de professoras de crianças: episódios de lesbofobia cotidiana”, defendida em 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Reescrevo, aqui, particularmente, o capítulo no qual exponho, em detalhes, a revisão de literatura e os referenciais teóricos, tendo em vista a relevância da pesquisa bibliográfica como componente metodológico.

No momento político que estamos vivendo, com o apelo à moral, ao fundamentalismo religioso de base cristã e à conservação de arcaicos padrões de comportamento, além do reforço ao racismo abissal e à discriminação à população LGBTI+, há urgência no desenvolvimento de pesquisas que visem o protagonismo de professoras lésbicas e de sexualidades dissidentes. Especialmente porque a identidade “desviante” de professoras que não performam a norma esperada costuma ser silenciada e/ou ignorada, como se essas pessoas não importassem muito, tampouco os percalços que enfrentam. O que é bastante grave, posto que suas formas de ser, viver e amar seguem, constantemente, tolhidas, bem como as suas oportunidades de trabalho em igualdade de condições.

Vale dizer que, surpreendentemente ou não, as professoras dentro da norma esperada (cisgêneras, heterossexuais e femininas) se, em alguns breves momentos, destoarem, também estarão à mercê de ataques. E não apenas mulheres ou pessoas LGBTI+. É possível esquecer o que ocorreu com um pai e um filho que estavam juntos, num local público em São Paulo, e demonstraram carinho um pelo outro?<sup>7</sup> Um simples gesto de amor paternal/filial, gerou um grande “mal-entendido”: quem se acredita defensor da norma vigente, após confundir-se com um casal, sentiu-se no direito de espancar tanto o pai quanto o filho. Ao que tudo indica, os agressores, em geral, são guiados por um deus que acha errado abraçar afetuosamente alguém do mesmo sexo

7 AGÊNCIA ESTADO. Pai abraça filho e é agredido por homofóbicos em SP. G1. 2011. Disponível em: . Acesso em: 30 mar.2021.

e acha certo arrancar a orelha de quem demonstra afeto por alguém do mesmo sexo. O mais espantoso é que uma notícia como essa gera muito mais comoção e perplexidade do que geraria se os agredidos fossem um casal. Mas não. Eram pai e filho. Talvez parte das pessoas que se acreditam “normais” pensem: “um casal de homens ser apedrejado é uma coisa, mas pai e filho? Podia ter sido qualquer um de nós”. E podia ter sido. Pode vir a ser. Quem está a salvo dentro de um sistema opressor como o em que vivemos?

Investigações como a que me dispus a desenvolver, no mestrado, desejam contar com o engajamento da sociedade inteira, uma vez que não é algo que deva interessar unicamente às lésbicas, sapatonas e bissexuais, mas às mulheres como um todo e também aos homens e pessoas não binárias. Sua utilidade consiste em problematizar conhecimentos e práticas para que repercutam em políticas públicas, portanto, visamos contribuir para o aumento da compreensão de que a “identidade está ligada a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder. (...) O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque a nossa própria identidade” (SILVA, 2000, p. 97).

Então, a pessoa que espanca ou xinga ou ameaça (ou, inclusive, mata) pode justificar seu comportamento violento no fato de sentir que sua própria identidade está ameaçada? Há muitas discussões sobre como lidar juridicamente com atos desse tipo, independentemente do que os tenha motivado. Contudo, mantenhamos o foco, existem discussões que versam sobre como responsabilizar cada indivíduo que cometa atos de violência. Pensemos, honestamente, se há debates em grande escala, a respeito de medidas a serem tomadas para que, nacionalmente, atos individuais de violência diminuam, em vez de aumentar (como vem ocorrendo em nosso país).

## VISIBILIDADE E IDENTIDADE: CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS

O que será que as políticas públicas, em geral, as pregações na grande maioria das igrejas e os currículos escolares normativos têm a ver com isso? São instâncias nas quais se pretende combater a violência ou incentivá-la? É complicado afirmar que pretendem combater-la, visto que estão sempre divulgando e/ou protegendo (ou mesmo ensinando que existe) uma forma certa, digna, louvável, de ser, tachando as outras possibilidades de existir como anormais, monstruosas, erradas. De modo que, implícita ou explicitamente, enfatizam que o destino dessas outras é permanecer invisibilizadas, ridicularizadas, inferiorizadas. Nas mídias, ao mesmo tempo em que se faz chacota, agregando personagens LGBTI+ (ou ofensivas menções) majoritariamente em núcleos cômicos; também há a massiva divulgação de parâmetros “higienizados” de como ser “anormal” de “maneira menos inaceitável”. Isso sem falar na apropriação lucrativa das pautas dos movimentos. Pode-se, realmente, acreditar que empresas que monopolizam o mercado audiovisual em nosso país tenham a “boa vontade” de promover o empreendedorismo empoderado de parcelas da população que, diariamente, são achincalhadas em seus programas?

Caso, diante de tantas interrogações, alguém se pergunte se uma pesquisa não pode apenas contemporizar, perseguir os consensos e, com isso, agradar a gregas e troianas, a resposta é que pode, claro; mas não com os referenciais teóricos e o orientador que escolhemos, professor Fernando Pocahy. Além disso, vamos refletir sobre a utilidade de dizer tão somente aquilo que o mercado científico, o que inclui um certo ativismo, espera que seja dito. Uma investigação acadêmica que tema perturbar, precisa evitar produzir algum tipo de litígio/assimetria no campo, porque parte do princípio de que é bem mais conveniente “fazer média”, em vez de se arriscar a se complicar. Algo que podemos chamar de altruísmo indolor.<sup>8</sup>

8 Pensamentos suscitados a partir da anotação de falas de Fernando Pocahy, num encontro do geni (mar. 2021).

Outrossim, uma pesquisadora precisa de liberdade para questionar, sem receio de melindrar quem prefere que apenas o que já foi mil vezes dito e repetido seja merecedor de espaço para seguir sendo dito e repetido. Optamos “por uma pedagogia da cópia”, batendo nas mesmas teclas, sem permissão para divergências, “ou por uma pedagogia da potência, da diversidade, das diferenças”? (TRINDADE, 2002, p. 72). Às vezes, sim, é relevante dizer e repetir infinitamente, porém, ao menos que sejam outras vozes a pronunciar as falas, outras mãos a assinar o texto. Fundamental deixar de ser somente objeto de pesquisa alheia e tornarmo-nos sujeitas produtoras de conhecimentos. Levantamos esse debate sem o propósito de polemizar gratuitamente, e sim o de sinalizar feridas, na intenção de saná-las. Ou seguiremos abrindo-as indefinidamente?

Nessa perspectiva, minha ideia inicial centrou-se em ouvir quem não tem sua voz projetada (com a mesma intensidade que as vozes de quem se diz “o padrão”) e, por isso, quase sempre acaba reduzida a estereótipos, muito menos ouvida que pessoas de identidades consideradas mais próximas do “modelo”. Escolhi, portanto, conversar com professoras de sexualidade dissidente, com décadas de experiência de sala de aula com crianças e que, ao mesmo tempo, não performassem a feminilidade esperada. Como desejei construir este trabalho como parte das estratégias para romper as “barreiras institucionais que impedem o acesso de vozes dissonantes” (RIBEIRO, 2019, p. 86), me interessei por unir a questão geracional à performatividade de gênero e à sexualidade. Partindo do pressuposto de que as expectativas sociais subjacentes à carreira no magistério dos anos iniciais e da educação infantil afetam, de várias formas, o cotidiano de professoras lésbicas e dissidentes sexuais, em geral, me propus a investigar como se estabelecem os obstáculos vivenciados por professoras regentes de turmas de crianças e que não se encaixam no modelo de *professorinha*.

## ENTRE OBJETIVOS, TEORIAS E ANSEIOS DE PESQUISA

Como objetivo geral: confrontar o que é tido como certo, unívoco (em relação a professoras de crianças, mas não apenas), buscamos pôr sob suspeita, de maneira abrangente e por meio de questionamentos variados, determinadas práticas, no intuito de desconstruí-las. Fernando Pocahy me orienta a ver que essa desconstrução significa, antes de mais nada, pensar como essas normas se construíram. Nossos textos e ideias, segundo ele, por mais que os recheemos de desejo de mudança não têm sozinhos a força necessária para mudar a realidade. Precisamos nos juntar e fazer enormes ondas de contra discurso para que algo se mova, mesmo que quase sempre minimamente. Nosso trabalho é acompanhar a produção de sentidos e as tentativas de fixar e conduzir as condutas, os movimentos que intentam fixar a diferença, marcá-las, de modo a poder governar (corrigindo ou excluindo ou eliminando).<sup>9</sup> Defendemos que os sentidos não são dados; são, isto sim: produzidos, logo podem ser contestados, para que não sigam sendo perpetuados apenas os mesmos significados e direcionamentos.

Dedicamo-nos a mapear as teses, as dissertações e os artigos, em âmbito nacional, nos quais o protagonismo de professoras lésbicas e/ou bissexuais e/ou de sexualidades dissidentes em geral, seja o tema principal, para articulá-los e correlacionar seus resultados com o que encontramos, nas conversas, em relação a mulheres dissidentes sexuais docentes da educação infantil e anos iniciais. Vale sublinhar que, se bem que é um fato que “por muito tempo, foi considerado imprescindível que pesquisas e textos produzidos no campo da educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para problemas” (LOURO, 2007, p. 236),

9 Esta perspectiva vem sendo constantemente provocada no âmbito dos seminários de pesquisa e orientação de teses e dissertações coordenadas pelo referido docente.

aqui, em vez disso, queremos levantar questões, provocar pensamentos, chacoalhar o que parece tão organizadinho em seu lugar.

Nossa intenção se evidencia na problematização de regras e normas, visando lembrar que estas devem adequar-se às demandas da sociedade como um todo, de modo que, quando não sirvam mais, sejam modificadas. Ressaltamos que “nesse contexto da ‘representação como política’, não ter voz ou não se ver representado pode significar nada menos do que opressão existencial” (HALL, 2016, p. 13). Nesse sentido, com o foco em enfrentar opressões, especialmente as destinadas a professoras de sexualidade dissidente, nos aprofundamos, principalmente, nos referenciais teóricos dos Estudos Decoloniais, de Gênero e Queer, sendo a interseccionalidade um importante conceito criado pelo feminismo negro, que permeou a pesquisa, como um todo, e sobre o qual nos aprofundaremos mais adiante.

Importante informar que foram essenciais outros referenciais, como os da literatura. Chamando atenção, com apoio de extensa pesquisa bibliográfica, para o fato inegável de que “as lésbicas estão sempre à margem, tanto em tempos de crise quanto de expansão, são as mais afetadas. A subalternidade feminina é um estado comum a todas as mulheres que vivem em sociedades patriarcais” (SOARES, 2021, p. 305) e não há maneira de enfrentar essa subalternidade imposta sem expor seus meandros.

Neste texto, portanto, o foco consiste em desvelar os ideais regulatórios, os privilégios, as formas de dominação que excluem, silenciam e matam, sabendo que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco, simplesmente, um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (KILOMBA, 2019, p. 51). Violência que aumenta de forma exponencial se quem ocupa uma vaga, seja como estudante, seja como docente, apresenta uma identidade desvalorizada por quem possui a medalha da normalidade. Com a qual a premiação, nada metafórica, autoriza a organização da hierarquia da validade de cada vida, pois “deter o

privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2000, p. 69). Em sociedades patriarcais, que objetificam mulheres, as que se recusam a seguir a cartilha cisheteronormativa correm o risco constante de ser invisibilizadas ou fetichizadas. Sendo assim, percebe-se que ainda precisamos caminhar muito para que as trajetórias de professoras, recheadas de demonstrações de afeto visíveis ou invisíveis, sejam consideradas sem apelos sexualizantes.

Afortunadamente, as contradições vêm sendo cada vez mais apontadas, de modo que quem queira ser uma pessoa aliada, possa aprender o seu lugar de escuta e, depois disso, de muito, mas muito escutar, fale junto, não fale por. Qual a dificuldade de entender que “falar por” é silenciar? Fala-se demasiadamente em “dar a voz” e poucoquíssimo em “dar ouvidos”. Os conceitos sobre os quais pesquisadoras e estudiosas dissertam, como o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) e a “noção de saberes situados” (MOMBAÇA, 2021, p. 78) não impõem barreiras, apenas que as pessoas se situem em relação aos próprios privilégios. Podemos dizer que sugerem espelhos, óculos, mapas, para que haja a capacidade de perceber que é de uma injustiça tremenda apoderar-se de todos os lugares de fala e falar como se pertencesse a uma zona livre de marcações, o suprassumo da imparcialidade.

## ALIANÇAS FEITAS DE ATALHOS E DESVIOS

Sendo escutada ou ignorada, de forma alguma, caminho só. Por mais solitários que alguns trechos do trajeto possam ser, não vou sozinha. Apesar da grave escassez de teses, dissertações (e mesmo artigos), na área da Educação, que abordem questões relativas às vivências de docentes lésbicas e de sexualidades dissidentes, em geral, algumas das existentes disponíveis para consulta nos proporcionaram momentos instigantes de leitura e análise, de modo que se

tornaram nossas companheiras durante o percurso. Juntamente com a leitura de teses e dissertações, me empenhei em encontrar capítulos de livros e artigos que abordassem as questões presentes em minha pesquisa, porém, são raros os trabalhos que tratam “exclusivamente das especificidades das lesbianidades na escola. As vivências lésbicas são muito pouco trazidas para o debate no meio acadêmico” (OLIVEIRA; MATTOS, 2018, p. 21).

Diversas vozes apontam a mesma lacuna, anteriormente mencionada, e nós as propagamos devido à necessidade de explicitar essa ausência, afinal, não podemos deixar de nos perguntar o porquê de tamanho silêncio. “Sobre essa população, numerosa e que precisa ser representada e ouvida, ainda há muita pesquisa e escuta a serem feitas” (AUAD; MARTINS, 2020, p. 32-33). Algumas pesquisas bem recentes, das quais nos inteiramos, focaram na “identidade profissional de docentes homossexuais”, em geral, sendo quase todos gays os professores com os quais conversaram. Não nos interessa fazer apenas críticas, porém, como ignorar a “insistência em destituir as lésbicas de sua existência política através de sua inclusão como versão feminina da homossexualidade masculina”? (PASSOS; VARGAS, 2021, p. 1).

Sinalizamos a importância de que sejam desenvolvidos mais trabalhos de pesquisa focados em vivências de docentes lésbicas. Interessante pôr em evidência que, mesmo empreendendo uma busca meticulosa, não encontrei teses, dissertações ou artigos cujo foco fossem mulheres lésbicas trabalhando nos níveis mais elementares de ensino, com crianças. Então, para além da dissertação, me empenhei em desenvolver um artigo, em coautoria com Camila Santos Pereira e Fernando Pocahy, que se concentrasse justamente na questão das professoras lésbicas que trabalham com turmas de estudantes de zero a doze anos, em escolas públicas e privadas. Intitula-se: “Docência sapatão: Desobediências cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais” (2021) e nele apresentamos algumas pinceladas da minha pesquisa de mestrado. Chega a ser comovente como o simples fato

de refutar o padrão pode desconcertar de tal maneira quem o entende como sagrado. Será que algumas das pessoas que se sentem ofendidas por atos alheios que não lhes dizem respeito, não se irritam justamente por passar a questionar a “necessidade” de cumprir um modelo que, quem sabe, tampouco as agrade?

Outro fato relevante e pouco mencionado é que uma boa parte das pesquisas atuais que rompem com o silenciamento foram desenvolvidas por mulheres e/ou LGBTI+, ou seja, são as próprias pessoas que rejeitam a cisheteronormatividade compulsória que, através de investigações científicas, estão rompendo com a invisibilidade? Parece que sim. Isso pode vir a ser investigado em outro contexto; agora, desejamos explicitar que percebemos, em grande parte dos artigos, teses e dissertações encontrados, a autoria de integrantes da sigla LGBTI+. Durante o andamento desta pesquisa, nos deparamos com o artigo atualíssimo “Lesbianidade e docência: uma revisão sistemática de literatura” (2021), de Gersier Ribeiro dos Santos e Zuleide Paiva da Silva, nos anais do Fazendo Gênero. Tal texto nos foi muito útil e corrobora com a nossa percepção, então, retiramos alguns trechos que nos impactaram e os compartilhamos: “nos estudos analisados, 90 trabalhos foram produzidos por mulheres e 20 por homens. Com esse dado é possível inferir que quando se remete à mulher lésbica, são as mulheres, em sua grande maioria, que expressam o desejo e concretizam as pesquisas” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 4). Além disso, as autoras pontuam, após análise das estatísticas: “das 09 pesquisas encontradas [dentro do escopo que estavam analisando], apenas 02 delas foram realizadas por pessoas heterossexuais, e apenas 02 tratam da mulher lésbica com um foco racial” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 9). Será que é uma coincidência o fato de os nossos trabalhos não serem valorizados?

Nossas argumentações revelam uma infinidade de aprendizados proporcionados pela leitura da Grada Kilomba, a quem fazemos referência desde o título, pois sua tese de doutoramento, que virou livro e foi traduzida para vários idiomas, nos surpreendeu e nos

marcou. Na Carta à edição brasileira, a autora expressa o seguinte: “este livro é muito pessoal; escrevi-o para entender quem sou” (p. 13). Minha nossa, pensei. Com direito a muitas exclamações. Então, isso é possível? Produzir a dissertação após um mergulho profundo no trabalho da Grada Kilomba, que contou com uma visita à sua exposição “Desobediências poéticas”, na Pinacoteca, em São Paulo, em 2019, tem outro sabor para mim e um cheiro de liberdade. Somando esse mergulho aos incentivos do orientador para inventar mundos e com os *in-mundos* inventar palavras, para que nos *in-mundicemos*,<sup>10</sup> sinto-me inundada de possibilidades de criar.

Por conta disso, “deveríamos reconhecer que as teorias não são ferramentas mecânicas. Afetam (há quem diga que condicionam) como pensamos, sobre quem pensamos, o que pensamos e quem pensa com a gente, do nosso lado” (OYĒWÙMÍ, 2017, p. 71, tradução nossa). Afetada, sigo; de outra feita, paro, à espera de novas afetações, afetividades; fetos que não vêm do útero. Este trabalho, portanto, vem sendo gerado de mãos dadas com diversos referenciais teóricos, cordão umbilical do que nascerá. A saber:

Com Giovana Xavier (2019, p. 78), aceito o “desafio de colocar em prática projetos acadêmicos autônomos aos referenciais da ciência hegemônica”. Com Djamilia Ribeiro (2019), reconheço o lugar de onde falo, meus privilégios, vantagens e possibilidades como pesquisadora, construídas de onde estou. Com Carla Akotirene (2019, p. 88), me esforço para desenvolver um “projeto político lesbofeminista antirracista descolonial”. Com bell hooks (2019, p. 146), aprendo que “o oportunismo impediu muitas feministas acadêmicas de irem contra o *status quo* e assumir uma opinião” e que para desafiar é necessário “se separar do poder e do privilégio do grupo”. Sendo assim, friso a necessidade de tomar o máximo de cuidado para não legitimar

10 Palavras dele, que tomei emprestado aqui, a partir do “conhecimento in-mundo, imundo, como experimentação, fruição política na direção de novos horizontes éticos. (...) Afinal, somos subjetivados em processos-fluxos encharcados de mundo, de imundices, estamos sujos de mundo, saberes in-mundos, saberes do mundo que são também todos os saberes – acadêmicos ou não” (POCAHY, 2018, p. 17-19).

exatamente o que reivindicamos combater, como nos ensinam Lélia Gonzalez (2020) e Gayatri Spivak (2019).

Com Patricia Hill Collins (2016, p. 104), defendo que “o ato de ridicularizar mulheres assertivas (...) reflete o esforço de colocar todas as mulheres em seus devidos lugares”. Com Audre Lorde, me dou conta de que, muitas vezes, considera-se um grande crime “a insistência no direito de discordar” (2020, p. 37) e, inspirada nela, persisto em me arriscar na discordância, pois “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito”, como aponta Grada Kilomba (2019, p. 68-69). E com Azoilda Loretto da Trindade (2002), analiso que as divergências têm facetas potencializadoras. Com Letícia Carolina Nascimento (2021, p. 49), encontro espaços relevantes para o transfeminismo nesta pesquisa, posto que é essencial questionarmos “a ideia de ‘mulher’ como categoria universal, essencialista, estática e binária (em relação ao seu oposto, homem)”. Com Sofia Favero (2020, p. 42), acredito que “as ciências humanas têm muito a aprender com as travestis, pois elas detêm uma memória singular em termos de experiência em um contexto de ódio às diferenças”. Com Sara Wagner York (2018, p. 86), me certifico de que é “hora de tornar-me protagonista, sobretudo nas falas acadêmicas”, pois enquanto algumas pessoas “falam de dor, mas sem jamais saberem dessa intensidade”, nós trazemos novos ângulos de mirada e novas metodologias.

Com Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 160), compreendo que “quanto mais pessoas pretas, bichas, lésbicas, gordas, não binárias, estiverem no rolê, mais as pessoas vão perceber que podemos estar lá”. Com Jota Mombaça (2021, p. 86), busco “um modo de perturbar a paz que nos soterra, invadir a consciência pacificada daqueles que vivem acima de nós e estremecê-la com a dor de que somos feitas”. Com floresta (2020, p. 30), digo, em versos: “nunca fui mulher / nem propriedade”. Com Natalia Borges Polesso (2017, s/p), penso que “ser lésbica é uma questão maior pra mim. É parte de como eu me relaciono com o mundo, com as pessoas, e eu não quero

que esse fator seja apagado”. Com Tatiana Nascimento (2014, p. 28), respondo, como “alguma sapa poderia responder” à questão: “Por que não dizemos simplesmente que somos pessoas que namoram pessoas? Porque o imaginário que envolve o termo ‘pessoas’ ainda não comporta pessoas como nós”. No entanto, seguindo com Gloria Anzaldúa (2019), me parece difícil diferenciar entre o que herdamos, o que adquirimos e o que nos é imposto.

Não há como negar a invisibilidade da existência das docentes lésbicas, sobretudo as que trabalham em turmas de crianças. Notei que em nenhum dos dossiês analisados havia capítulos a respeito dessas vivências. Nem nas duas excelentes coletâneas de artigos intituladas “Lesbianidades Plurais” (2019), da Editora Devires. Ou no instigante livro “Pensamento lésbico contemporâneo: decolonialidade, memória, família, educação, política e artes” (2021), que aborda todos esses temas de interesse do subtítulo, relacionando-os às lesbianidades, com incontáveis referências a intelectuais lésbicas e a imensa maioria das autoras autoidentificadas como lésbicas. A originalidade da temática abordada aqui se deve ao fato de que, mesmo nos portais ativistas e militantes, as professoras lésbicas da educação infantil e dos anos iniciais permanecem ignoradas.

A partir do relatório de pós-doutorado de Brunetto (2021, p. 55), acessei os inúmeros *links* disponíveis a respeito das lesbianidades, o que contribuiu em vários níveis com esta dissertação. Não encontrei, entretanto, um único texto, matéria jornalística ou notícia de *blog* focada nas especificidades que trabalhamos aqui, o que reforça a urgência de pesquisas que entrelacem professoras de crianças, raça, sexualidade e geração. Concordamos, portanto, com Naiade Bianchi (2019, p. 73) quando aponta que “na esfera acadêmica brasileira, de uma maneira geral, a perspectiva lésbica é um espaço aberto com diversos assuntos a serem discutidos, muitas vezes ainda de maneira inédita”.

Outras breves explicações sobre as escolhas dos referenciais acima citados: Há alguns anos, venho lendo prioritariamente pensadoras

negras e indígenas, pois é urgente que nós, pessoas brancas, beneficiárias desse sistema tão injusto e violento, nos tornemos conscientes de nossa própria branquitude e de nós próprias como perpetradoras de práticas racistas (KILOMBA, 2019). Nossas pesquisas precisam parar de silenciar vozes que “têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido” (KILOMBA, 2019, p. 51). Na medida em que prosseguia com as leituras, comecei a perceber estreitas relações entre os conceitos aprendidos e o tema que vinha alinhavando no pré-projeto. Ampliavam meu olhar sobre as questões de gênero e sexualidade conceitos criados pelos feminismos não hegemônicos, interessantes demais para ficar circunscritos a uma única área específica.

Neste trabalho, me abasteço de conhecimentos que as pensadoras negras e indígenas produziram e seguem produzindo, pois beber nessas fontes amplia as possibilidades de diversas investigações, não somente aquelas cujo foco reside na questão étnico-racial. Bem como impõe um freio ao desejo da branquitude de passar incólume. O feminismo negro contribui para repensarmos as questões de gênero e sexualidade e muitas outras. O tema escolhido são professoras lésbicas e de sexualidades dissidentes que trabalham em turmas de crianças e isso significa que o campo racial não pode, de forma alguma, ser negligenciado. Ou vamos fazer de conta que não há especificidades nos obstáculos enfrentados por professoras negras, indígenas, brancas e outras, independentemente de sua orientação sexual? Conversar apenas com professoras brancas para compor esta pesquisa, ou não abordar a questão racial, contribuiria com o racismo vigente, pois, como aponta Audre Lorde (2019, p. 242), “ignorar as diferenças de raça entre mulheres e as implicações dessas diferenças representa a mais séria ameaça à mobilização de forças das mulheres”. Se realmente desejamos desmantelar o sistema racista, devemos, urgentemente, desenvolver “pesquisas que ponham em xeque os privilégios não questionados da branquitude” (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 83).

Vale ter presente, também, que a interseccionalidade interage fortemente nestas páginas, à medida que entendemos que trabalhar com esse conceito, inicialmente proposto por Kimberlé Crenshaw, significa “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14). A nascente da reivindicação dessa inseparabilidade acontece nas lutas, nas contestações e nas vidas de mulheres negras e indígenas ao redor do globo. Ao constatar o silenciamento de suas contribuições pelo meio acadêmico, intelectuais não hegemônicas se propõem a combater e a evidenciar a exclusão de seus pensamentos do que é considerado a “intelectualidade”. Não há argumentos para refutar a existência de articulações entre raça, classe, gênero, sexualidade e geração, no campo de disputas políticas. Salientamos o fato de que o silenciamento mencionado, que recai sobre as contribuições de mulheres negras, recai também sobre o que produzimos as pensadoras de sexualidades dissidentes, inclusive brancas, sobretudo negras, indígenas e de outras etnias.

## ECOS DA PESQUISA QUE NÃO ENCERRAM O DEBATE

Quem decide que o que escrevemos vale menos? Quem decide que nossas existências valem menos? Como podemos dar conta de tão exaustivo peso se estivermos desunidas? Faço referência à Judith Butler (ano) e a seu texto monumental sobre “corpos que importam / corpos que não importam”. Cabe ao “feminismo interseccional (...) pensar desde as margens: sendo possível melhorar as condições daqueles que habitam as margens, é possível que esse bem-estar reverbere para toda a sociedade, pois o contrário raramente acontece, de acordo com bell hooks” (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 72). A pergunta que não quer calar é a seguinte: Pode haver interseccionalidade, realmente, além da palavra no texto, sem que os referenciais

de pensadoras alheias às normatividades opressivas sejam levados em consideração?

Após essa chuva de *chega-pra-lá-ou-se-aproxime-de-fato*, respiremos; que, aqui, lidamos com “o dever de denunciar a dor [e também com] o direito ao devaneio” (NASCIMENTO, 2019, p. 154). Sigamos adiante, com os pontos de interrogação superafiados no oco das mãos apertadas, sabendo que dói a ausência de respostas, mas doem com mais força as impossibilidades de questionar. Deitemo-nos no colo da poesia, que queremos bem viva nestas linhas em que, talvez, possamos ler um tanto do trágico passado, um presente afogado de susto e um futuro em que as máscaras habitem museus, e que não tarde a chegar.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. *In*: H. B. de HOLLANDA (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- AUAD, Daniela; MARTINS, Luisa. Lésbicas e ensino superior: entre o silêncio e a fala. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, página inicial e final, jul./dez. 2020.
- BIANCHI, Naiade. Conhecimento lésbico: um ensaio sobre visibilidade na ciência. *In*: SOARES, Mayana; BRANDÃO, Simone; FARIA, Thais (org.). **Lesbianidades plurais: abordagens e epistemologias sapatonas**. 1ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2019.
- BRUNETTO, Dayana. **A narrativa sapatão em disputa: identidade e atitude sapatão**. 2021. Relatório Final (Pós-doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abril, p. 99-127, 2016.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. *In*: SIQUEIRA, Isabel Rocha de *et al.* (org.). **Metodologia e relações internacionais**: debates contemporâneos: vol. II. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

FAVERO, Sofia. **Crianças trans**: infâncias possíveis. 1ed. Salvador, BA: Ed. Devires, 2020.

FLORESTA, \_\_\_\_\_. **Panaceia**. 1ed. São Paulo: Editora Ed. Urutau, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. RJ: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença**. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. RJ: Bazar do Tempo, 2019.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: Escritos reunidos e inéditos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed., 3a reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. RJ: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Tatiana. **Letramento e tradução no espelho de Oxum**: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos. 2014. Tese (Doutorado em ?) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NASCIMENTO, Tatiana. Do dever de denunciar a dor ao dever ao devaneio, nosso cuíerlombismo literário. *In*: SOARES, Mayana; BRANDÃO, Simone; FARIA, Thais. (org.). **Lesblianidades plurais**: outras produções de saberes e afetos. 1ed. Salvador: Editora Devires, 2019.

OLIVEIRA, Leandra Sobral; MATTOS, Amana. Narrativas de lésbicas sobre o avanço dos discursos ultraconservadores no cenário atual. *In*: SOARES, Mayana; BRANDÃO, Simone; FARIA, Thais. (orgs.). **Lesblianidades plurais**: abordagens e epistemologias sapatonas. 1ed. Salvador, BA, Editora Devires, 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **La invención de las mujeres:** una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: La Frontera, 2017.

PASSOS, Giseli Cristina dos; VARGAS, Gesiele. Lésbicas na docência: muito além de uma versão feminina da homossexualidade masculina. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2021.

POCAHY, Fernando. O clamor da diferença letal: educar em estado de exceção. **Revista Nanduty**, [S.l.], v. 6, n. 8, p. 9-22, set. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8814/4608>. Acesso em: 17 jul. 2022.

POLESSO, Natalia Borges. **Eu escritora, eu lésbica.** Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, 8 abr. 2017. Disponível em: <http://gelbcunb.blogspot.com.br/2017/04/eu-escritora-eu-lesbica.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos; SILVA, Zuleide Paiva da. Lesbianidade e docência uma revisão sistemática de literatura. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Suane Felipe. Reflexões sobre a condição lésbica em tempos de estados-nação contemporâneos. *In*: ALVES, Bárbara; FERNANDES, Felipe (org.). **Pensamento lésbico contemporâneo:** decolonialidade, memória, família, educação, política e artes. 1. ed. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2021.

SPIVAK, 2019

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DPA, 2002.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história.** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

YORK, Sara Wagner. No Mar dos Abandonos: suspiro entre a teoria e prática queer. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 79-90, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/download/9074/6179>.

# 5

Lidiane Nunes de Castro

## Cultura popular em questões de gênero e sexualidade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.5

Ao abordar o potencial educacional da Cultura Popular, Patricia M. Thompson (2007) afirmou que o primeiro passo a ser tomado é reconhecer a influência que essa cultura tem em nossas próprias vidas. Esta é a postura e, conseqüentemente, o caminho trilhado durante o capítulo iniciado aqui. Partindo da cultura popular e apresentando discussões sobre o papel dessa cultura dentro do âmbito da educação através do conceito de Pedagogia Pública. A trajetória segue através da abordagem dos conceitos e questões de gênero e sexualidade, a confluência entre mídia e educação e o papel da cultura popular nessa esfera. Para finalmente convergir no aspecto prático da aplicação da Cultura Popular com propósitos educativos que é apresentado no final do capítulo através de exemplos de iniciativas realizadas na educação.

Cultura é um dos conceitos mais difíceis de definir. Não faz muito tempo, os debates a respeito da cultura giravam em torno da oposição entre o que era considerado *alta cultura* e o que era visto como uma forma de *baixa cultura* (a cultura popular). Entretanto, o conceito posteriormente começou a ser usado antropologicamente para descrever o modo de vida de certos grupos sociais, comunidades e nações. Não limitada a isso, a cultura também é usada para descrever os valores compartilhados por um grupo ou uma sociedade, ou mesmo a produção e troca de significados entre membros de uma sociedade ou de um grupo (HALL, 1997).

Uma característica notória da cultura popular é que ela é produzida em massa com o objetivo de proporcionar prazer e entretenimento, sendo capaz de alcançar multidões e gerar lucros massivos. Adicionalmente, existem argumentos de que este aspecto da cultura de massa pode ser encontrado nos escritos de Montaigne e Pascal de séculos atrás ou até mesmo no Império Romano com a *política do pão e circo*.

Já quando se trata de ideologia, há uma questão que discute se a cultura popular serve para doutrinar as pessoas e convencê-las a aderir a ideias e valores que contribuem para a manutenção dos privilégios daqueles em posições nas quais exercem poder sobre elas. No entanto, há também o lado oposto desta discussão, onde é questionado

se a cultura popular é uma expressão de resistência aos que estão no poder e uma subversão dos modos hegemônicos de pensar e agir.

Sendo assim, a cultura popular não deve então ser entendida como um espelho que simplesmente reflete o mundo, mas como uma força ativa que contribui para moldar o mundo. Ademais, entendendo que o entretenimento é uma força educacional em todos os ambientes, a cultura popular atua como uma força educativa que mobiliza os interesses e desejos das pessoas (GIROUX, 1999). Por esta razão, o conceito de Pedagogia Pública foi introduzido por Luke (1996) e definido por Sandlin (2007) como a educação que é proporcionada pela cultura popular.

Giroux (2004) definiu a dinâmica da Pedagogia Pública como uma relação reguladora e emancipatória entre cultura, poder e política e afirmou que cultura e mídia são formas de pedagogia tão cruciais como a escolarização e às vezes até mais importantes do que a do método institucional tradicional, tornando-se assim indispensável que a pedagogia seja teorizada em vários locais que se encontram fora dos ambientes educacionais formais. De fato, Tisdell e Thompson (2005) afirmam que a mídia é a forma mais poderosa de educação não formal na vida pós-moderna.

Giroux (1999) então argumenta que como a mídia tem um papel influente na formação, organização e propagação de informações, ideias e valores, ela cria uma pedagogia pública poderosa. Ainda que as pessoas ao consumir a cultura popular não percebam que estão sendo *educadas*, essa cultura ensina sobre o mundo, comportamentos, papéis e questões de gênero e sexualidade, dentre diversas outras coisas.

## GÊNERO E SEXUALIDADE

O primeiro desafio encontrado ao abordar as questões de gênero é definir o que é e o que não é gênero. Com as lentes do determinismo biológico, sexo e gênero são vistos como conectados: a presença

de uma genitália feminina designa o que é ser uma mulher e a genitália masculina designa o que é ser um homem. Partindo deste ponto, características psicológicas e comportamentais são atribuídas a homens e mulheres com base nessas distinções biológicas, que também são utilizadas para justificar os arranjos sociais e políticos na sociedade (MIKKOLA, 2017).

Em oposição a esse determinismo biológico, o discurso feminista foi sendo moldado destacando que as diferenças comportamentais e psicológicas entre homens e mulheres estão enraizadas em construções sociais em vez de biológicas (MIKKOLA, 2017). A razão pela qual estes traços são vistos como biológicos é que os efeitos morais e intelectuais, que são causados pela discriminação social a que as mulheres estão sujeitas dentro das sociedades, estão profundamente enraizados nelas, o que significa que não são causados pela biologia, mas são transmitidos culturalmente (BEAUVOIR, 1970).

Mas somente durante os anos 1960 o gênero começou a ser utilizado sem ser baseado no sexo biológico por psicólogos que investigavam a transexualidade. Depois disso, as feministas da época adotaram a diferenciação para explicar como muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente produzidas e, portanto, podem ser alteradas. Além disto, embora o determinismo biológico tenha perdido poder ao longo das décadas em relação à conceituação do gênero, não é raro encontrar na atualidade a crença de que as diferenças comportamentais e psicológicas entre homens e mulheres estão enraizadas em causas biológicas (MIKKOLA, 2017).

O gênero, no sentido apresentado por Beauvoir (1970) e neste capítulo, é uma construção social regulada por normas de gênero e ideais de feminilidade e masculinidade que beneficiam a soberania masculina, enquanto empurram as mulheres para papéis subordinados associados à reprodução, à família e ao lar dentro de um sistema patriarcal. Isto pode ser descrito de maneira resumida como a mulher sendo socializada em papéis passivos e dóceis, sustentando um sistema de domínio

masculino sobre elas (MILLETT, 1971). De tal forma que muito do que parece ser biológico na diferenciação entre homens e mulheres pode ser efeito de um extenso período de socialização coletiva.

Diante destas questões, é coerente cogitar que o feminismo tenha um certo compromisso com a compreensão e também com o desafio das desigualdades sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Contudo, o feminismo não é um movimento único e sim um movimento que além de ser classificado em distintos tipos, também é dividido temporalmente em diferentes ondas: uma primeira, segunda, terceira e, uma debatível, quarta onda. Durante a primeira destas ondas, no final do século XVIII e início do século XIX, a maior atenção foi dada à igualdade de gênero. Em seguida, as feministas começaram a abordar as desigualdades em questões sociais e políticas para as mulheres, tais como o direito ao voto e a plena cidadania.

A segunda onda (anos 1960-1980) foi a era da *libertação das mulheres*, enfocando em questões como violência contra as mulheres, prostituição, pornografia, questões de trabalho, controle de natalidade e direitos reprodutivos (GEDRO; MIZZI, 2014). Além disso, a dominação masculina e a subjugação feminina foram abordadas e problematizadas (MARINUCCI, 2010).

A terceira onda (1990-presente) continuou a luta contra as desigualdades estruturais juntamente com o desafio das definições de gênero da segunda onda. Entretanto, a onda anterior foi acusada de estar mais próxima das mulheres brancas heterossexuais de classe média-alta, enquanto a terceira enfatizou discussões em torno dos direitos LGBT e destacou a marginalização das lésbicas e das mulheres não brancas (GILLIS; HOWIE; MUNFORD, 2004).

Judith Butler (1990) contribuiu ajudando a redefinir os termos utilizados ao discutir questões de gênero e a recuperar aqueles que eram utilizados de forma pejorativa. E ao fazer isso, ela estimulou a rejeição dos binários de gênero e da matriz heterossexual. Butler tornou-se uma teórica crucial nos estudos *queer* e em parte dos estudos feministas.

Durante os anos 1970, Rubin (1997) formulou uma teoria crítica que identifica um sistema hierárquico de relações entre homens e mulheres ligando-o à teoria do patriarcado, à repressão das mulheres, às diferentes identidades e sexualidades. Com isto, Gedro e Mizzi (2014) afirmaram que a teoria feminista e a teoria *queer* são partes de uma mesma roda epistemológica e Wittig (1997) assegurou que a opressão da mulher só terminará quando a heterossexualidade como um sistema social for superada.

A teoria *queer* apresenta a divisão binária de gênero como apoio a uma sociedade androcêntrica, defendendo que tudo é abordado a partir de uma perspectiva masculina e, posteriormente, tomado como generalização para todos os seres humanos (OLIVEIRA, 2004) – o chamado genérico masculino. Portanto, Butler (1990) argumenta que quando o *masculino* foi construído, ele foi escolhido como o único significativo do que representa ser legitimamente humano. Este ato relegou todos os outros a uma posição subordinada em relação à masculinidade hegemônica.

Para Butler (2004), o gênero não é o que alguém é ou não é. Ela o define como um aparato em que ocorre a produção e normalização do feminino e do masculino, e afirma que a crença de que o gênero compreende apenas o masculino e o feminino ignora todas as outras manifestações de gênero localizadas ao longo de um espectro que não se encaixam na norma. Fonseca Hernández e Quintero Soto (2009) se baseiam nesta definição para afirmar que o gênero é uma consequência de um sistema coercitivo, onde a sociedade privilegia e sanciona indivíduos com base nos supostos binários de gênero e nos papéis a eles associados.

Butler (1990) introduziu a matriz heterossexual, uma terminologia que ela renomeou posteriormente como hegemonia heterossexual, que é usada amplamente tanto na teoria feminista quanto na teoria *queer*. Essa matriz apresenta as normas do *ser homem e ser mulher* e rejeita tudo o que desafia a estabilidade dessas normas. Butler (2001)

destacou que os indivíduos são forçados a seguir um ideal de gênero através de normas de gênero que são traduzidas em legislação e protocolos psiquiátricos, fazendo com que aqueles que não sigam a norma sejam marginalizados e como resultado patologizados, criminalizados e expostos à violência.

O problema dessa normatividade na mídia aparece quando, por exemplo, o corpo feminino é apresentado. Ele é usado não apenas como um objeto para vender sexo, mas também para propagar a ideologia dos valores da beleza, onde um corpo branco é mais bonito do que um corpo preto e um corpo magro é mais bonito do que um corpo gordo. A problemática se baseia no fato de que, ao dar destaque a tais representações, a cultura popular normaliza as mesmas como um padrão que deve ser seguido e marginaliza tudo que não se encaixa ali (GUY, 2007).

## MÍDIA E EDUCAÇÃO

Sandlin (2007) aponta que a educação informal tende a ser uma área negligenciada pelos educadores. Porém, a relevância da cultura popular reside no fato de que, como apresentado por Guy (2007), é através da cultura popular que aprendemos sobre diferenças sociais como gênero e representação e que podemos criar imagens negativas que reforçam crenças que induzem à marginalização dos grupos representados. Adicionalmente, Giroux (2004) acredita que a educação em mídia é extremamente importante para ajudar os estudantes a desvendar estas mensagens e interpretar criticamente as representações, narrativas e os efeitos que elas têm sobre os indivíduos.

A alfabetização crítica dos meios de comunicação varia de acordo com a perspectiva adotada. De uma perspectiva pedagógica feminista, por exemplo, o foco está no papel dos textos da cultura popular na produção de relações de poder e identidades de gênero

(ALVERMANN; HAGOOD, 2000). Luke (1994) apresenta as contribuições do feminismo abordando a questão a partir de uma posição subordinada na construção do conhecimento, onde se destacam a distorção da mídia, os estereótipos e as exclusões dos desfavorecidos ou marginalizados, enfatizando o perigo de mensagens naturalizadas e aceitas sem questionamento.

Galarza Fernández, Cobo Bedía e Esquembe Cerdá (2016) destacam que os meios de comunicação são estruturas que reproduzem a violência simbólica utilizando-se de estereótipos e papéis de gênero e também da invisibilidade das mulheres. Os autores afirmam que, por serem os mais importantes instrumentos de socialização, os meios de comunicação contribuem de forma decisiva para a perpetuação do sistema patriarcal e da subjugação das mulheres. Isto se traduz na reprodução das desigualdades sob a forma de discriminação estrutural.

Sendo assim, Santos e Ramires (2017) acreditam que as ideologias estão tão profundamente enraizadas no senso comum que passam facilmente despercebidas e por isso são difíceis de serem vistas e combatidas. Entretanto, um sistema educacional que forneça as ferramentas para que os estudantes se tornem cidadãos capazes de refletir criticamente ao invés de consumir indiscriminadamente os produtos oferecidos a eles, daria à sociedade condições de reconhecer, agir e intervir de forma mais consciente dentro do mundo discursivo.

Já Sfeir (2011) afirma que a objetificação das mulheres, os padrões de beleza inalcançáveis e as representações estereotipadas desestabilizam as mulheres e encorajam a violência contra elas. Assim, a adoção de uma alfabetização crítica das mídias pode ajudar a mudar as perspectivas e comportamentos das pessoas. Nesta mesma linha, Tisdell (2008) revisita estudos que visavam fomentar uma compreensão de como os estudantes constroem o significado das mensagens da mídia para entender como a alfabetização crítica das mídias pode promover um aprendizado transformador.

Tisdell (2008) destaca que não foi dada atenção suficiente à mídia na educação até algumas décadas atrás e observa que não estamos cientes dos estereótipos na mídia quando consumimos por prazer. A isso a autora acrescenta que o mesmo se aplica ao discurso normalizador sobre os papéis de gênero. Ela enfatiza o poder que a mídia tem de desafiar suposições através da aprendizagem formal e informal e o papel dos educadores em fazer perguntas e apontar que há sempre um retrato de gênero, orientação sexual ou classe, mesmo quando esse retrato é o dominante. Sendo então importante reconhecer o potencial transformador na alfabetização crítica da mídia ao abordar as questões de gênero, classe, raça e poder.

Porém, um obstáculo importante para alcançar esta alfabetização é que ela não implica uma pedagogia no sentido tradicional. Ela não consiste de princípios firmemente estabelecidos e de um cânone de textos. Entretanto, Robertson e Scheidler-Benns (2016) sustentam que a alfabetização crítica dos meios de comunicação é útil para os estudantes em questionar as dimensões hegemônicas e fazer a ponte entre as literaturas de dentro e de fora das instituições educacionais. Eles propõem uma estrutura que apoia a aprendizagem transformadora, onde a versão da realidade apresentada, os objetivos e a agenda da mensagem, o público-alvo e os estereótipos são questionados e analisados.

Foucault (1981) descreve os discursos como práticas que formam sistematicamente aqueles objetos dos quais falam. Alvermann e Hagood (2000) argumentam que os discursos produzem significado sobre as ações das pessoas, ou seja, práticas discursivas, e estas ações regulam o que é aceitável e o que não está dentro do discurso em relação a coisas como o corpo, as emoções, os prazeres e os desejos. Todas elas operam dentro de um sistema de inclusões e exclusões. E são estes discursos os responsáveis por moldar nossas identidades e o que vemos como a realidade. Embora não sejam visíveis, eles podem ser desconstruídos, reconstruídos e re-inscrevidos, ganhando novos significados.

Indo além da relevância da alfabetização midiática, é crucial repensar o conhecimento e fazer da cultura popular um objeto de análise social dentro das salas de aula. Como abordagem pedagógica, isto envolve levar em consideração o que o estudante traz à classe para fomentar múltiplas literaturas que permitam analisar estas mensagens e ler o mundo criticamente. Robertson e Scheidler-Benns (2016) apresentam uma abordagem alternativa à aprendizagem baseada nas experiências anteriores dos estudantes. Eles a chamam de *prática situada* e afirmam que como educadores, nós precisamos considerar o preço da ausência dessa educação crítica das mídias.

## EXPERIMENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Muitas iniciativas mostram que a Cultura Popular pode ser usada com propósitos educacionais. No Brasil, houve a realização da Comissão de Cultura Popular presidida por Paulo Freire. Essa comissão analisou a cultura popular considerando a diversidade e as peculiaridades regionais e socioculturais, diferindo de várias iniciativas na educação antes e depois disso. O método de Freire propôs uma educação dialógica que valoriza a cultura popular e o uso de temas generativos, sendo a escola um centro irradiante de cultura popular disponível para a comunidade (FREIRE, 1991).

Como proposto por Freire no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os alunos trazem uma grande quantidade de conhecimentos adquiridos ao longo de suas histórias de vida que não podem ser ignorados ou negligenciados na sala de aula. Além disso, respeitar este conhecimento é ensinar a partir da perspectiva da leitura do mundo, valorizando a sabedoria que resulta das experiências culturais, promovendo diálogos entre temas pertinentes e rompendo com a padronização e uniformidade das práticas diárias de ensino.

Em termos de aplicação prática, Villate García (2013) usou a música para aumentar a conscientização sobre a desigualdade e a violência baseada em gênero durante as suas aulas na Índia. Os alunos ouviram músicas para compreender e definir os conceitos usados e debatidos sobre estereótipos de gênero e representação, assim como compararam canções e as sociedades e a época em que foram produzidas. Ao final, a autora concluiu que é essencial que os educadores abram a mente dos alunos para novas possibilidades de viver em igualdade.

Llorens Mellado (2013) apresentou uma proposta didática, destinada a professores de todas as fases educacionais, com 150 músicas para trabalhar na prevenção da violência de gênero dentro da estrutura de ensino, onde as letras evidenciam estereótipos sexistas, desigualdade e violência de gênero. A autora afirma que devido à ubiquidade da música, é crucial desvendar e desafiar os discursos que ela apresenta a fim de fomentar os valores da não violência, igualdade e justiça. Da mesma forma que Villate García (2013), os alunos ouviram as canções e analisaram as letras investigando os significados implícitos e explícitos à medida que começavam a entendê-las como um produto cultural e um veículo que transmite ideologias e crenças.

Nascimento (2015) implementou um projeto chamado *funk na sala de aula*, em que incentivou os alunos a refletir sobre os discursos apresentados nas letras e a se posicionar em relação a esse discurso. A autora aponta que o gênero representa a vida e os desejos da periferia e contribui para a construção das identidades e por isso deve ser legitimado, mas não consumido de forma acrítica. Ela aponta que o funk espelha valores enraizados na sociedade como a objetificação da mulher, a violência, a segregação social, os códigos e os símbolos da vida nas favelas. E conclui que ao conceder acesso ao funk no ambiente educacional, é realizado um esforço para compreender a cultura e identidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que se permite que o debate sobre temas relevantes aconteçam e que eles contemplem a temática mais profundamente através das lentes do pensamento crítico.

Santana, Santos e Vieira (2019) discutiram questões de gênero com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e organizaram encontros com educadores nos quais discutiram sexualidade, feminismo, sexismo, homofobia e violência de gênero. Abordaram também como tudo isso se conecta com a educação usando curtas-metragens para isso em um desses encontros. Já Carvalho, Eiterer e Oliveira (2013) exploraram as práticas educacionais em EJA a partir da perspectiva da cultura popular, analisando a experiência das *Noites Culturais* no município de Guanambi. Enquanto Leal (2010), também trabalhando com EJA, usou filmes para abordar questões de sexualidade.

## CONCLUSÃO

Para concluir, torna-se imprescindível retomar Tisdell (2008) para destacar a importância de tais abordagens pedagógicas. A autora defende que quando estas questões não são tratadas diretamente acabam servindo para reforçar a cultura dominante e isso faz com que seja fundamental que as pessoas tenham ferramentas de análise crítica para que os meios de entretenimento sejam então utilizados para educar e não para *deseducar*. O que pode ser feito com a utilização da Cultura Popular para abordar as questões de sexualidade e gênero quando os educadores optam por compartilhar o poder do processo educativo com os estudantes e, juntos, desafiam as relações de hegemonia, desvendam contradições e tornam viável a exposição de mitos e a sua desmistificação.

Para além das considerações acima, Santos e Ramires (2017) acreditam que um sistema educativo que forneça as ferramentas para que os alunos se tornem cidadãos que possam refletir criticamente ao invés de consumir indiscriminadamente os produtos oferecidos a eles daria à sociedade condições de reconhecer, agir e intervir de forma mais consciente dentro do universo discursivo. Portanto, é crucial posicionar a

cultura popular de forma centralizada no campo da educação. Entretanto, para que este processo de educação emancipatória ocorra, onde as pessoas tomem consciência das condições em que vivem, é necessário não apenas reconhecer a injustiça e a opressão, mas também posicionar-se e agir (FREIRE, 1970) e assim realizar o percurso de deixar de ser apenas moldado pela cultura popular para também começar a moldá-la.

## REFERÊNCIAS

- ALVERMANN, Donna E.; HAGOOD, Margaret. C. Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times”. **The Journal of Educational Research**, New York, v. 93, n. 3, p. 193-205, 2000.
- BEAUVOIR, Simone de. **The second sex**. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York and London: Routledge, 1990.
- BUTLER, Judith. La cuestión de la transformación social. In: BECK-GERNSHEEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith; PUIGVERT MALLART, Lidia. (ed.). **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure, 2001.
- BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York and London: Routledge, 2004.
- CARVALHO, Maria. F. P.; EITERER, Carmen. L.; OLIVEIRA, Grace I. C. de. **Noites culturais da eja em guanambi: uma prática educativa de cultura popular?** 2-13. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/78ba/6804989a1b73e502c238d59741861304b63e.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- FONSECA HERNÁNDEZ, Carlos; QUINTERO SOTO, María Luisa. La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. **Sociológica**, Ciudad de México, v. 24, n. 69, p. 43-60, 2009.
- FOUCAULT, Michel. The order of discourse. In: YOUNG, R. (ed). **Untying the text: a post-structuralist reader**. New York: Routledge, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Literacy: Reading the Word and the World**. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

GALARZA FERNÁNDEZ, Emelina; COBO BEDÍA, Rosa; ESQUEMBRE CERDÁ, María del Mar. Medios y violencia simbólica contra las mujeres. **Revista Latina de Comunicación Social**, Madrid, v. 71, página inicial e final, 1 set. 2016.

VILLATE GARCÍA, Leyre. **La desigualdad de género a través de las canciones**. [s.l.: s.n.]. 2013. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/delhi\\_2013/05\\_villate.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2013/05_villate.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

GEDRO, Julie; MIZZI, Robert C. Feminist Theory and Queer Theory. **Advances in Developing Human Resources**, v. 16, n. 4, p. 445-456, ago. 2014.

GILLIS, Stacy; HOWIE, Gillian; MUNFORD, Rebecca. **Third Wave Feminism**. New York: Palgrave MacMillan, 2004.

GIROUX, Henry. A. **The mouse that roared**: Disney and the end of innocence. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

GIROUX, Henry. A. Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, v. 1, n. 1, p. 59-79, mar. 2004.

GUY, Talmadge. C. Learning who we (and they) are: Popular culture as pedagogy. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2007, n. 115, p. 15-23, 2007.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage, 1997.

LEAL, Lucas. Cinema, gênero e o uso em sala de aula na educação de IV Colóquio de História: Abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade. **Anais...**2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.102.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023

LUKE, Carmen. Feminist Pedagogy and Critical Media Literacy. **Journal of Communication Inquiry**, v. 18, n. 2, p. 30-47, jul. 1994.

LUKE, Carmen. **Feminisms and pedagogies of everyday life**. Albany: State University of New York Press, 1996.

MARINUCCI, Mimi. **Feminism is queer**. London: Zed Books, 2010.

LLORENS MELLADO, Ana. **150 canciones para trabajar la prevención de la violencia de género en el marco educativo**. València: Ajuntament de València, 2013.

- MIKKOLA, Mari. **Feminist Perspectives on Sex and Gender (Stanford Encyclopedia of Philosophy)**. 2017. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-gender/> Acesso em: 19 jan. 2023
- MILLETT, Kate. **Sexual politics**. Londres: Granada Publishing Ltd, 1971.
- NASCIMENTO, Rosilene Maria. O funk na sala de aula: quebrando paradigmas. Seminário Internacional Escrevendo o Futuro. **Anais...**2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5491/ok-textoseminarios-09dez2015-texto-22-funk2-ok.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023
- OLIVEIRA, Rosa. M. R. de. Para uma Crítica da Razão Androcêntrica: Gênero, Homoerotismo e Exclusão da Ciência Jurídica. **Nome da revista**, v. 25, n. 48, p. 41-72, 2004.
- ROBERTSON, Lorayne; SCHEIDLER-BENNS, Joli. Critical Media Literacy as a Transformative Pedagogy. **Literacy Information and Computer Education Journal**, v. 7, n. 1, p. 2247-2253, 1 mar. 2016.
- RUBIN, Gayle. The traffic in women. Notes on the “political economy” of sex. *In*: NICHOLSON, Linda. (ed.). **The second wave. A reader in feminist theory**. Nova Iorque: Routledge, 1997.
- SANDLIN, Jennifer. A. Popular culture, cultural resistance, and anticonsumption activism: An exploration of culture jamming as critical adult education. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2007, n. 115, p. 73-82, 2007.
- SANTANA, José D.; SANTOS, Adriano. V. dos; VIEIRA, Norma Cristina. Identidade e relações de gênero: diálogos com estudantes da educação de jovens e adultos no município de Bragança-PA. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 334-347, 18 dez., 2019.
- SANTOS, Jucelino; RAMIRES, Vicentina. Música, ideologia e relações de poder: a imagem da mulher nas letras de funk. **Revista Ártemis**, v. 23, n. 1, p.156-167, 21 ago. 2017.
- SFEIR, Ghada. **Critical media literacy: a vehicle for transformative learning towards social and emotional competence**. Montreal: Concordia University, 2011.
- THOMPSON, Patricia. M. The Influence of Popular Culture and Entertainment Media on Adult Education. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2007, n. 115, p. 83-90, 2007.
- TISDELL, Elizabeth J. Critical Media Literacy and Transformative Learning. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 1, p. 48-67, jan., 2008.

TISDELL, Elizabeth J.; THOMPSON, Patricia M. The Role of Pop Culture and Entertainment Media in Adult Education Practice. Adult Education Research Conference. **Anais**...6 set. 2005. Disponível em: <http://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/6>. Acesso em: 19 jan. 2023

WITTIG, Monique. One is not born a woman. *In*: NICHOLSON, Linda. (ed.) **The secondwave**. A reader in feminist theory. Nova Iorque: Routledge, 1997.

# 6

Juliana Kathlen da Silva

## O gênero do/no brinquedo: interlocuções docentes

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.6

Entender como as relações de gênero se articulam e são instituídas no âmbito da educação infantil nos ajuda a perceber como certas normas são afirmadas na sociedade e quais os efeitos e (dis)posições de sujeito passam a se constituir. Desconstruir preconceitos, barreiras e desigualdades também pode fazer parte da prática de educadores/as; há no trabalho docente a possibilidade de perceber a sutileza dos contextos nos quais essas limitações começam a aparecer na sala de aula, espaço-tempo esse que permite refletir, junto com as crianças e através dos cotidianos escolares, seus impactos. Os preconceitos de gênero não devem ser abordados e combatidos apenas na escola. Eles refletem as vivências das crianças também fora desse âmbito. Contudo, segundo Scott, e acompanhamos isso em várias circunstâncias cotidianas, não é de interesse político que ocorra essa desconstrução.

Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p. 92).

Porém, através da quebra de regras (algumas delas perpetuadas por muitos/as professores/as); é possível criar espaços para meninos/as com atitudes que questionem as fronteiras sociais marcadas por estereótipos que desafiem certas (heterocis)normas e o racismo. Hábitos como filas, brincadeiras violentas e atividades realizadas por divisão de gênero persistem com o afastamento entre o mundo visto como masculino do visto como feminino. Formar uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa começa nas nossas ações e reflexões diárias, nas nossas práxis como professoras/es e na nossa sensibilidade em perceber as nuances do que as crianças interpretam em suas brincadeiras.

Apesar dos estudos e discussões acerca da temática do gênero, na formação de professores/as, ainda pouco se debate com os/as futuros/as educadores/as sobre como as questões devem ser trabalhadas na prática. A onda conservadora que tenta dominar os debates

políticos e morais, atualmente se vê em confronto com as políticas de diversidade, atacando as demandas sociais das minorias. Estas que, apesar de serem a maior parte da população, ainda se veem como o outro, fora do padrão de normalidade. Aqui podemos refletir sobre qual norma estamos falando, sobre que padrão é esse instaurado, como se deu na construção social e a partir de que olhar conceituamos o diferente. Conversando com educadoras, acompanhamos algumas dessas tensões de como (algumas) escolas têm lidado com essas relações com as crianças, suas relações entre pares distintos e uso dos brinquedos como ferramenta pedagógica.

Consideramos o brinquedo não apenas como objeto utilizado como suporte na brincadeira, mas artefato marcado por significados e produtor de sentidos. A criança pequena utiliza esse artefato para dar sentido ao momento de criação e imaginação. Para a brincadeira de contos de fadas, fantasias, cenários, panelinhas, e outros objetos auxiliam na projeção das ideias. Independente do objeto, o sentido dado a este e a brincadeira em si são os pontos fundamentais do momento lúdico e muitas vezes ultrapassam os seus usos prescritos, bem como são forjados novos modos de organização do jogo e dos modos de ocupar o espaço. Para Brougère (2010, p. 67), “nesse sentido tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”. A criança amplia as possibilidades do objeto através da invenção, transformando a boneca em “filha”, a massinha de “comidinha”, e através disso utiliza o brinquedo como meio de uma atividade imaginativa.

Em diferentes infâncias temos possibilidades diversificadas deste uso. Crianças que não possuem acesso às mídias sociais e tecnologias de informação não poderiam dar os mesmos sentidos aos objetos que têm instruções preestabelecidas. Através das propagandas, temos acesso aos seus contextos. *Barbies*, bonecos de ação, bonecas que reproduzem ações humanas, são exemplos de brinquedos que, antes de chegarem às casas e escolas, já possuem atribuições específicas

nas brincadeiras ou portam marcas que incidirão sobre os modos de vida ou os disputarão. Nesta análise, marcamos a diferenciação das vivências em determinadas culturas e formas de viver. Dependendo do contexto em que estão inseridas, as crianças possuem possibilidades diferenciadas, fazendo outros usos na criação da brincadeira e dos momentos recreativos.

Nessas dinâmicas, as crianças fazem uso da brincadeira de acordo com a história e marcas específicas de seus contextos sociais e geracionais, dando importância aos costumes próprios de suas culturas. Brougère defende que “a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação.” (2010, p. 82).

A interação da criança com os brinquedos acontece ao longo de seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que a partir da relação com o/a outro/a, sejam os pais, suas redes de parentesco ou cuidadores/as, ela inicia sua imersão na atividade lúdica. A pessoa adulta fornece os instrumentos essenciais para aprendizagem do que seria a brincadeira infantil. Muitas vezes, acredita-se pelo senso comum que a criança nasce sabendo brincar, sendo o ato característico da infância. Porém, segundo Brougère (2010, p. 104), “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.” O brinquedo, então, funciona como um artefato (ferramenta) cultural, ele retrata o funcionamento das organizações sociais, o sistema econômico, as relações familiares, as entidades religiosas e de ensino; reflete a moda vigente e dita novas tendências, como é o caso dos brinquedos baseados em personagens de filmes e novelas. É preciso entender que não são simples objetos sem valores de uso ou objetivos, pois transmitem mensagens aos futuros consumidores, preparando-os/s desde pequenos/as à lógica do prazer advindo do comprar e consumir, além de reproduzir as construções, normas e valores históricos e sociais.

## PEDAGOGIAS CULTURAIS: MODOS DE CONDUZIR CONDUTAS DENTRO-FORA DA ESCOLA

Se por um lado, a escola pode (re)afirmar, incentivar preconceitos enraizados socialmente, ser espaço de experimentação democrática e modo de se posicionar perante as diferenças; por outro, as vivências e experiências advindas de diversos âmbitos sociais também surgem como plataformas de ensino às crianças pequenas. Andrade e Costa (2017) analisam estas interações, as chamadas pedagogias culturais. As autoras sinalizam o surgimento do tema e a importância de entendermos essas influências externas à escola.

O conceito das pedagogias culturais abre espaço para outra demanda educativa, expondo, mais uma vez, que a escola não seria a única instituição que forma os sujeitos através da aprendizagem. De acordo com essas pedagogias, as crianças aprendem nos espaços públicos, nos teatros, museus, parquinhos, programas de tv, filmes, personagens de desenhos animados, em qualquer outro âmbito estimulado pela cultura e pela socialização, e no que as autoras chamam de “artefatos midiáticos”.

A categorização gênero abre espaço para maiores discussões e análises que uma simples dicotomia não poderia abarcar. As transformações nas sociedades, sejam temporais ou advindas de crises/conflitos e as diversidades culturais, permitem novas colocações acerca da temática. De acordo com Vianna e Finco (2009), a construção da feminilidade e masculinidade se dá através das expectativas da nossa sociedade que nossa cultura carrega, na qual nossos julgamentos já esperam determinados comportamentos no desenvolvimento das crianças que devem seguir este caminho já estabelecido e percebido pela sociedade como natural. “Meninas e meninos desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às

expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade,” (VIANNA; FINCO, 2009). Os termos “coisas de meninas e de meninos” dividem nossas crianças e formam cidadãos resistentes ao rompimento dessas percepções.

As características ditas como biológicas usadas como justificativas aos comportamentos de homens e mulheres são formadas nos indivíduos ao longo de sua constituição enquanto pessoa. Na escola, no âmbito familiar, nas relações com os/ as outros/outras, nas organizações religiosas e em todos os espaços compartilhados, moldamos nossas personalidades, comportamentos, ideologias e aprendemos a ser/ estar no mundo. Para Jane Felipe, “os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos” (FELIPE, S/D, p. 8). Os ideais de gênero que vemos na contemporaneidade foram construídos ao longo da história com a criação de parâmetros e normas que foram se constituindo e sendo aceitas socialmente (mas também recusados).

A cultura, as produções humanas, os contextos sociais e os artefatos culturais legitimaram o que vemos hoje como medidas para diferenciar e caracterizar a masculinidade e a feminilidade. Hoje, temos o costume de usar as cores para determinar o sexo/gênero das crianças antes mesmo do nascimento. É o caso dos chás revelação, de fralda, de bebê, entre outros. Para anunciar o sexo (que será desde sempre gênero nesta perspectiva) da criança, os pais estouram balões ou acendem fogos que revelam se nascerá menino ou menina, sinalizando através da cor azul, se for menino, e rosa, se for menina. Essas cores não foram sempre vistas como próprias para homens e mulheres, porém, ao longo dos séculos, criou-se o hábito de associarmos as cores ao gênero.

Deste modo, brinquedos, roupas e objetos infantis ganharam uma divisão de cores que deixa claro para qual público estão destinados em sua produção, estereotipando seus usos e possibilidades no contexto da infância. Se os meninos querem ganhar cozinhas, casinhas

ou panelinhas, dificilmente encontrarão em outro tom além do rosa, já que se acredita que brincadeiras com fins domésticos são destinadas às meninas, que gostam ou usam apenas rosa. Se meninas querem bolas ou jogos de ação, encontrarão apenas na seção de brinquedos “de meninos” que, por sua vez, estará na parte azul das lojas.

Além da dicotomia das cores, associamos o padrão de feminilidade e masculinidade ao que aprendemos nas perspectivas sociais, seja nas mídias digitais, nas propagandas, nos produtos que consumimos, filmes, músicas, e até no próprio brinquedo. Somos inseridos/as num mundo que nos englobam em seus conteúdos e normas padronizadas, formando-nos em premissas que guiam nossas ideias ao longo do nosso crescimento e desenvolvimento da criticidade. As meninas ganham *Barbies* e panelinhas e os meninos ganham armas, carrinhos, *skates* e brinquedos de ação.

Crianças que transgridem essa lógica e vivenciam a experimentação da infância através de outras escolhas e referências são caracterizadas como problemáticas, entrando na necessidade de analisar e interferir nesse comportamento (dito) desviante seja com especialistas da saúde ou da pedagogia. É preciso entender quais caminhos levaram a considerar “desvio” as expressões da criança e quais riscos futuros na sua formação, trazendo a homossexualidade ou a transgeneridade para o centro da discussão.

## (DES)FAZENDO GÊNERO NA ESCOLA

Aos educadores e educadoras caberia a possibilidade de desafiar suas potencialidades como profissionais, perceber que seus papéis não devem ser executados apenas como transmissores da mesma maneira que estes eram vistos na perspectiva da educação tradicional. Nesses moldes, as professoras e os professores eram as peças centrais do desenvolvimento pedagógico, anulando as

vivências e falas individuais que os/as estudantes traziam para a escola e que enriqueceriam os processos das aprendizagens. É preciso entender que os/as estudantes são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, criando, a partir dessa perspectiva, currículos que respeitem seus interesses e singularidades.

Para a temática do gênero na Educação Infantil, a escola tradicional educaria para a reafirmação do que é visto como “padrão” e “adequado” socialmente, transformando-se em reprodutora de preconceitos e ideias que não se aplicam mais ao respeito e direitos do/a outro/a. Nessas instituições, as discussões acerca das diferenças são anuladas ou aplicadas nas propostas pedagógicas de maneira censurada. A questão do gênero é tratada na visão heteronormativa, excluindo os/as estudantes que não se encaixam nesses padrões.

Uma educação que engloba em suas práticas os marcadores da diferença deveria ser e ter seu corpo docente aberto às mudanças curriculares e nos planejamentos das atividades e aulas. Dessa forma, toda a dinâmica educacional respeitaria os conteúdos de um currículo transformador e inclusivo, tendo o compromisso de educar desde a Educação Infantil nas premissas da interação com o outro, na liberdade de se expressar e sentir, além de valorizar as singularidades através do respeito e empatia. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica têm como princípios políticos pensando na Educação Infantil:

Dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. A educação Infantil deve trilhar o caminho do educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, DCNEB, 2010, p. 87).

Desse modo, podemos encarar a figura da/o educador/a, e o espaço da escola, como modos e possibilidades estratégicos na

construção de uma sociedade outra, que possa desfazer os mecanismos de desigualdade e exclusão. Além disso, concordamos com outras/ os autoras/es quando provocam que o conceito de gênero apresenta uma potencialidade fundamental para se analisar as relações vigentes, sendo ferramenta fundamental de qualquer práxis pedagógica.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

O trabalho em tela apoia-se na análise de relatos de profissionais, suas experiências e trocas com as crianças em salas de aula. As discussões foram realizadas através de chamadas de vídeo gravadas na plataforma digital Zoom em meio à pandemia mundial da Covid-19. Com isso, a interação pelas mídias sociais foi fundamental na pesquisa. Conversamos com três educadoras das redes privada e pública de ensino. Suas trajetórias na docência deram a partida na pesquisa, em seguida iniciamos uma rodada de perguntas direcionadas ao entendimento dos termos em questão, e para os relatos de suas perspectivas dentro da prática educacional.

Na conversa com essas professoras, demos ênfase num diálogo que traria à discussão quais teorizações e ideias são produzidas, levando educadores/as à reflexão e desenvolvimento de hipóteses na perspectiva do ensino de crianças pequenas na educação infantil.

Os pressupostos éticos-epistemológicos e metodológicos deste estudo acompanham apostas Foucaultianas sobre discurso. Uma dessas é encontrada em Rosa Fischer, onde explicita como os conceitos Foucaultianos se aplicam nas análises. Segundo a autora,

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações únicas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um 'discurso'. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar)

simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, 2001, p. 198).

Para iniciar nossas percepções acerca dos diálogos dessa pesquisa, damos ênfase a uma análise não como estudo minucioso dos relatos dos cotidianos das participantes em questão, mas sim uma análise que entenda os discursos como relações entre as vivências relatadas e os arranjos sociais trazidos que refletem o nosso tempo e os espaços-tempos nas quais elas, especificamente ou singularmente, se movem.

Tivemos como norteador nos diálogos com as educadoras as perspectivas de análise do marcador racial e diversidade na formação docente, o corpo engendrado no sistema educacional e o brincar como artefato pedagógico e cultural. As entrevistadas trouxeram cenários de desconstrução dos papéis pelos/as educandos/as, mas também de resistência dos adultos nessas quebras. Além disso, a falta de um currículo na formação docente que vise discutir as questões aqui demarcadas foi unânime entre as participantes. Retratar os assuntos em sala de aula torna-se cada dia mais desafiador numa dinâmica de “prestação de serviço” entre responsáveis e educadores/as. As conversas narram ricos cenários no dia a dia escolar, porém pouco explorado pelos/as adultos que estão envolvidos/as no processo de mediação. O tabu, a dificuldade em expor ideias e de levantar discussões enfraquecem a aprendizagem.

## PISTAS SOBRE O BRINCAR NA/COM A DIFERENÇA

Os processos que formam o pensamento e os valores das crianças são múltiplos, não sendo exclusivamente na escola ou apenas no espaço familiar que se produz o imaginário do que é ser homem ou ser mulher nessa fase da vida. As pedagogias culturais e

outros âmbitos sociais tentam regular as imagens e a percepção das crianças. As formas de leitura que elas fazem desses estímulos irão determinar se os valores hegemônicos serão aceitos ou se haverá a formação de um pensamento crítico que se atente à escuta, à empatia e ao respeito às nossas vontades de ser/estar no mundo, havendo resistência às imposições.

Os relatos e interlocuções que trouxemos a este trabalho nos levam a ponderar que, apesar da importância do brincar e do brinquedo serem pauta na formação e nas práticas docentes, a diversidade ainda é tópico visto como problemático nas discussões. Com isso, a desconstrução de estereótipos de gênero em salas de aula depende da pesquisa pessoal de cada educadora e educador que se atentam ao currículo que respeite os direitos das crianças.

Nas estruturas educacionais da atualidade ainda vemos que meninas são estigmatizadas e com potencialidades diminuídas por uma educação ainda machista e marcada por ideias patriarcais, não tendo como base a reflexão acerca das problematizações e da análise sensível para ouvir e perceber o machismo enraizado tanto na sociedade quanto na escola. Especialistas da educação ainda usam da perspectiva de uma escola conteudista, que prepara para os concursos e para o mercado de trabalho, mas que não forma para a desconstrução de estigmas, de ideais conservadores que silenciam mulheres e que continua perpetuando normas opressivas.

Apostamos, em diálogo com as interlocutoras desta pesquisa, as professoras, mas também estudiosas e pesquisadoras, que a educação, pode ser um espaço-tempo de experimentação, reinvenção, vestir os papéis democráticos, testar possibilidades, com as quais as crianças possam ainda provar da liberdade de ser/sentir. Já o artefato do brincar em sala de aula, discutido aqui, permite que os/as pequenos/ as explorem a vida social, investiguem o mundo, fantasiem, manipulem os objetos, experimentem, na medida em que também aprendem/ensinam.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB, 2010

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. (Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.) 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais:** implicações para a Educação infantil. S/d. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf). Acesso em: 19 de mar. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v., n. 114, p. 197-223, nov./2001.

POCAHY, F. A.; SILVA, D. V.; SILVA, J. K. Brinquedo, gênero e educação infantil: uma análise de experiências em salas de aula. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 01, p. 43-60, 2022.

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

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, s./v., n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.



7

Thayz Conceição Cunha de Athayde

**Tessituras  
de si (psicóloga)  
no cotidiano  
da escola**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.970827

Como pensar uma ética na/da prática em psicologia no contexto educacional? Essa pergunta me mobilizou durante a pesquisa da minha tese de doutorado, mas para chegar em algumas respostas eu precisaria antes saber fazer outras perguntas. Uma das questões que apareceu durante a escrita da tese foi como contar do meu campo de pesquisa que aconteceu em quatro escolas municipais do Rio de Janeiro entre 2016 a 2018, em que atuei como educadora e psicóloga. Foi a partir desse trabalho que me questionei como contar as experiências e experimentações que vivenciei como psicóloga dentro-fora da escola? Esta pergunta se tornou importante porque a psicologia nasceu com vontade de administrar subjetividades dentro de várias instituições disciplinares, entre elas, a escola. (ROSE, 2008).

A formação da psicologia como disciplina e como área profissional, conforme analisado por Nikolas Rose (2008), nasceu a partir da vontade de produzir um conhecimento que fosse possível administrar as pessoas da melhor forma. O interesse da psicologia, sobretudo, era de estudar aquilo que estava fora das categorias normativas vigentes. Também, é bom frisar, que a psicologia nasceu a partir de instituições disciplinadoras que eram responsáveis por controlar “problemas de conduta” de forma individual e coletiva (ROSE, 2008). Assim a psicologia nasceu. Mas, as pessoas que a psicologia tentou regular se apropriaram desse saber deixando a psicologia cada vez mais suja, como escreve Sofia Favero (2021) em seu livro *Psicologia Suja*.

A psicologia suja não é uma alternativa. Não é uma clínica diferente. Ela é uma arte da guerra. Geopolítica aplicada. É uma forma de reescrever as leis do poder e por isso mesmo não se trata de uma alternativa, mas de uma bagunça. Ela ensina estratégias de saqueamento e sobrevivência, questiona as “causas nobres” da norma e faz com que fiquemos mais em paz com nossas sujeiras. A psicologia suja é uma estratégia de difamação global. Militarizar as palavras. Naufragar as violações. Bombardear as neutralidades. (FAVERO, 2021, p. 19).

Saquear, bagunçar, bombardear a psicologia. Olhar para os cantinhos sujos da psicologia é um bom ponto de vista para a produção de

uma ético-política para a prática psi no âmbito escolar. Se a psicologia nasce de uma perspectiva disciplinar e para estudar o que está fora da norma, se sujar é se associar com aquilo que gagueja, que borra as fronteiras do que é normal e anormal, limpo e sujo, bom ou mau. É com essa tônica que me alio às teóricas feministas para dinamitar as certezas da psicologia e também as minhas. Para (des)educar a minha experiência como psicóloga que atua na educação. O que chamo de psicóloga de si poderia ser pensada como um ato político para criar fissuras e abrir espaço para a discutir gênero e sexualidade. Poderia a psicologia, a partir dessa ética, revisitado, renegociar e (trans)formar as formas com que tem participado das regulações de gênero e sexualidade?

## NA TERRA DE MALANDRO, SOMOS CIBORGUES-BANDIDAS

É nesse fio condutor que a teoria feminista pode ajudar a psicologia a pensar (des)caminhos para provocar a construção de espaços para viver o cuidado de si (FOUCAULT, 2010). Em vez de olhar para a diferença como um problema a ser desvendado pelos ditames do saber psicológico, é possível que “[...]ao contrário, que a possibilidade de transformação psicológica ou política surge precisamente de sua condição estética.” (PRECIADO, 2017, p. 29). A psicologia deve aprender a olhar para a diferença como algo que transforme sua prática em vez de pensar sua inclusão.

Sempre achei muito bonito como os saberes podem ser ditos de várias formas. Mulher Pepita<sup>11</sup>, quando diz que “em terra de malandro, nós somos bandidas” está falando, para mim, que os espaços que ocupamos podem até ser áridos e quase nunca nos pertencerem, mas

11 Priscila Nogueira, conhecida como Mulher Pepita, é dançarina e compositora. Ela foi uma das primeiras mulheres trans\* “funkeiras” e ficou muito conhecida pela música “Chifredo”, que canta junto com a *drag queen* Lia Clark.

não importa, porque não queremos ser “malandros”, nós somos bandidas, somos ciborgues, como disse Haraway (2009). Somos o imundo, o instável, o marginal, o monstruoso, o desvio. Isso significa que sempre vamos tensionar os espaços que estamos, algumas pessoas de forma mais transgressora, outras de forma mais híbrida.

Tornando-me uma bandida-ciborgue que anda na terra da psicologia e da escola, quero pensar se a psicologia não poderia utilizar sua força, através de campanhas, textos, instituições e articulações dentro e fora das políticas institucionais para pensar as questões de gênero e sexualidade na escola, que tem sido cada vez mais atacada.

## QUE ÉTICA É ESSA?

Uma das coisas mais importantes que aprendi no feminismo é que as coisas precisam ser ditas. Se a verdade é branca, como apontou Frantz Fanon (2008), vamos enegrecê-la e apostar numa epistemologia que tenha nossa cara, que “inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidade específicas – não há discursos neutros.” (KILOMBA, 2019, p. 58).

O que tenho aprendido com Foucault é que o sujeito é histórico e por isso não é possível falar “dO” sujeito, único e imutável. Por isso Foucault olha para as práticas que produzem o sujeito histórico e plural, tanto os que se consideram parcialmente livres, assim como os sujeitos que parecem não ser tão livres assim. No final das contas estamos dentro das relações de poder e das técnicas de governo. A questão aqui é o que podemos fazer com isso, já que tudo sempre se modifica, inclusive nós, sujeitos.

São questões que Foucault pensou na maior parte dos seus escritos e cursos, “[..]ter acesso a verdade é ter acesso ao próprio ser

[..]" (FOUCAULT, 2010, p. 173). Porém, Foucault rompe com a ideia de que há uma verdade a ser descoberta, algo oculto que precisa ser confessado. A proposta de Foucault sobre dizer a verdade tem a ver com a estética da existência, o cuidado de si e sua ética. O que Foucault propõe é pensar a vida como obra de arte e por isso o autor volta para a Grécia antiga: "A antiguidade oferece um paradigma diferente para a ética, a da estética em vez da ciência." (2016, p. 94).

As práticas de si, portanto, têm uma dimensão social. "É cuidando de si que, necessariamente, cuidará [dos outros]." (FOUCAULT, 2010, p. 182). É na vida como potência, como força criativa e obra de arte que Foucault pensa a estética da existência. O cuidado de si analisado por Foucault (2004) teve uma autonomia e importância antes de serem, de certa forma, "[..]investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico." (2004, p. 1).

Pode-se argumentar também que é possível encontrar formas de tornar-se outro, a partir de um processo ascético, o sujeito pode viver sua verdade (FOUCAULT, 2010). A subjetivação, essa prática do autoexame e de agir sobre si carrega as engrenagens que o compõem: verdade, desejo e discurso, que forma as conduções de conduta (de si e dos outros). O sujeito ético é capaz de enunciar sua própria verdade, mas para isso é preciso que seja possível narrar analiticamente seus gestos, práticas e vontades.

A psicóloga de si seria aquela que se questiona que tipo de prática realiza, como sua verdade está sendo dita, pensada e revisitada. A psicóloga de si se posiciona no lugar desse mestre que até pode deter um saber, um conhecimento, mas a questão central é criar formas de como utilizar esse saber, tendo em vista as práticas de si e o dizer verdadeiro. Com isso, não quero propor uma ética específica que siga regras criadas a partir de uma verdade, ou mesmo elaborar uma lista de práticas recomendáveis, o que nesse caso, seria mais próximo de uma liberação, conforme discutido por Foucault (2004).

Faço essa aposta por entender que só é possível construir um saber estético-político no campo *psi* se desafiarmos as bases que a psicologia foi produzida. Não para eliminá-la, escondê-la ou anunciar seu lado num lugar ruim, mas para revisitar sua história. Afinal, “Não se pode simplesmente esquecer e não se pode evitar lembrar.” (KILOMBA, 2019, p. 213). Para isso é necessário ouvir de forma ética as pessoas que a psicologia patologizou, como mestres que enunciam a verdade sobre si, sobre seus corpos, seus desejos e suas vidas.

## PSICÓLOGAS DE SI: PSICÓLOGA-CIBORGUE, PSICÓLOGA-BANDIDA

Para tensionar as categorias normativas aposto na práxis feminista, que é “[...]ação política e pensamento crítico[...]”, que localiza as mulheres como parte do povo que governa, como escreve Maria Betânia de Melo Ávila (2007). O feminismo nasce confrontando a relação entre a liberdade pública e a dominação privada (ÁVILA, 2007). “O pessoal é político”, como afirmou a feminista Carol Hanisch (1969). Isto é, para que possa existir práticas de liberdade é preciso pensar nossas próprias vidas e tomar o pessoal como algo político.

Os conflitos feministas são terreno fértil para a fabricação de práticas transformadoras, radicalizando nossa crítica, colocando problemas para o cotidiano das mulheres, fazendo com que “[...]momento da ação política transformadora também é o momento da invenção de novas relações, de construção de subjetividade e, portanto, da reinvenção coletiva e da reinvenção de nós mesmas.” (ÁVILA, 2007, p. 11).

Uma vez que a “[...]experiência feminina sempre foi patologizada, incluindo sua sexualidade e desenvolvimento psicológico.” (MCLAREN, 2016, p. 204), o movimento feminista produziu respostas para criar novas relações e construir a subjetividade das mulheres para além

da patologização dos nossos corpos, foram os grupos de “[...]conscientização como uma prática de si que envolvia a transformação de si como um objetivo de transformação social.” (MCLAREN, 2016, p. 204).

Entendo que os grupos de conscientização, assim como a formação feminista são caminhos para práticas feministas. Na “[...]formação feminista estamos sempre às voltas com a discussão da identidade, mesmo quando não a enfrentamos.” (CAMURÇA, 2007, p. 3). Chamo a atenção para o papel dessa formação que pensa o lugar da educação dentro do feminismo como movimento social (SILVA, 2010), ao mesmo tempo que se discute a questão da identidade e a experiência de “nós” mulheres. Silvia Camurça (2007), Carmen Silva (2010) e Maria Betânia Ávila (2007), que pensam um feminismo desde o Nordeste, compreendem que não podemos trabalhar com uma categoria estável de mulheres, mas encaram a identificação como uma forma de reconhecer uma situação comum, até para que seja possível perceber a importância de diferentes grupos sociais e das desigualdades entre as mulheres (SILVA, 2010).

O trabalho da (trans)formação educativa seria a de “[...]contribuir para a formação das mulheres para ação política feminista transformadora.” (SILVA, 2010, p. 11). A (trans)formação das mulheres importa porque a prática feminista exige que saibamos sobre nós mesmas e nossa realidade para realizar nossa práxis. (SILVA, 2010). Se o “[...]feminismo é também uma atitude pessoal diante da vida. Ser feminista é, ao mesmo tempo, preocupar-se com a situação de todas as mulheres, e cuidar de si, como mulher, inserida nesta situação.” (SILVA, 2010, p. 12). Importante frisar que tanto Ávila (2007), quanto Silva (2010), falam de um feminismo popular que tem como base fundamental radicalizar e popularizar o feminismo, uma vez que para “[...]pensarmos em uma proposta radical de luta feminista, é importante pensarmos no acesso aos espaços de luta.” (ÁVILA, 2007, p. 7).

A (trans)formação feminista proposta pelas teóricas feministas da SOS Corpo<sup>12</sup> pode ser um espaço para pensar o cuidado de si e as práticas de liberdade. Penso que ao mesmo tempo que essa prática dá apoio às questões individuais de libertação, o que podemos pensar aqui como a liberação, compreendida por (FOUCAULT, 2004), também pensa os instrumentos para enfrentar de forma coletiva as explorações contra as mulheres, as práticas de liberdade. A (trans)formação feminista foi importante quando estava atuando nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Essas (trans)formações foram importantes para meu processo como feminista e também para minhas próprias transformações pessoais e, portanto, políticas.

Nesse sentido, a psicóloga de si pergunta: como podemos pensar nossa (trans)formação dentro-fora da escola no sentido de nos tornarmos psicólogas de si? A (trans)formação da psicóloga de si exigiria uma frequente ruptura com os discursos de verdade que produzem categorias normativas. Esse rompimento não é definitivo, mas a própria tarefa ética. A psicóloga de si propõe não só uma formação, mas uma (trans)formação como possibilidade de cuidado de si, de tornar-se outra e, portanto, transformar-se. A psicologia precisa ser invadida, ou melhor, saqueada, como propôs Favero (2022). A psicóloga de si, através de um modo de vida estético e ético, percorre os discursos *mal-ditos* para se reinventar. Essa prática não deve ser pensada como mais uma forma de inclusão ou como mais uma maneira de fetichizar os corpos através da diferença (ainda que saiba que isso acontece).

Trata-se de “[...]reconstruir as fronteiras da vida cotidiana, em conexão parcial com os outros, em comunicação com todas as nossas partes.” (HARAWAY, 2009, p. 99), criando espaços que possibilitem o

12 “O SOS CORPO – instituto Feminista para a Democracia é uma organização da sociedade civil, autônoma, sem fins lucrativos, fundada em 1981, com sede na cidade do Recife – Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. A ação do SOS CORPO tem como fundamento a ideia de que os movimentos de mulheres, como movimentos sociais organizados que lutam pela transformação social, são sujeitos políticos que provocam mudanças nas condições de vida das mulheres em geral.” Para saber mais ver: <https://soscorpo.org/> Acesso em: 22 ja. 2021.

dizer verdadeiro, a prática radical do pensamento e o cuidado de si. A psicóloga de si faz rupturas em si para “[...] vias possíveis de resistência e de transgressão.” (PRECIADO, 2017, p. 9), na tentativa da psicologia se reconhecer naquilo que ouve e vive para criar rachaduras no desejo do saber psi em moldar a vontade de outras pessoas.

Há quem diga que feminista é tudo chata porque pensa demais. Talvez. Mas, o “pensar em tudo” para mim, é ter como ética o cuidado de si e dos outros. É a tentativa de construir rachaduras em terrenos que parecem não ser férteis, mas com espaço e cuidado algo pode crescer, “O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse êthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 270). Para tanto é preciso que a psicóloga de si pense na sua prática, tornando a sua atitude a fonte do seu dizer verdadeiro, tendo como interesse fundamental a ação transformadora, em vez de buscar uma verdade para ser desvendada e descoberta.

A psicóloga de si compreende que não é possível obter uma linguagem comum quando se tem uma multiplicidade de pontos de vistas, completamente parciais, como invoca o ciborgue de Donna Haraway (2009). A política ciborgue “[...] é a luta contra a comunicação perfeita, contra o código único que traduz todo significado de forma perfeita[...].” (HARAWAY, 2009, p. 88), isto significa dizer que essa política não quer um lugar, uma linguagem, um nome, um conceito comum, mas “[...] insiste no ruído e advoga a poluição, tirando prazer das ilegítimas fusões entre animal e máquina.” (HARAWAY, 2009, p. 88).

Nós, do campo *psi*, estamos longe de acompanhar as tecnoconexões corporais que se reinventam através de uma epistemologia mutante. Se o gênero é uma tecnologia, como aponta Preciado (2008), a psicologia deve conhecer suas conexões, os fluxos, as formas de vírus e de “hackeamento” das tecnologias sexuais e de gênero. Essa tecnologia deve ser compreendida e, se possível, “hackeada” para se tornar parte da nossa formação contínua como *psi*. É preciso que a

psicologia desloque seu interesse também para as pessoas que irá atender e para isso, é necessário criar espaços para que se diga a sua verdade, o dizer verdadeiro.

O processo ético é atravessado pela multiplicidade de saberes e pontos de vistas que são conflitantes, contraditórios, *mal-ditos*. Esses saberes e verdades *mal-ditas* se contrapõem ao que é falado de forma estável e coerente. A sua própria enunciação já é uma forma de escancarar as normas. Os questionamentos que fiz no início desse texto emergiu nas minhas amizades, nos meus afetos, no meu corpo que circula em espaços outros. E é sobre essa relação de amizade como forma de inventar um modo de vida outro que gostaria de falar agora.

O que nos aproxima é o cuidado de si, isto é, a amizade que “[...]nada mais é que uma das formas que se dá ao cuidado de si.” (FOUCAULT, 2010, p. 176). A amizade teve (e ainda tem) um papel importante na minha (trans)formação como psicóloga e psicanalista. Isso quer dizer que a amizade cumpre um papel (trans)formativo para mim, pois ela extrapola um caráter íntimo. Através do movimento feminista pude construir uma rede de afetos que não me colocam em um lugar confortável, mas que possibilitam um enfrentamento político sobre minha prática.

Ainda que esteja falando apenas da minha experiência como psicóloga nesse texto, na dobra ficcional da realidade as intervenções que foram feitas durante meu campo de pesquisa contaram também com o trabalho e afeto de Rafaela Cotta Leonardo, que também é psicóloga. Rafaela escreveu uma dissertação de mestrado sobre ideologia de gênero e escola sem partido (LEONARDO, 2018), se colocando nas disputas sobre gênero e sexualidade na escola.

Só pude me tornar outra pessoa por conta das reflexões diárias que eu e Rafaela fazíamos enquanto produzíamos uma forma ética de fazer psicologia na escola: nas idas para o grupo de pesquisa geni (UERJ), nas preparações de atividades e relatórios para a escola, na

nossa atuação dentro das escolas municipais do Rio discutindo gênero, sexualidade e raça. Nossas perguntas rondavam sempre nossa prática, tentando compreender se o que estávamos fazendo tinha um sentido ético. “Como podemos fazer com que a turma discuta mais esse tema?” nos perguntávamos. Até que horas depois estávamos nos perguntando se não deveríamos ouvir o que aquela turma tinha para falar. Nós estávamos ouvindo? Como?

As oficinas que eu e Rafaela produzimos nas escolas não mudaram apenas nossa prática profissional, mas o nosso próprio modo de vida. Sentadas no trem da supervia, ou nos perdendo com o Uber pago pela empresa, nós acabávamos nos perguntando: o que é o amor? O que significa a amizade? Será que estou vivendo de forma correta? O que é estar correta? Minha amizade com Rafaela, assim como as pessoas do meu grupo de pesquisa e meu orientador foram essenciais para meu cuidado de si, para minha (trans)formação. Foram nas tessituras dessas amizades que compreendi quando Foucault tentava me falar sobre inventar modos de vida, novas culturas, criar novas formas de existir. Acredito que esses foram os espaços que frequentei para minha (trans)formação – o de me tornar outra. Foram nessas amizades que criei coragem para me reinventar e me (trans)formar em ciborgue, bandida, *mal-dita*.

E assim fui me tornando uma psicóloga-ciborgue, uma psicóloga-bandida, uma psicóloga-deboche, uma psicóloga de si. Questionar qual seria meu papel dentro da escola, fez com que eu pensasse no deboche. Criar um outro modo de vida só é possível ouvindo e me relacionando com outras pessoas. Os dias que passei dentro-fora da escola, trabalhando, conversando, aprendendo, frustrando-me e provocando as pessoas que participavam do projeto só fez sentido quando compreendi que meu papel ali não era de ensinar o que era gênero, sexualidade e raça.

Nesse sentido, bell hooks (2013) me ajuda a pensar a educação, temos medo de não achar uma linguagem comum, de perder o controle

da turma, quando não encontramos apenas uma forma de abordar um tema. Ela fala do medo de pessoas que não são brancas, incluindo também as mulheres brancas nessa questão, de falarem aquilo que pensam, por medo de serem julgadas. A autora ainda problematiza que, ela já deu aula para pessoas não brancas que eram brilhantes, mas não falavam em sala de aula. Muitas vezes me perguntei sobre esse silêncio em sala de aula – o que precisaria fazer para criar um espaço em que fosse possível emergir falas sobre si e, posteriormente, articular isso às questões de gênero, sexualidade e raça? Isso não significa criar um “espaço seguro”. O que desejei foi criar um espaço em que o conflito seja possível.

A teoria só pode se tornar uma prática de liberdade se houver uma brecha entre a teoria e a prática. A teoria precisa ser usada na vida cotidiana, para que possamos encarar nossa prática. Foi mais ou menos algo assim, inspirado em bell hooks (2013), que disse Fernando Pocahy quando me falou nos primeiros meses de doutorado, que se pratica teoria em vários aspectos, não apenas acadêmicos. Por isso ele fala tanto em pesquisar com interlocutoras teóricas-empíricas, com epistemologias *in-mundas*. Desde então, algo foi renegociado dentro de mim, como se não houvesse mais possibilidade de ser outra coisa senão alguém que sente aquilo que escreve. Ou escreve aquilo que sente.

Aprendendo com as feministas a questionar constantemente minha (trans)formação é preciso trazer nossa teoria para prática. Gostaria que a psicologia tivesse como centro conhecer tudo aquilo que a escola e a educação produz, que dispute sim os planos pedagógicos, que trace planos e metas para toda a escola. Não a partir de uma linguagem psicológica, mas lembrando que esse espaço é dentro-fora da escola. A linguagem é reinventada porque é preciso constantemente reaprender e aprender com elas, com a sua intensidade, rapidez, constantes conflitos.

Em tempos que cada vez mais as questões de gênero e sexualidade são colocadas de uma forma normativa dentro das escolas e que

a professora usualmente é punida se falar sobre tais assuntos na escola, penso que a psicologia poderia construir espaços para falar sobre gênero e sexualidade com a escola. Amizade como modo de vida, como forma de invenções ético-estético e político-epistemológicas, produzindo conhecimentos e afetos *in-mundos*. Com essa amizade *psi* e docente, podemos re-criar mundos (im)possíveis. Aqui, a psicologia e a escola se juntariam para dinamitar suas certezas e, quem sabe, criar espaços com muitas vozes, sobretudo as *mal-ditas*.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maria Betânia. Radicalização do Feminismo, Radicalização da Democracia. Reflexões feministas para transformação social. **Cadernos de Crítica Feminista**. SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia. Ano I, N. 0, s/p – dez. 2007.

CAMURÇA, Sílvia. ‘Nós Mulheres’ e nossa experiência comum. Reflexões feministas para transformação social. **Cadernos de Crítica Feminista**. SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia. Ano I, N. 0, página inicial e final, – dez. 2007.

FAVERO, Sofia. NÃO SOMOS (TODAS) GAROTAS DINAMARQUESAS: Gênero, ciência e a produção de conhecimento em esquinas latinas. **Periferia**, v. 13, n. 2, p. 185-206, 2021.

FAVERO, Sofia. **Psicologia Suja**. Salvador, BA: Editora Devires, 2022.

FANON Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista. **Cadernos de Subjetividade** / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1, p. 197-200, São Paulo, 1993.

FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HANISCH, Carol. 2006 [1969]]. "The Personal is Political". Em **Notes from the Second Year: Women's Liberation/** *In*: FIRESTONE, Shulamit; KOEDT, Anne (ed.); 1-5. New York: New York Radical Women. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em 23 de março de 2022.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – episódio de racismo e cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEONARDO, Rafaela Cotta. **Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar**: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

PRECIADO, Paul B. "Cartografias 'Queer': O 'Flâneur' Perverso, A Lésbica Topofóbica e A Puta Multicartográfica, Ou Como Fazer uma Cartografia 'Zorra' com Annie Sprinkle". **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 5, n. 17, s/p, jan. 2017.

PRECIADO, Paul B. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, 20 (2), p 155-164, 2008.

SILVA, Carmen S. M. Os sentidos da ação educativa. *In*: SILVA, Carmen S. M Carmen (ed.). **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

# 8

Daniel Vieira Silva

## **Produção de conhecimento em educação e(m) saúde: metodologias participativas, coletivas e in(ter)ventivas**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.8

Neste capítulo, apresentamos a experiência de extensão universitária intitulada Gênero, Sexualidade e Envelhecimento nos Cotidianos da Educação e/em Saúde (GSE/UERJ), vinculada ao projeto de extensão “Gênero, Sexualidade e Envelhecimento: itinerâncias e interlocuções entre saúde e educação na promoção da cultura da diversidade e dos direitos humanos”. Dialogamos sobre (in)definições da educação em saúde, e com o GSE contamos nossa aposta de in(ter)venção neste campo. O grupo foi construído e realizado no ano de 2021, em sua primeira edição, como mais uma frente extensionista do grupo de pesquisa geni - estudos de gênero e sexualidade, sendo uma experiência formativa voltada a profissionais da saúde, educação e assistência atuantes no campo das políticas-práticas do/com o envelhecimento.

Operar neste campo nos exigiu posições no campo-tema da educação em saúde. Uma definição de educação em saúde não é tarefa fácil, mas foi na articulação do vivido no cotidiano da formação a pressupostos teóricos que ensaiamos um caminho. Cabe, destacar, antes de prosseguirmos, sobre os limites e (im)possibilidades dessa definição. Para Maria Aparecida Salci *et al.* (2013, p. 225), há dificuldades próprias a essa abordagem e isso ocorre “devido às diversas dimensões que a compreendem: política, filosófica, social, religiosa, cultural, além de envolver aspectos práticos e teóricos do indivíduo, grupo, comunidade e sociedade”. No entanto, podemos localizar as preocupações que passam a demandar estratégias de educação em saúde nas noções de produção e promoção de saúde, como forma de responder a desafios em relação à qualidade de vida da sociedade, em especial nas políticas públicas, como a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (BRASIL, 2006), que inclui a educação em saúde como estratégia a ser desenvolvida para melhorar a qualidade de vida da população brasileira.

As definições de ideias amplas como “saudável”, “escolhas saudáveis” e “necessidades de saúde”, presentes nos documentos oficiais, são produzidas em meio a disputas sobre quais seriam as

escolhas saudáveis, os sujeitos saudáveis e as necessidades legítimas. As ênfases são especialmente interessantes, e percebemos que elas giram em torno de “ações de cuidado com o corpo e a saúde; alimentação saudável e prevenção, e controle ao tabagismo” (BRASIL, 2006, p. 20). Quando o documento nos apresenta entre seus objetivos a construção de políticas públicas saudáveis, há de se perguntar: o que classifica uma política pública como saudável? Pois serão essas políticas, as que se enquadrarem nas perspectivas de saúde da política nacional, que serão implementadas.

Como apontamos em produções anteriores<sup>13</sup>, os documentos oficiais que articulam saúde e velhice de forma direta (como a Política Nacional do Idoso, de 1994, e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, de 1999) (BRASIL, 1994, 2006) trazem uma marcante preocupação política, econômica e social: os custos da velhice no sistema de saúde. Houve, desde a segunda metade do século XX, investimentos em uma mudança discursiva em torno da velhice, que passa a ser considerada como etapa da vida capaz de se manter ativa e produtiva, desde que haja esse cuidado, e então são lançadas preocupações com relação à educação na saúde. De acordo com Joel Birman (2015), essas mudanças são evidentes em novas formas de representação das vidas longevas, como a compreensão da “terceira idade”. Consideramos que as políticas de saúde participam de cálculos que regulam a importância das vidas (longevas), balizadas a partir de noções de fragilidade e integralidade, e assim configuram-se como ferramenta biopolítica, propondo medidas (e médias) que passam a orientar a existência dos sujeitos idosos.

No campo gerontológico, ao conceituar a velhice, Eneida Haddad (2016, p. 77) aponta que há um “discurso tendencioso, de cunho marcadamente elitista”. Para promover uma velhice saudável, há de se recorrer a certas ideias do que seria a própria velhice, e as referências apontadas pela autora nos deixam no mínimo preocupados/as

13 Ver SILVA; POCAHY, 2021

com as noções científicas que irão, sem dúvida, influenciar e embasar a produção de políticas públicas, as práticas profissionais, além, é claro, de compor o repertório possível para os próprios sujeitos interpretar suas experiências de envelhecimento. Certas referências apontam, por exemplo, que a velhice aposentada considerada inativa seria a representação de decadência. Uma série de problemáticas podem ser levantadas quando articulamos a produção de conhecimento e de políticas públicas.

Haddad (2016, p. 53) aponta problemas urgentes na definição dada à velhice saudável, pois em nosso contexto acaba por “generalizar para a velhice o que pode ser vivido por apenas uma minoria de velhos”. Além disso, a noção de educação presente nos documentos parece se aproximar de informar, orientar, prescrever e conduzir os modos eleitos como saudáveis. O que fazer com os modos de vida que não se enquadram nas regulações bio-médico-psico-sanitárias? As pedagogias para a velhice parecem esperar a solução para os problemas enfrentados por idosos/as deles/as mesmos/as, “desconsiderando que ‘esses problemas’ são criados pelas condições reais de existência dos homens, sendo, pois, fruto das contradições da sociedade capitalista” (HADDAD, 2016, p. 81). Além disso, tais prescrições produzem noções de normalidade que são costuradas a partir de compreensões de gênero, raça e sexualidade, produzindo sujeitos (a) normais, indo além de apenas indicar padrões de alimentação e/ou atividades físicas, e passando a compor o sujeito idoso, foco de nossas análises, sua relação com o próprio corpo, com sua própria idade, as (im)possibilidades de existência longa.

Indicamos a educação em saúde como um conceito que marca a articulação entre saberes do campo da educação e do campo da saúde, que são associados na intenção de comunicar, transmitir, informar, alertar, ensinar e conduzir modos de ser e de agir no que diz respeito a aspectos médicos, biológicos, psicológicos e sanitários de uma população, com especial ênfase na produção e manutenção da

vida ativa e produtiva, com forte base preventiva e prescritiva. Educa-se para evitar modos de vida considerados doentes e fomentar modos de vida considerados saudáveis.

Perseguimos uma análise sobre a educação em saúde, apoiando-nos nas genealogias de Foucault (2008), pois elas nos possibilitam traçar certas rotas de investigação: localizamos as práticas de educação em saúde como efeito dos saberes médico-sanitários-científicos, que desde o século XVIII passam a habitar cada vez mais a vida humana, para todas as esferas da vida cotidiana, nos países do ocidente e ocidentalizados. A educação em saúde é, por esse ponto de vista, uma das ferramentas produzidas para que os mecanismos de poder pudessem investir sobre a vida, no que Foucault (2005) chamou de biopoder. Um dos modos de gestão da vida exercido por esse biopoder se dá, argumentamos, no que Dagmar Meyer, Jeane Felix e Michele Vasconcelos (2003, p. 42) chamam de “as práticas de significação e os processos simbólicos”, que praticam “o poder de nomear, descrever, classificar, identificar e diferenciar”.

A educação em saúde articula estratégias disciplinares que se debruçam sobre o corpo-indivíduo, assim como participa da regulação das condutas de um corpo-população. Nos perguntamos: de que modos as pedagogias em saúde participam da produção de significados e práticas-políticas sobre a vida longa, idosa? Como os significados sobre a velhice, produzidos no campo da saúde e da educação, impactam as práticas-políticas que governam as vidas longas? O que se altera no modo de analisar esses significados quando utilizamos as lentes do conceito de gênero?

A educação e a saúde, em sua emergente articulação no século XIX e em especial no século XX, são ambas marcadas pelo que Antônio Cyrino e Ricardo Teixeira (2017) chamam de “inflexões principais” em suas práticas de educação em saúde, que têm por objetivo a determinação do comportamento, ou seja, da conduta humana. E os autores destacam que esta compreensão de educação em saúde será “fortemente

orientada pela pretensão de se poder determinar 'de fora' essa conduta, isto é, pela possibilidade de dirigi-la, de governá-la para fins determinados, como, por exemplo, a adoção de comportamentos que produzam um modo de vida saudável" (CYRINO; TEIXEIRA, 2017, p. 189).

Ao pensar a velhice, estudos como o de Luiz Alvarenga (2012), Guita Debert (1999), Guita Debert e Mauro Brigeiro (2012), Fernando Pocahy (2012a, 2012b) e Cleilson Reis (2012) nos apontam que as experiências dos sujeitos com a vida longa são as mais diversas possíveis. De fato, é impossível lançar análises simplistas, que considerem as experiências dos sujeitos como passíveis de interpretação a partir do recorte etário. Apontamos que o gênero, a sexualidade e a raça, ao lado de outros marcadores de diferença, se constituem como equações que participam das estratégias biopolíticas de governo da vida em que certas vidas são consideradas possíveis, ao passo que outras configuram-se como uma ameaça, um risco.

## GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO: MODOS DE PESQUISAR-INTERVIR

Impulsionados por esses questionamentos, buscamos encontrar rotas analíticas com outros sujeitos, também entrelaçados por essas perguntas e angústias, relacionando diferentes percursos e diferentes experiências em torno das problemáticas que apontamos na produção da educação e(m) saúde na sua relação com a velhice. Além disso, partilhando das compreensões do campo da pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003) do que seja a produção de conhecimento, desejávamos produzir metodologias interessadas, comprometidas e necessariamente modos de intervir.

É nesse contexto que surge a proposta de convidar profissionais e interessadas/os das áreas da saúde, educação e assistência social,

que estejam voltadas/os para a atuação e/ou pesquisa com pessoas idosas, para pensar em coletivo sobre os significados produzidos sobre a velhice, especialmente em articulação com os marcadores de gênero, sexualidade e raça.

O objetivo ao anunciar a iniciativa de extensão como grupo de estudos e não curso de formação se faz importante para justamente arriscarmos outros modos de produção coletiva de conhecimento. Nosso objetivo não era formular uma experiência formativa nos moldes tradicionais, à qual as pessoas recorrem para se formarem sobre determinado tema. Ao contrário, nossa intenção era justamente colocar a formação em foco de análise. Desejávamos construir um espaço para refletir sobre os percursos formativos que traçamos, revisitar as experiências a partir de certas provocações e, desse modo, intervir em nossos saberes-fazer.

Toda a proposta foi produzida de modo coletivo com algumas pessoas que já participavam do grupo de pesquisa do qual o professor Fernando Pochay é coordenador, o geni (grupo de estudos em gênero e sexualidade). Realizamos reuniões a fim de pensar a estrutura do encontro, propor materiais que pudessem contribuir para as análises e reflexões e organizar as questões burocráticas tais como inscrição e seleção públicas. Essa estratégia coletiva de construção da proposta do grupo de estudos foi interessante por tornar possível levantar diferentes questões e problematizações, bem como analisá-las por diferentes óticas.

Recebemos, com surpresa, um total de 117 inscrições. Esse número acima da expectativa já apresentou um primeiro dado significativo para a pesquisa: as pessoas que atuam profissionalmente e/ou academicamente com os temas da velhice e envelhecimento estavam/estão instigadas sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade. Há um interesse especial, motivado por desafios ligados à experiência profissional e/ou de pesquisa.

O formulário de inscrição nos trouxe algumas informações que nos ajudaram a visualizar os diferentes perfis, além de respostas sobre o que levou as pessoas a se inscreverem que se baseavam em: “[...] obter maiores conhecimentos teóricos e práticos factíveis que possam ser aplicados em pesquisas e na assistência[...]”; “[...] aprender mais sobre os diferentes tipos de gêneros e etc, para que eu possa ajudar estes alunos em suas árduas lutas diárias e também com o conhecimento obtido de alguma forma contribuir para o melhor entendimento sobre os temas [...]”, e “[...] ampliar o meu conhecimento, aprofundar os meus estudos e buscar conteúdos [...]”. A maioria das/os inscritas/os faziam parte da área da saúde (41,9%), havendo psicólogas/os, geriatras, gerontólogas/os, enfermeiras/os e técnicas/os. Tal dado corrobora dados e análises anteriores (SILVA; POCAHY, 2021), que apontam que a saúde tem sido o campo privilegiado de atuação e produção de conhecimento sobre a velhice. Em seguida temos as áreas da educação (23,9%) e assistência social (20,5%) e áreas como: direito, jornalismo, antropologia, turismo, história social, entre outras. Estes dados nos ajudam a perceber que a velhice, e em especial suas articulações com gênero e sexualidade, é objeto de interesse de uma gama variada de profissionais, espalhadas/os pelo território nacional.

Ficou marcante que as temáticas de gênero e sexualidade, ao se articularem com o marcador geracional da velhice, produzem muita curiosidade, e há uma necessidade de estudar e aprofundar análises que realizem esta costura velhice-envelhecimento-gênero-sexualidade-raça por parte das pessoas envolvidas com a velhice. Forjamos, assim, um percurso pedagógico a partir de nossos interesses de pesquisa, de nossas apostas teórico-metodológicas e de nossas interpretações das expectativas e perfis das pessoas que se inscreveram como participantes. Nosso objetivo era compor certo repertório ou cardápio de materiais que suscitassem alguma participação e diálogo. Os/as participantes poderiam passear pelos materiais selecionados e disponibilizados a partir das possibilidades e dos interesses. O principal material de trabalho foi o livro de crônicas de Andréa Pachá,

chamado *Velhos são os outros* (2018). A escolha da obra foi feita considerando certos aspectos: primeiro, era uma obra literária, não acadêmica. Apostamos que este tipo de material convidaria mais à conversa, colocando situações do cotidiano que provocam reflexões e análises, em conjunto a outras leituras do campo acadêmico e a diversos recursos audiovisuais, tais como trechos de filmes, séries, entrevistas, curtas-metragens e fotografias.

As “ausências” no livro não foram ignoradas. Logo nos primeiros encontros, integrantes sinalizaram que as histórias possuíam certa marca de classe e raça. Do mesmo modo, as histórias falam de sujeitos que possuem bens para inventariar, deixar de herança ou serem disputados em enredos familiares. Tais considerações foram realizadas na escolha do material e não invalidaram o uso do recurso como estratégia disparadora, mas nos convidaram a ler com mais atenção, a trazer outros tensionamentos para além daqueles narrados pela autora.

Este modo de produzir um percurso formativo é inspirado pelas provocações da pesquisa participativa, na medida em que visa que o “conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população”, e mais especificamente como uma proposta de pesquisa-intervenção, pois pretende uma intervenção socioanalítica (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

As ferramentas da pesquisa-intervenção nos possibilitam olhar toda produção de conhecimento como participante e constituinte das experiências. Esta compreensão é particularmente importante para nós, visto que consideramos as políticas públicas, e as práticas discursivas em geral, sobre velhice e envelhecimento como performativas. Ou seja, as práticas discursivas não representam uma realidade; elas a produzem.

Propor um espaço de conversa interessada, com sujeitos que atuam diretamente com os saberes e políticas voltadas para a velhice,

constituiu-se como modo de transformar o que pensamos e dizemos sobre a vida, em sua longevidade. Assim, as desconfiças que acompanham as curiosidades puderam ser colocadas em questão, analisadas por várias pessoas, do mesmo modo como agregou novas perguntas, aspectos antes não considerados. A estratégia extensionista, desse modo, se constitui como espaço que consideramos articulador na produção de subjetivações, compreendendo que a relação entre os sujeitos que compuseram o grupo produziu conhecimentos acerca da velhice e do envelhecimento a partir de algumas apostas analíticas, que por sua vez produzem também rotas (im)possíveis nos percursos destes sujeitos envolvidos.

Localizamos a velhice em uma encruzilhada onde, por um lado, é vista como aspecto negativo, final da vida, perda, incapacidade, e essa compreensão produz efeitos tais como a marginalização de sujeitos idosos e políticas de assistência; por outro, sob um ponto de vista positivo, a velhice é uma nova fase da vida, e ela própria é efeito de um processo de envelhecimento, cujo resultado é de responsabilidade dos sujeitos, produzindo um investimento na vida ativa, útil e produtiva e ignorando as múltiplas formas com que se envelhece em um país atravessado por uma desigualdade social gritante.

A velhice também está em uma encruzilhada composta por avenidas identitárias, como destaca Carla Akotirene (2018). Essas vidas mais longevas envelhecem de modos muito variados, vivenciam experiências singulares, o que provoca um olhar interseccional.

Cabe, então, pensar que estratégias podem enfrentar essas questões. É para responder a esse anseio que produzimos a intervenção que denominamos GSE/UERJ, pois consideramos que este modo de produzir conversas interessadas pode intervir nas problemáticas apontadas. Um percurso formativo mais interessado em instruir e transmitir dificilmente se encontraria com as questões apresentadas.

A pesquisa-intervenção nos possibilitou produzir estratégias interessadas em produzir outros modos de exercício profissional com a velhice. São as angústias e dúvidas que nos motivam a intervir no percurso formativo dos sujeitos, do mesmo modo como compreendemos que a experiência e a necessidade trazidas por eles/elas vão intervir nas ideias e estudos que estamos produzindo em nosso grupo de pesquisa.

## RESULTADOS EM ANÁLISE

Certos resultados de nossas in(ter)venções teórico-metodológicas foram discutidos em nossos encontros, em especial no último daquele semestre. Nossas análises se concentram no fato de que, quando relacionadas às velhices e aos envelhecimentos dos sujeitos, os modos de educação e(m) saúde tendem a ser convocados como forma de dar respostas, de oferecer certezas, o que resulta em modos de compreender a vida que tentam apreender e representar a realidade, ignorando que a produzem. Ao ignorar, (re)produzem certos modos de exercício do poder que está preocupado em gestar a vida para otimizá-la e torná-la permanentemente produtiva. Ancorados nas provocações de Foucault, desejamos colaborar na composição de uma genealogia da velhice que nos possibilite olhar para nossos modos de vida.

O grupo, do mesmo modo que participou ativamente dos encontros e discussões, participou da avaliação. A., uma graduanda em pedagogia que possui relações com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao conversar com o grupo, relatou que:

Ler os textos, participar das conversas com vocês, me fez ter uma perspectiva que até então eu não tinha parado para pensar. Porque eu sempre ficava pensando na questão do acolhimento, de como a gente aborda esses senhores, essas senhoras, dentro de sala de aula, que temos que pensar nas especificidades da EJA, mas e a velhice em si? Pela questão da idade, eu nunca tinha pensado, e aí se eu nunca pensei nisso, eu também nunca

pensei em todas as questões que vem junto a isso [...]. Eu entrei no grupo por curiosidade, e tô saindo com muitas questões que eu quero me aprofundar, quero pesquisar [...]. (Encontro do dia 9 de junho de 2021, p. 10).

Parece-nos que, pelos modos como as avaliações foram feitas, o GSE não necessariamente invalidou conhecimentos do campo gerontológico ou de especialidades que se dedicam ao tema, mas de algum modo colocou o conhecimento, os modos de pensar sobre o que chamamos de velhice e envelhecimento, em questão desde um processo de reflexão interseccional e participativa. Possibilitou que certas questões fossem levantadas, de modo a colocar em suspenso, como nos provoca Guacira Lopes Louro (2008) as verdades que circundam as temáticas trabalhadas. Qual a potência disso? Para B., por exemplo, uma das potências foi ter se colocado publicamente como uma mulher lésbica em espaços profissionais/acadêmicos, em um relato emocionante no encontro do dia 7 de abril de 2021, quando narrou ter falado abertamente de sua relação em uma turma de graduação<sup>14</sup>. Sendo uma mulher considerada jovem, no encontro em que nos dedicamos a produzir certas fissuras na velhice a partir das compreensões de sexualidade e identidade de gênero, B. pensou na sua própria velhice.

Mas o curso, tô chamando de curso, mas os nossos encontros, me trouxe uma coisa muito importante para minha vida pessoal. O armário que eu saí que eu não volto mais. Esse foi o maior ganho, eu agradeço especificamente ao professor Fernando e ao professor Daniel, por colocar a sua sexualidade, a sexualidade em que vocês estão abertamente. Foi a primeira vez que eu me vi enquanto futura profissional, enquanto futura professora, e que nesse campo tem espaço para pessoas como eu. (Encontro do dia 9 de junho de 2021).

Essa rota, por sua vez, possibilitou que até mesmo as formas como lidamos com nossas sexualidades, como nos relacionamos conosco e com outros/as, fossem compreendidas como participantes

14 No período do curso, B. era doutoranda, e por isso ministrava aulas em curso de graduação em enfermagem.

em nosso percurso. Em um espaço formativo voltado para a transmissão de informações e saberes, experiências como a relatada por B. e sentida por todas/os nós seriam possíveis?

Para concluir estas análises, existe ainda mais um elemento que foi colocado por C., uma das participantes do grupo, no último encontro de avaliação, já citado anteriormente. O aspecto que C. levantou nesse último encontro que o:

Grupo, além de tudo isso que você [se referindo a uma fala minha anterior] falou, ele é intergeracional também. Eu me senti superconfortável ao lado de vocês, quando vocês falavam “minha mãe, minha vó tem 60 e poucos anos”. Eu podia ser avó desse povo aí, e me senti à vontade de falar, de vocês reconhecerem o que eu estava falando. Então tô trazendo um dado a mais: esse grupo é também intergeracional. (Encontro do dia 9 de junho de 2021).

Este elemento não fora desconsiderado, tendo sido inclusive um aspecto conversado pela equipe na formulação da proposta. Contudo, pela fala de C., e do modo como a colocou, a intergeracionalidade se apresentou como um elemento marcante em nossas discussões e, de alguma forma, favoreceu análises, sendo um fator de estímulo à participação.

## CONCLUSÕES

O percurso que forjamos e percorremos na experiência do GSE/ UERJ, ao ter as provocações e apostas da pesquisa-intervenção como princípios éticos, teóricos e metodológicos, produziu efeitos singulares nas experiências das/os participantes envolvidas/os - incluindo-se aqui a equipe proponente. As rachaduras produzidas nos estatutos de verdade em torno da velhice, com atenção à sua articulação com gênero, sexualidade, raça, entre outros marcadores de diferenças, é o principal efeito, e é, sem dúvida, efeito significativo.

Do mesmo modo, a avaliação desse percurso apontou certas possibilidades que não foram tão consideradas e se configuram, então, como indicativo de rotas que surgiram como desdobramento do campo. Destacamos que a intergeracionalidade foi um elemento pouco problematizado nesta experiência de formação. E isso aponta, simultaneamente, para uma análise do próprio grupo, e um efeito interessante que pode ser mais aprofundado.

A experiência extensionista pode também apresentar problematizações importantes para o campo da educação em saúde, além de fomentar a produção de práticas discursivas que invistam em formas de compreender a educação e a saúde como modos de subjetivação. Aponta, inclusive, para elementos que a própria pesquisa não estava considerando, como a intergeracionalidade.

Compreendemos, desse modo, que as intervenções produzidas pelo grupo de estudos nos percursos de cada um/a dos/as participantes constituíram uma metodologia participativa que resultou em modos de perguntar, rotas analíticas que não costumam participar das estratégias de educação em saúde, em especial quando abordam a velhice: aquelas que compreendem os modos de vida, aquilo que (dizemos que) somos, como modos enunciativos, discursivos, que produzem significados sobre os sujeitos, produzindo inteligibilidades, vidas (im)possíveis.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. **A arte de envelhecer ativamente: articulações entre corpo, gênero e sexualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BIRMAN, Joel. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.22, n.4, p.1267-1282, out-dez. 2015.

BRASIL.. **Lei no 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília: MPAS, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006.** Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Brasília, DF, 2006

CYRINO, Antônio Phiton; TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Saúde pública, mudança de comportamento e criação: da educação sanitária à emergência da inteligência coletiva em saúde. *In*: BERTUCCI, L. M. **Saúde e Educação: um encontro plural.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice:** socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Fapesp, 1999.

DEBERT, Guita; BRIGEIRO, Mauro. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 37-54, Oct., 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. **A Ideologia da Velhice.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; FELIX, Jeane; VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de. Por uma educação que se movimenta como maré e inunde os cotidianos de serviços de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 859-871, Dec., 2013.

PACHÁ, Andréa Maciel. **Velho são os outros.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

POCAHY, Fernando. Entre vapores & vídeos pornôds: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino. **Revista Estudos Feministas (UFSC. Impreso)**, Florianópolis, v. 20, p. 357-376, 2012a.

POCAHY, Fernando. A velhice como performativo: dissidências (homo)eróticas. **EX Aequo**, Oeiras, v. 26, p. 43-56, 2012b.

REIS, Cleilson Teobaldo dos; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Velhice como intervenção nos modos de vida. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 95-110, abr., 2012.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília - CFP, v. 2003, n. 4, p. 25-33, 2003.

SALCI, Maria Aparecida *et al.* Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, 2013.

SILVA, Daniel Vieira; POCAHY, Fernando Altair. Políticas públicas de saúde para pessoas idosas: tramas biopolíticas entre gênero e envelhecimento. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [S. l.], Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.310-342, 2021.



Beatriz Bloise Pereira Nunes

# Movimentos sociais, envelhecimento e educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.9

A realidade pandêmica que desde o ano de 2020 passa a compor nossos cotidianos provocou uma reflexão em busca da resignificação das formas de elaboração do pensamento sobre a crise, bem como também fez emergir a necessidade de encontrar novas formas de resistência e lutas, objetivando alterar a dinâmica das relações de poder que retiram direitos e expõe ainda mais aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Em diversas produções que objetivam analisar as condutas dos movimentos sociais em momentos de crises observam-se apontamentos de como as situações de calamidades e de intensa repressão sobre as liberdades individuais e coletivas (PORTA, 2020) podem trazer à tona a potência dos movimentos sociais.

O enfoque deste trabalho recai na análise dos movimentos que se articulam em torno das demandas específicas relacionadas aos direitos das pessoas idosas, além de estar em busca de levantar indagações sobre qual seria o lugar da escola ao pautar o debate relacionado à essas demandas e quais os sentidos interessam ser mobilizados na organização desse debate. Essas são escolhas que vão ao encontro das reflexões que venho realizando, enquanto professora e pesquisadora no campo da educação, sobre os processos de envelhecimento e alguns dos conflitos que se apresentam nas trajetórias diversas daqueles que chegam a vivenciar a longevidade.

As observações passíveis de serem apreendidas foram articuladas com algumas das pautas que vêm sendo defendidas pelos movimentos sociais envolvidos com as questões do envelhecimento, bem como também estão em diálogo com uma aposta de que deve ser a escola o lugar onde as compreensões sobre a longevidade estejam alinhadas com uma visão múltipla e, ao mesmo tempo, posicionada em relação à defesa dos direitos fundamentais das pessoas idosas. Isto porque, ao longo da investigação que realizo no doutorado do programa de pós-graduação em educação da UERJ (ProPed/UERJ), já foi possível identificar a existência da obrigação de inclusão do tema nos currículos oficiais da educação básica em diversos documentos

legislativos que apresentam políticas específicas destinadas a regular os direitos que devem ser assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

## A VELHICE COMO QUESTÃO SOCIAL

É possível observar, ao longo de uma linha do tempo, a apresentação da velhice e do envelhecimento como um problema urgente posto na atualidade, mais especificamente, nos últimos 30 anos (BIRMAN, 2015; TÓTORA, 2003), o que se relaciona com a demanda que é encaminhada às escolas para discussão. Também é possível perceber o surgimento da multiplicidade de discursos relacionados às questões que circundam os sujeitos idosos, assim como diversificadas estratégias de intervenções por parte de variados segmentos sociais, sejam eles, o mercado, o Estado, profissionais (ditos especialistas), a área médica e científica, dentre muitos outros que poderiam ser citados em uma lista interminável.

Muito comumente, esse fato acompanha o argumento que pauta o aumento demográfico dessa população, desfavorecendo a devida problematização que poderia ser elaborada para analisarmos quais são os efeitos produzidos pelos discursos que operam em diálogo com os mecanismos de poder e que possibilitam a transformação da população idosa em alvo das *biopolíticas* (FOUCAULT, 2010, p. 204) de gestão da vida. Isso porque, esses mecanismos compreendem os indivíduos como consumidores e pessoas ativas em um mercado que passa a operar no sentido de elaborar produtos, serviços, e um sem-número de artefatos específicos para essa parcela da população.

Cabe enfatizar que o crescimento do número de idosos representa o conseqüente crescimento da quantidade de pessoas aposentadas, apontando para uma configuração social e econômica que requer (ou que deveria priorizar) a inclusão desses agentes nas

propostas de políticas públicas por parte do Estado. A ênfase na questão relacionada à aposentadoria pode ser amplamente justificada já que conforme afirma Alain Touraine (*apud* DEBERT, 2020, p. 13), pensar sobre longevidade nos convoca a observar a questão da aposentadoria, ainda que ela tenha, de certa forma, se desvinculado da associação direta com o envelhecimento ou com a maneira de garantir a subsistência dos que já não querem ou precisam realizar atividades que gerem renda, em função da idade que atingiram (*idem*, p. 16).

Além disso, aposentados fazem parte de uma categoria populacional consideravelmente grande no Brasil, tornando a pauta da aposentadoria uma das demandas reivindicatórias das pessoas idosas. Nesse ponto, torna-se incontornável refletir sobre a multiplicidade das pautas e demandas relacionadas às pessoas idosas, e, sendo assim, também são múltiplas as formas de organização, objetivos e características dos participantes dos movimentos sociais que assumem a tarefa de organizar e agenciar essas reivindicações com o objetivo de disputar as transformações pretendidas por esses grupos.

Além do resgate quanto ao lugar relevante que a aposentadoria ocupa na reflexão sobre as demandas dos idosos, interessa também não deixar escapar a reflexão sobre a parcela da população idosa que não fará jus ao recebimento de uma aposentadoria como restituição de parte da contribuição ofertada enquanto esteve em exercício de trabalho remunerado. Nesse momento, nos referimos à grande parte da população que sequer acessa o direito de ingressar na lógica do trabalho formal. E, num país como o Brasil, onde a desigualdade atinge altos níveis, concluímos que essa não é só uma parcela da população, mas sim, uma maioria considerada minoria em direitos.

Tal apontamento torna-se necessário à medida que compreendo a impossibilidade de investigar os processos de envelhecimento e as inúmeras experiências de velhice sem interseccionar com os aspectos de raça, classe, gênero, sexualidade e outros marcadores que acompanham as vivências dos sujeitos até a longevidade. No caso da juventude,

e tomando como foco a juventude negra, existe uma mobilização por parte de diferentes segmentos dos movimentos sociais e grupos culturais que se dedicam a denunciar a violência contra os jovens negros. Nesse sentido, em um estudo sobre racismo e extermínio da juventude negra, Gomes e Laborne (2018, p. 2) lembram que “quando se nega o espaço, o trabalho, a saúde, a terra, o alimento, a educação, nega-se o direito à vida.” Essas são violências cotidianas que acompanham e afetam o direito à longevidade e a maneira como os processos de envelhecimento se dão de forma desigual em nossa sociedade.

Também não é possível ignorar como esses processos podem ocorrer de maneira desigual para pessoas homossexuais, transexuais e travestis; sujeitos cuja sobrevivência não se dá sem a resistência de seus corpos. De acordo com o dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (BENEVIDES, 2022), pelo décimo quarto ano consecutivo, o Brasil é o país com mais mortes de pessoas trans e travestis no mundo. Diante desse dado, constatamos que a afirmação sobre a longevidade e os processos de envelhecimento não ocorrem da mesma maneira e de forma igualitária para todos os indivíduos e, além disso, o reconhecimento de tais informações, bem como a indagação sobre a própria longevidade torna as experiências ao longo da vida diversificadas.

Diante disso, é então preciso falar do atual contexto e das tensões e conflitos relacionados aos direitos sociais na atual circunstância. Pautar o atual contexto requer, no no atual contexto do Brasil, onde a situação de esgarçamento dos direitos humanos, sociais e individuais passou a se agravar desde a última eleição de 2018. Esse é um acontecimento que marca o aprofundamento do desgaste desses direitos, durante algum tempo mantidos (não sem risco de ruírem e nem sem a devida resistência dos diversos sujeitos).

No caso da análise em questão, a condição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (CNDPI), órgão cuja existência é prevista no Estatuto da Pessoa Idosa, considerando a composição por membros de entidades que vêm elaborando políticas e programas

essenciais para a velhice, mas que, no entanto, durante os anos de 2018 e 2022 tiveram suas ações e participações praticamente inviabilizadas pelas normativas, alterações de decretos e pela própria conduta do ex-presidente Jair Bolsonaro ao lidar com essas representações.

A emergência de falar do recente contexto pandêmico vincula-se à preocupação e à indignação de estarmos lidando com os inúmeros processos e experiências que foram interrompidos em decorrência da pandemia do novo Coronavírus. A existência e postergação da situação pandêmica gerou consequências diretas para o grupo de idosos, inicialmente, os mais afetados pela contaminação e pelos casos graves da Covid-19, aumentando significativamente o índice de mortalidade dessa população. A preocupação acima apontada se traduz em situações concretas que já vem sendo alvo de investigações e debates em textos informativos e acadêmicos.

Uma busca rápida utilizando a expressão *idosos na pandemia* nos faz acessar informações que confirmam essa preocupação. Textos que analisam negativamente o impacto do isolamento social na pandemia (POCAHY, 2022), destacando o sentimento de solidão experimentado pelas pessoas idosas mesmo antes desse momento de exceção e que se agravou durante esse período; o aumento das situações de violência envolvendo as pessoas idosas, bem como aconteceu também com outros grupos em situações de vulnerabilidade; aumento do preconceito com as pessoas idosas, muitas vezes pautado nas notícias veiculadas de que os mais velhos são mais suscetíveis à contaminação do novo Coronavírus; estudos que demonstram o aumento dos casos de depressão em pessoas idosas e, ainda, o efeito da pandemia na renda dos idosos.

Nesse sentido penso na potência de analisar o contexto, compreendê-lo e apostar em agenciamentos que possibilitem disputar posições nas relações de poder sociais. Muitas vezes atravessados por outras tensões, fazendo com que a questão racial, de gênero, sexualidade e classe sejam fatores que se interseccionam com uma vivência de longevidade ainda mais adversa, é possível considerar o quanto esses

marcadores estão também vinculados ao aprofundamento das desigualdades. As velhices são diversas, isso quando as resistências que esses sujeitos são capazes de mobilizar os permite envelhecer. E aqui é necessário enfatizar o papel das organizações coletivas empenhadas pelos grupos que se associam aos movimentos sociais, pois ao analisar documentos e diretrizes associados aos direitos das pessoas idosas raramente observamos a preocupação em destacar a multiplicidade e as singularidades de experiências que as pessoas idosas experimentam levando em consideração suas subjetividades e os aspectos que os atravessam de acordo com os recortes já citados. (SILVA, 2022).

Em momento anterior, foram apresentadas informações e argumentações no que tange à organização da luta pelo direito à aposentadoria. Especificamente no ano de 2020, a questão da aposentadoria não mobilizou apenas os idosos que já usufruem do atual sistema previdenciário. Essa discussão também fez parte das pautas sindicais dos trabalhadores que permanecem em atividade de trabalho até o momento, uma vez que a proposta de emenda constitucional que altera o sistema e as regras do sistema de previdência social representou um retrocesso de imenso impacto negativo para as trabalhadoras e trabalhadores que, a partir da atual proposta, sequer têm a certeza se poderão ter direito à aposentadoria. Isso porque, considerando os critérios previstos pela nova normatização previdenciária e, ainda, considerando que o número de pessoas que sobrevivem exercendo atividades consideradas informais cresce substancialmente no Brasil, esse acesso torna-se ainda mais imprevisível.

Sendo assim, é possível pensarmos em um futuro em que a situação será de limitação de políticas públicas capazes de lidar com as fragilidades que surgem em decorrência do envelhecimento e, de certa maneira, fazer uma previsão um tanto quanto pessimista em relação ao aumento dessas vulnerabilidades. E, partindo dessa reflexão, apostamos na relevância de aprofundarmos as investigações e partilharmos questionamentos que possam nos oferecer pistas para problematizarmos

essa situação: quais são as estratégias mais eficazes para disputarmos um jogo de poder que vem favorecendo a perda de direitos essenciais? Quais são os discursos que têm sido mobilizados no sentido de permitir a defesa dessas políticas até mesmo por parte da classe trabalhadora? Como os movimentos sociais podem articular ações e fortalecer a disputa por manutenção e ampliação dos direitos essenciais?

## E O QUE PODE A ESCOLA QUANDO O ASSUNTO É ENVELHECIMENTO E DIREITOS SOCIAIS?

Com a intenção de investir nas disputas pelos discursos relacionados mais especificamente aos processos de envelhecimento, e, no lugar de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, me interessa também pensar no papel da escola e em como sua atuação pode contribuir para as reflexões e questões colocadas que emergem quando pautamos essa abordagem. Estando no cotidiano da escola, tenho a impressão de que voltar o olhar para a esse espaço é uma aposta no debate acerca dos processos de envelhecimento, o que se justifica ainda mais quando consideramos os dados numéricos que revelam o aumento significativo da população brasileira acima de 60 anos, tendo dobrado na segunda metade do século XX.

Investir na inserção do debate sobre as problemáticas e conflitos que envolvem a temática do envelhecimento nos cotidianos curriculares da educação básica pode contribuir para o combate ao preconceito relacionado à velhice (etarismo) e para o fortalecimento de formas de relações intergeracionais mais saudáveis e equânimes. Sendo assim, ao vivenciar o contexto escolar, reconheço a participação da educação na disputa pelo estabelecimento contingencial de verdades, enquanto um conjunto de regras, segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos de poder, por meio do confronto

em torno desse estatuto de verdade e de como ele dialoga com as instabilidades sociais, econômicas e políticas (FOUCAULT, 2021).

Portanto, é pela associação à ideia de que é possível questionar, desconstruir, deslocar e desarticular o que, em dado momento, parece estar fixado, que aposto nessa maneira de pensar o fazer pedagógico - por se comunicar com o que compreendo como fundamental na prática docente e como sinto de maneira pulsante o trabalho de (auto) formação. Assim, constantemente, tenho buscado, na educação e nos espaços escolares, rotas que levem ao encontro de margens de liberdade que promovam subjetividades em contínuo processo de diferenciação, enquanto se distanciam das propostas de fixação e sujeição.

Isso porque, faz-se necessário reiterar a complexidade dessa abordagem que não se limita a pensar apenas nas mudanças da estrutura etária da população, mas também nos vastos questionamentos importantes de serem mobilizados diante dessa mudança, conforme aponta Debert (2020) ao questionar de que modo o envelhecimento e a idade passam a ser utilizados para a classificação e separação das pessoas e qual a reação social causada por isto, assim como os sistemas utilizados para criar uma conexão entre pessoas da mesma faixa etária e como esse laço pode influenciar em diferenças sociais.

No exercício de análise do documento curricular que baliza as abordagens de conteúdos em âmbito nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - e, comparando com as observações do cotidiano escola, por meio da minha experiência no ensino básico e pela aproximação com o campo a partir da pesquisa de doutorado – o que se apresenta nos dá a impressão de que a temática do *envelhecer* teria sido parcialmente aceita pela escola. Em alguns momentos, quase como algo que está presente em cumprimento às premissas legais que se impõem. Já, acompanhando outros movimentos, ela pode ter sido bem aceita quando a perspectiva movimentada investe em um sentido caritativo, onde a pessoa idosa está quase sempre associada ao lugar de avós, pertencendo a uma família e a um regime de inteligibilidade *heterocisracializado*.

No entanto, o que poderíamos dizer quanto às práticas curriculares, para além do que determinam os textos oficializados, e que transitam no espaço escolar? Como essa encomenda chega ao cotidiano da escola? E, de que maneira ela é aceita (ou rejeitada) no fazer pedagógico que ocorre diariamente nas salas de aula e demais espaços dentro da escola? Em diálogo com tais questionamentos, compreendo e aposto na presença de temáticas que se manifestam como demandas sociais nas escolas para que se cumpram as premissas regulamentares. Mas, justifico também o entendimento de que as políticas públicas que envolvem tanto o texto do estatuto da pessoa idosa, como a BNCC, estão, ainda que de forma latente, dando alguma satisfação às demandas singulares (LACLAU, 2011) que são pautadas pelos movimentos sociais e organizações.

Tais demandas se expressam não apenas como lutas antiautoritárias, mas também questionam o *estatuto do indivíduo* (FOUCAULT, 1995, p. 234), apresentando uma reivindicação do direito à diferença, buscando enaltecer tudo aquilo que torna os sujeitos verdadeiramente únicos, sendo também lutas que se posicionam contra o processo de individualização, se apresentando como contraponto ao que segrega o indivíduo do grupo bem como a tudo o que fragmenta a vida comunitária (FOUCAULT, 1995). Ou, mais amplamente, aquilo que também pode representar a responsabilidade do estado sobre as vidas.

Dessa maneira, o que se organiza no estatuto da pessoa idosa gera uma expectativa de que a escola traga à tona determinados assuntos como forma de posicionamento e de engajamento das iniciativas que se associam às enunciações de defesa do diferir ou como expressão do devir. No entanto, autoriza o entendimento de escola e de currículo como espaços da diferença, assim como, vai ao encontro da percepção de escola e de currículo também como um instrumento de luta mobilizado pelos movimentos sociais. Porém, cabe dizer, não somente por essas organizações, como também é possível observar a presença das pretensões de setores sociais de diferentes vertentes

(muitos deles, conservadores) que se engajam em disputar os discursos (MACEDO, 2009) e elaborar narrativas de acordo com os interesses específicos desses grupos.

Em um mapeamento inicial, (resultado de aproximações com o campo, através de um projeto de extensão e de atividades em escolas) nota-se que as escolas acabam se associando às tentativas de controle referenciadas na lógica do cuidado “preventivo”, responsabilizando individualmente os sujeitos por esse cuidado, transformando o corpo em uma empresa e o sujeito em um empreendedor que deve ser ativo para gerenciar seu próprio negócio. Essa perspectiva sugere uma forma individualizada de ordenação e de regramento do social, ou seja, um movimento de “reprivatização da velhice” (DEBERT, 2020, p. 15) desprovida da assistência das políticas públicas, gerando efeitos extremamente desiguais para os sujeitos, o que é característico das práticas perversas no sistema neoliberal, ademais de estar intimamente articulada a posições de sujeito na diferença (gênero, raça, classe, entre outras).

Outra perspectiva comumente encontrada é a do incentivo ao envelhecimento “saudável”, “ativo” e “produtivo”, o que contribui para reforçar uma forma de governo que é infligida como um caminho a ser seguido, sem alternativas, tal qual uma verdade que se impõe e que se expressa em programações governamentais que visam controlar os processos de vida e morte da população, causando efeitos na regulamentação da vida dos indivíduos em todas as faixas etárias (TÓTORA, 2003). Essa convocação é também movida em disposições e endereçamentos específicos, sobretudo na exigência de que homens ou mulheres cumpram o trabalho de uma vida empreendida em êxito, sem considerar as diferenças que constituem o próprio gênero em suas intersecções.

De maneira alternativa à educação para a velhice comprometida com envelhecimento ativo, saudável e produtivo, como única e legítima opção de governo de si, faço uma aposta pedagógica na afirmação dos modos de subjetividades possíveis, não apenas quando falamos da velhice, mas também de como experimentamos essas subjetividades

ao longo da vida, compreendendo-as como um *constante superar-se a si mesmo* (TÓTORA, 2003, p. 3), situada na dimensão política e imbricada em relações de poder que a atravessam. Portanto, para além da encomenda curricular, considero que a escola pode participar (uma vez que já participa) de outros modos discursivos sobre velhice e dos regimes da vida longa.

Assim, a escola, ao abordar a velhice precisa refletir sobre qual velhice está pautando e, quais são as vidas idosas (im)possíveis ou aquelas que importam. Como a escola se compromete a apresentar uma lógica que se distancie da ideia neoliberal que considera os corpos um empreendimento a ser gerido e preservado pelos sujeitos sem que a eles sejam dados qualquer tipo de subsídio? Como se compreendem os múltiplos processos de envelhecimento e um posicionamento mais definido sobre a importância de pensar a longevidade? Inclusive, e, principalmente, das pessoas que sequer chegam a ter o direito a serem longevas, como ocorre quando analisamos as estatísticas que demonstram o quantitativo de pessoas negras que atingem a idade idosa ou, o número de mulheres trans e travestis que chegam a completar 60 anos.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os apontamentos acerca dos movimentos sociais giram em torno de como esses movimentos expressam as agonísticas e demandas emergentes na sociedade ao mesmo tempo que se apresentam como alternativas de organização para alterar a correlação de poder que pode, em determinados contextos, subjugar alguns grupos e expô-los a situações de vulnerabilidade. De forma dialógica e dinâmica elaborei uma reflexão sobre como a escola pode participar de alguns movimentos, fazendo um esforço para nos distanciar da ideia de que pode a escola salvar o mundo, mas propondo um diálogo com as

práticas curriculares que possam se empenhar na valorização de debates sobre os processos de envelhecimento que compreenda a heterogeneidade da questão e a necessidade de ressignificarmos e pautarmos relações mais equânimes e justas, com o intuito de problematizarmos, por exemplo, a questão da longevidade e a preocupação de que ela se torne possível para aqueles impedidos de vivenciá-la, bem como para que esses processos de envelhecimentos sejam considerados em sua complexidade.

Ao me envolver com o tema da velhice e do envelhecimento na educação básica, me movimento fortemente em suspeita aos ideais regulatórios que definem a experiência da vida longa. Considero importante destacar que o regime da longevidade que acompanha a racionalidade do presente, pressupõe um trabalho constante e ininterrupto sobre os corpos escolarizados, a fim de obter maior aderência e sujeição. As apostas do trabalho aqui traçadas e parcialmente “resolvidas” indicam a urgência de esforços genealógicos interseccionados para desafiar o cálculo neoliberal que define quais vidas podem ser vividas e de forma longa e quais não poderiam. (POCAHY, 2022).

Em relação à escola e às análises que aqui foram empreendidas, tenho a compreensão de seu potencial (trans)formador e, aposto em seu permanente e contingente processo criativo de irrupção, exatamente por ser espaço de onde os conflitos, preconceitos, medos e tantas outras questões que perpassam as subjetividades, o que está sempre nos colocando diante da tarefa de desestabilização. Contudo, nos afirmo que à escola não está reservado apenas um lugar complementar de reforço ou de ruptura com o que estrutura os sistemas de opressões. Mas, sim, o lugar de participante dos movimentos de produção e de deslocamento dos sentidos que compõem os jogos de significações relacionados à interface escola- velhice - processos de envelhecimento - defesa da longevidade.

Compreendo, ainda, que existe um problema a ser destrinchado ao identificar a tendência de propagação do discurso vinculado à

velhice ativa, o que justifica a problematização desse paradigma, já que esse discurso contribui para a produção de uma subjetividade que narra os sujeitos velhos como pessoas produtivas e aptas a permanecer desempenhando as funções laborais que o mercado de trabalho impõe, desconsiderando, por exemplo, o papel social da aposentadoria, duramente conquistada pelos movimentos sociais que defendem os direitos dos idosos.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Bruna G. (org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BIRMAN, Joel. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. **Revista História, Ciência, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1267-1282, out. - dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho Necessário**. Ano 14, n. 25, p.69-89, 2016.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. – 1ª ed., 3ª reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

POCAHY, Fernando Altair. O (des)governo da velhice: cartogenealogias de/ em uma pandemia. **Revista do Centro de Educação – UFSM**, Santa Marta, v. 47, s/p, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em 23 de março de 2022.

PORTA, Donatella Della. Movimientos sociales em tempos de Covid-19: outro mundo es necesario. *In*: BRINGEL, Breno. PLEYERS, Geoffrey (ed.). **Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros em disputa em tempos de pandemia**. – 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS, 2020.

SILVA, Daniel Vieira. **Gênero, sexualidade e envelhecimento**: (des) articulações na educação e(m) saúde. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, ProPed/UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

TÓTORA, Silvana Maria Corrêa. Genealogia da velhice. **Revista Ecológica**, São Paulo, v. 6, p. 04-21, 2003.

# 10

Arthur Daibert Machado Tavares

**Temporalidades  
e dissidências  
sexuais no cinema  
brasileiro  
contemporâneo**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97082.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97082.10)

“O despertar do desejo abastece a imaginação [...] a imaginação abastece o desejo.” (BALDWIN, ano e página)

## “OH, BOY, SUCH A STRANGE DESIRE”

Sentado na cama, com o controle remoto na mão, assisto em *loop* a uma cena na tevê. São uns duzentos e trinta e segundos de fruição estética, disponíveis em uma plataforma de *streaming* que oferece o filme completo em poucos cliques, desde que se pague por um plano. Embora o valor de uma bolsa de doutorado não me permita tantos acessos, eu pago e me convenço de que fazer pesquisa também é isso — passar o dia sem camisa, fumando cigarros com o *notebook* no colo. Já é plena tarde e começa a fazer calor após semanas de chuva sem trégua. Tudo é sol e umidade no ar e isso certamente tem a ver com metodologia. Que eu saiba, o filme nunca foi transmitido nas salas de cinema da minha cidade.

Pressiono os botões e retorno ao começo da cena. Ela me puxa de volta para dentro como uma força centrípeta, como se convidasse à repetição de um jogo. Eu cedo à tentação apertando o *play*. Percorro os detalhes e faço anotações com o ventilador ligado. Eu devia parar de fumar. *Uma música começa ao fundo, cortada por gritos e barulhos de máquina. Sandro (Leandro Faria Lelo), protagonista do filme, um homem de meia-idade com barba grisalha, está no parque de diversões da 41ª Exposição Agropecuária de Catalão, pequena cidade goiana onde reside. O clima é sertanejo e moda country. Está na fila do kamikaze, um grande brinquedo giratório e vertical — desenhado para proporcionar, de maneira mais ou menos segura, uma impressão de perigo — coberto de pontos de luz neon que de vez em quando mudam de cor. A iluminação da cabine gradeada em que ele entra, que contém duas poltronas, é de um rosa quase roxo que toma conta de tudo, com um azul esverdeado tímido atrás. Ele se posiciona ao fundo, deixando*

*um espaço vago. Um dedilhado suave de guitarra começa no instante em que surge Maicon (Rafael Theophilo), um homem mais jovem, loiro descolorido com um bigode grosso, por quem Sandro já havia se encantado, em outra ocasião, ao vê-lo apoiado em sua moto, vestido de couro, com óculos escuros modelo aviador. Sandro se surpreende quando Maicon, visivelmente tenso, se senta ao seu lado sem dar muita atenção. Da primeira vez, há quase dois anos, lembro que ver o filme me deixou em êxtase — não saberia descrever a sensação com outras palavras. Estava acontecendo.*

Agora eu retorno ao começo da cena e acaricio com os olhos a extensão da tela, buscando o que mexeu comigo. Chamo meu namorado para o quarto. Ele também já assistiu ao filme, mas eu preciso compartilhar com alguém. *Descem as barras de proteção, em que ambos apoiam as mãos. O brinquedo começa um movimento pendular, para frente e para trás. Maicon suspira nervoso e, sem olhar para o lado, agarra a mão de Sandro, apertando com força enquanto uma voz aparece na música: “You know that I have such a wild heart, you know that I like to play with fire”. Sandro fita as mãos entrelaçadas, desconcertado, sem graça, passando a encarar fixamente sua dupla, que respira com concentração e uma cara fechada que de repente se transforma em riso. O brinquedo avança e ultrapassa o limiar em que o pêndulo começa a dar giros completos. É aí que Maicon solta um grito. “Oh, boy, such a strange desire” — a música cresce, instrumental.*

Não compreendo. Enquanto eu toco para ele a cena, algo me excede e choro. Não sei se o filme está em câmera lenta. *“Ai meu deus”, Maicon apenas gesticula com os lábios, sem emitir um som. Os corpos se movem de modo sutil, as bochechas, a velocidade, os cabelos, para cima e para baixo, no ritmo sugestivamente erótico do brinquedo. A cada volta, Maicon cerra os olhos numa expressão de vertigem, perdida entre desconforto e prazer, abrindo e fechando a boca. Sandro, impassível, mesmerizado, não sabe se mira as mãos ou o rosto dele, até que relaxa e passa a olhar em volta, aproveitando o momento. Subitamente, a*

*música acaba com o freio da máquina, as barras de proteção sobem e, novamente sem olhar para o lado, Maicon desata suas mãos, fugindo da cabine. Sua irmã o espera do lado de fora. Apenas Sandro permanece, os olhos voltados para a própria palma. Outra música instrumental começa, mais misteriosa e, ao mesmo tempo, triunfante. Sandro leva a mão ao rosto, aquela que tocava Maicon, cobrindo boca e nariz e fechando os olhos.*

Otávio sorri para mim quando a cena acaba, falando que parece um clipe. A música é muito importante, ele diz, a iluminação também, e a estabilidade da câmera — estamos do lado de dentro, em frente aos dois personagens — faz com que a imagem se fixe longamente neles, enquanto somente o fundo se movimenta, convertendo a posição de quem assiste em um *terceiro olho*. Acho mística essa expressão, gosto e registro. Poucos dias antes, em uma troca de mensagens por rede social, um dos atores do filme — Allan Jacinto Santana, que interpreta Ricardo — me disse que, desde que lera o roteiro, falava ao diretor que essa seria uma das cenas mais bonitas do cinema nacional daquele ano. Eu concordei. Ando muito emotivo esses dias e isso certamente tem a ver com meteorologia. Essa é uma das cenas que mais me seduz em *Vento seco* (NOLASCO, 2020). Quero escrever um ensaio com esse filme. Quero habitar a duração suspensa desses duzentos e trinta segundos.

## TEMPORALIDADE HETEROCAPITALISTA E DISSIDÊNCIAS SEXUAIS

Não sei exatamente quando, mas comecei a me perguntar insistentemente se *Vento seco* — com referências que vão do melodrama à pornografia *vintage*, marcada pela extravagância sentimental, pelo sexo explícito e pelas práticas BDSM, em sua estética fetichista entre o sonho e a realidade — pode colaborar com uma problematização da temporalidade heterocapitalista e dos processos de subjetivação que ela engendra, e como.

Enquanto busco um livro na estante, lembro que Paula (Renata Carvalho), uma amiga de Sandro, havia convidado todos os colegas do local em que trabalham (uma empresa de fertilizantes para o agro-negócio) para a comemoração do seu aniversário em uma casa em Três Ranchos, cidade próxima a Catalão. Aperto novamente os botões, avançando ao meio do filme para encontrar esse trecho. *Cezar (Leo Moreira Sá), amigo e colega da empresa, um homem baixo de cabelo raspado, caminha com Sandro por uma estrada de terra, ao pôr do sol. Em resposta a uma pergunta de Sandro, começa a contar uma história:*

Quando eu comecei a namorar a Suzana, isso eu ainda era adolescente, o pai dela não gostava de mim de jeito nenhum. Aí aquelas coisas, né? Ela era uma Fayad e eu um pobretão que não tinha onde cair morto. Para o pai, a Suzana só queria fazer birra. Aí foi. Nós namoramos mais ou menos uns dois anos. Aí chegou um dia, nós estávamos na casa do velho, lembro direitinho como se fosse hoje, ele sentado no sofá e nós dois sentados de frente para ele. Aí a Suzana falou: “Oh, pai, aconteceu um imprevisto aí, nós vamos ter que casar urgente”. Nessa hora a cara do velho já mudou. Aí ela continuou: “Sabe o que é, pai, é que eu estou grávida, se a gente não casar logo, a barriga...”. Sandro, eu só lembro que aquele velho levantou daquele sofá, sem dizer uma palavra, e foi para o quarto. A Suzy olhou para mim e falou: “Corre que ele vai pegar a arma!”. Eu saí correndo que nem um doido para a porta da rua. Foi quando eu ouvi os tiros e oh, caí no chão. Três tiros, dois pegaram. E aí nada, fui parar no hospital, uai. Três semanas depois nós estávamos casando, entrei na igreja de mula. (VENTO SECO, 2020, 110 min).

Com seu mau humor quase constante, um pouco pior nesse dia, Sandro pode ter achado idiota a história de Cezar, mas para mim ela é instigante porque dá pistas de como uma certa versão do tempo ordena o curso da existência e das relações. No livro *In a queer time and place*, Jack Halberstam (2005) escreve sobre como a respeitabilidade, com suas noções de normalidade, é baseada na lógica burguesa de uma temporalidade heteronormativa, que tem como marcadores paradigmáticos o nascimento, o casamento, a reprodução e a morte. Ligada aos conceitos de maturidade e responsabilidade, é essa linearidade do

tempo que o pai de Suzana defende, arma em punho. Há vários imperativos temporais que regulam a família, a reprodução e a herança nessa direção, programando um projeto existencial que vai desde uma sucessão correta para os acontecimentos (casar antes da gravidez) até conselhos para a criação de crianças saudáveis (como dormir e acordar cedo) e para a devida cautela contra episódios hipotéticos (poupanças, testamentos). Essa seria a finalidade, esse seria o propósito, o *sentido da vida* — sentido tanto como significado quanto como orientação do movimento em uma determinada direção. O incômodo do pai de Suzana com a classe social de Cezar fala também dos valores e bens que são transpostos entre as gerações, conectando o sobrenome ao passado histórico e à estabilidade futura da nação, além de apontar para ideias coloniais e racistas sobre o que seria uma ascendência digna de produzir descendentes. Forjada em meio às relações, como escreve o autor, essa versão do tempo é vivida segundo uma lógica de acumulação de capital — experimentada como natural e inevitável por aqueles que dela se beneficiam, mas que se mostra como uma construção imposta para aqueles que sofrem com a letalidade de seus efeitos.

Essa temporalidade heterocapitalista não só rege aqueles que seguem por esse caminho, mas assombra diariamente os desertores do modo de vida que ela preconiza: pobres, pessoas em situação de rua, usuários de drogas, artistas, pessoas não-monogâmicas, trabalhadores sexuais, dissidentes sexuais e de gênero, pessoas que vivem com HIV/Aids etc. Alcanço mais um livro na estante — *No future*, de Lee Edelman (2004). Nesse texto, o autor elabora como o discurso de proteção da inocência das crianças — tão presente no conservadorismo brasileiro contemporâneo<sup>15</sup> — contra toda essa sujeira e perdição

15 Em 2018, ano em que *Vento seco* estava sendo filmado, foi eleito como presidente Jair Bolsonaro, político de extrema-direita, declaradamente homofóbico, que foi tomado como salvador da pátria por uma parte da população brasileira preocupada, diante da força crescente dos movimentos LGBT, feministas e antirracistas, entre outros aspectos, com a proteção da família, das crianças e do futuro — *cisheteronormativo* e branco — da nação. Seu governo intensificou não somente a instalação de medidas neoliberais (precarizando ainda mais as políticas públicas em geral, em particular as de incentivo à cultura), como também a promoção de uma sensação de legitimidade das pautas reacionárias — algumas abertamente fascistas — no país.

se articula a um futurismo reprodutivo, que afirma uma estrutura social e uma maneira de viver higienizadas e heteronormativas que deve ser indefinidamente transmitida. Avesa ao estranhamento, ao absurdo, ao desencontro e ao vazio, a teleologia que sustenta essa narrativa diz da crença na plenitude de uma sociedade a ser alcançada, mas também de um percurso vital compulsório que culminaria na assunção de uma identidade inteligível finalmente acabada. A seus desertores é reservada a exterioridade da abjeção, do impensável, do impossível, do inarticulável, do excedente — são *vidas sem sentido*. Desde muito tempo, especialmente a partir da década de 1980, com a propagação da pandemia de HIV/Aids, a figura do homossexual, para o autor, representa um dos maiores riscos à perfeição dessa realidade almejada. Como o nosso gozo a princípio não procria, somos uma ameaça à reprodutibilidade do próprio futuro — uma encarnação da morte.

É por isso que há um par de cenas, logo no começo de *Vento seco*, que me faz rir pela provocação que pode causar. Pego o controle remoto e vou atrás desse trecho. *Após a reunião com os novos funcionários do turno noturno, Sandro está comendo em uma mesa do refeitório com Cezar e Paula. Sentado em outra mesa está Ricardo, um homem jovem de cabelos raspados e barba preta que olha para ele fixamente, esboçando um sorriso. Sandro devolve o olhar.* Ricardo foi o personagem por quem me apaixonei quando assisti ao filme pela primeira vez. Não sei se pelo seu olhar penetrante, pelos seus movimentos quase felinos ou pela beleza e pela habilidade do ator. Apenas me afeiçoei a ele. Mas esse ainda não é o trecho que estou procurando — avanço uns dois minutos. *Sandro está subindo uma escada amarela, chegando ao topo da cúpula de uma das superestruturas que compõem a paisagem da empresa. Ele acende um cigarro enquanto se posiciona à frente de uma bandeira do Brasil, que balança com o vento — ordem e progresso, azul, verde e amarelo. Depois do primeiro trago, recebe uma mensagem no celular: “Pode ser na mata do setor”.*

*Corta para o estacionamento, de onde Sandro vê o carro vermelho de Ricardo se dirigindo à mata adjacente. Pouco depois, entre as árvores, os dois se encontram e se aproximam, sérios. Sandro olha de perto a jaqueta de couro de Ricardo. Ele cheira a jaqueta, devagar, e depois a lambe. Passam a se beijar com vontade. Em seguida, Sandro está no chão e Ricardo de pé, segurando sua cabeça, cuspidando em sua boca. Os dois aparecem nus, ajoelhados de frente um para o outro, quando Ricardo lambe e beija a axila de Sandro, os uniformes da empresa espalhados ao fundo. Agora Sandro está deitado de bruços — as folhas, os corpos, a terra, o tesão — enquanto Ricardo lambe, beija e cospe em seu cu. Há um barulho de insetos que se mistura aos gemidos. Ricardo agora está comendo Sandro, metendo com força, e os grunhidos vão aumentando com a velocidade da foda. Com o cotovelo esquerdo apoiado nas costas de Sandro, Ricardo empurra sua cabeça para baixo, esfregando sua cara na terra seca. Está deitado por cima dele, as mãos nos ombros, no pescoço, depois de volta na cabeça dele. A câmera vai se aproximando do rosto de Sandro, não sei se ele sofre ou desfruta o momento, e o ritmo da respiração diminui quando Ricardo chega ao orgasmo. Sandro desfruta, sim — ele dá um sorriso quando fecha os olhos.*

O que me diverte nessa sequência é certamente a ironia dessa transa, tão cheia de gostos e gestos — ditos e inscritos como — perversos, fetichistas, abominados pelo futurismo reprodutivo, ter sido combinada sob o símbolo nacional. A bandeira do Brasil foi criada no fim do século XIX e hoje é utilizada largamente como signo do patriotismo e do nacionalismo pela extrema-direita, representando também a respeitabilidade *cisheteronormativa* que defendem para o país. Leio as palavras — ordem e progresso — estampadas nela, retiradas de uma frase positivista de Augusto Comte, como o brasão de uma concepção linear do tempo, que avança para frente e para cima de maneira a desenvolver e evoluir a pátria a um estado superior de civilização. Quando escrevo dos desertores do modo de vida prescrito pela temporalidade heterocapitalista, em um sentido quase militar, me refiro a um projeto de nação do qual já não fazemos parte — do qual muitos de nós já não

desejamos participar. O gozo estéril de Sandro e Ricardo interrompe ou desvia seu curso.

Há outra cena em que Sandro e Ricardo estão juntos, dessa vez entre os eucaliptos, à noite. Acho que está na metade do filme — mexo nos botões. *Sandro, geralmente muito quieto, está dentro do carro, nu, quando começa a falar com Ricardo: “Quando eu era pequeno, morria de medo de aranha. Não podia ver que eu assustava, tremia todo. Se fosse grande, então...”*. Avanço alguns segundos. *“Outro dia o Lázaro leu numa revista que as fobias são curadas quando a pessoa encara de frente aquilo que ela tem medo. Aí ele colocou na cabeça que ia me ajudar e me levou um dia depois da escola lá para a mata do setor para caçar aranha”*. Mais alguns. *Ricardo pergunta, sentando no colo de Sandro, de frente para ele: “E esse Lázaro, como que é?”*. *“Morreu tem um tempo já, era professor lá do estadual. Ele gostava de sair de casa de noite e ficar abordando os rapazes na rua. Levava eles para casa, essas coisas. Era conhecido como Lazinho da Rodoviária. Ele sempre estava por ali, fazendo pegação. Todo mundo comentava. Eu acho que ele era a pessoa com a vida sexual mais pública da cidade. Aí um dia um sobrinho dele achou ele morto dentro de casa. Quarenta e tantas facadas, mas nenhuma matou ele de fato. Quem esfaqueou deixou ele amarrado no banheiro. Morreu sufocado no próprio sangue”*. *“Credo... Isso foi quando?”*. *“Uns dez anos, ou mais. Todo mundo falava que ele tinha procurado por isso, ficava dando em cima de qualquer um, essas coisas. Aí no dia do enterro o povo falou que se quisesse saber quem era gay em Catalão era só ir no velório, que só ia dar viado”*. *“Você foi?”*. *Sandro acena que não e olha pra baixo. “Foram só cinco pessoas, quem era amigo dele ficou com medo. Eu fiquei com medo”*. *Ricardo acaricia o rosto de Sandro e beija sua boca. Ele corresponde. Em uma árvore próxima ao carro, há uma aranha em sua teia.*

Fico emocionado revendo essa cena. Lembro do ensaio “Os filmes que habito”, do meu orientador, Fernando Pocahy (2020), e busco nas pastas do computador. O texto aborda como o convívio com certos

filmes o afeta, produzindo dobras em seus pensamentos e modificando seus modos de agir. Não interessa, para ele, fazer uma análise dos filmes à distância, como meros objetos de estudo. O que o anima é se deixar sujar pelo que deles transborda, forjar com eles um encontro em que uma estilização da existência possa emergir — uma vibração, um desatino, um trânsito, uma escrita de si: “Suaves e fortes, intensos, esses filmes tratam de contracondutas e são eles mesmos já contra-condutores de fluxos de subjetivação” (p. 11). Tais filmes seriam assim como cartogenealogias do desejo, mapas processuais que problematizam os jogos contemporâneos de produção da diferença em que nos constituímos. O corpo faz parte desse experimento — eu fumo *Vento seco*, trago e expiro, sentindo os efeitos da intoxicação. Talvez seja isso o que estou fazendo — uma autoficção.

A fala de Sandro me leva a procurar por mais um artigo de Pocahty (2012), chamado “Vem meu menino, deixa eu causar inveja”. Gosto muito desse título. Há um trecho em que ele discute como o movimento gay, em suas políticas de visibilidade, para enfrentar sua associação com a decadência, a morte e a destruição da sociedade, acabou criando para si e colocando em circulação a imagem de um corpo homossexual jovem, belo e sadio. Na tentativa de legitimar o afeto entre homens, o imaginário que nos ronda foi saturado de alegria e animação para gerar uma figura mais limpa que pudesse, aos olhos daqueles que nos rejeitaram, alcançar alguma respeitabilidade. A resplandecência desse homossexual bem-sucedido acabou por projetar uma sombra em toda uma variedade de corpos e modos de vida que não aderem a essa identidade positivada e bem-comportada, ou mesmo a uma identidade qualquer. São esses os seres sombrios, como Lázaro, que vagueiam às margens da nossa economia erótica, como presenças das quais não se gostaria de lembrar, por mancharem, com suas vidas arriscadas ou fracassadas, a versão iluminada que foi inventada de nós.

Há também uma concepção poderosa, como afirma Halberstam (2005), bastante colonial, do interior rural como um lugar primitivo,

de conservadorismo e atraso, necessariamente hostil às dissidências sexuais, em oposição ao vanguardismo dos grandes centros urbanos, que seriam ambientes mais avançados e modernos, mais propícios às pessoas desertoras de um projeto heteronormativo de vida. A narrativa de Sandro sobre a morte de Lázaro, com o medo que ele sentiu de ir ao velório, pode ser lida como a explicação de mais uma vida sozinha e triste, carente de autoafirmação, que teria se curvado à ameaça dessa violência homofóbica. Sandro parece ser mesmo um personagem solitário e, por vezes, amargurado. Não há nada de muito suspeito na masculinidade que ele performa. Diante das tentativas de Ricardo de apresentá-lo à irmã, na perspectiva de que eles oficializassem um namoro, Sandro realmente recua, quase agressivamente, pedindo que ele esqueça esse assunto. Não quer que sejam vistos se tocando na arquibancada da quadra de futebol ou como um casal que vai junto à pecuária (embora não haja no filme cena sexual alguma no interior protegido do ambiente doméstico — a depender do momento, qualquer espaço para Sandro pode atizar erotismo, desde um brinquedo no parque de diversões até um curral, a mata do setor, o vestiário de um clube, a garagem aberta de uma casa, um prédio em ruínas, a delegacia de polícia). Ele cultiva à distância um intenso desejo por Maicon — que a certa altura passa a trabalhar na mesma empresa que eles — sem investir em qualquer abordagem direta que poderia aproximá-los. Sua posição acaba afastando Ricardo, que se liga a Maicon, com quem começa a viver um romance que parece muito menos preocupado com o olhar alheio. A leveza da sintonia entre os dois, da qual se percebe excluído, gera em Sandro um ciúme avassalador que vai escalando aos poucos até chegar à violência.

Quando assisti ao filme pela primeira vez, tive raiva de Sandro. Como conversei ontem mesmo com Matheus, um amigo, havia me afeiçoado a Ricardo e fiquei indignado com o modo como Sandro se aproveita convenientemente da sua disponibilidade. Com o passar do tempo, entretanto, quando comecei a me perguntar o que tinha de tão desconfortável em sua postura, Sandro se tornou para mim um

personagem bastante interessante. Sua recusa desafia a temporalidade das narrativas convencionais — e confessionais — sobre identidade e relacionamentos com a qual nos acostumamos a medir as sensações de liberdade e dignidade de nossas vidas sexuais. Por conviver com pessoas aparentemente tão receptivas, seu silêncio parecia sem sentido. Mas é justamente esse *sem sentido* que me incita — se dissidências sexuais múltiplas e singulares podem coexistir com a identidade gay, talvez *Vento Seco* possa inventar maneiras de desestabilizar a versão linear do tempo que ordena as hierarquias sexuais entre campo e cidade, natureza e cultura. Do mesmo modo como as dinâmicas da violência heteronormativa operam diferentemente em um pequeno município do centro-oeste, a experimentação erótica também pode fervilhar ali com uma outra criatividade.

Para Halberstam (2005), há culturas sexuais elaboradas que são nutridas em ambientes rurais e pequenas cidades, mesmo quando sustentam, na superfície, uma aparência de conformidade. Como em qualquer parte, os habitantes desses espaços não necessariamente dependem da trajetória temporal em que se assumir pública e orgulhosamente após um longo período de segredo e repressão seria a jornada psicológica almejada. O modelo gay global baseado em uma identidade universal — provinda principalmente da hegemonia sexual urbana euro-estadunidense, tida como mais livre e moderna — sempre interage com outras vivências que a ele não se adequam, frequentemente não metropolitanas. Sandro parece não se interessar pela inteligibilidade que assumir a homossexualidade ou se assentar em uma relação romântica ou monogâmica com outro homem poderiam lhe conferir.

## “A VIDA NÃO DEVIA SER MAIS?”

Busco mais um livro na estante. Num dia próximo à primeira vez que assisti a *Vento seco*, por indicação do meu orientador, há quase

dois anos, coincidentemente, um amigo que mora longe me perguntou se eu já havia visto o filme. Começamos então a conversar. Agora eu pego o celular e abro a rede social por onde nos comunicamos, percorrendo essas mensagens com calma. Gosto de voltar a elas por serem um registro das minhas primeiras impressões, antes que eu pudesse teorizar qualquer coisa a respeito. Gosto que Thiago tenha pensado em mim. Vejo que contei a ele que tive insônia na mesma noite, ao que ele concordou que esse é um filme que fica na cabeça, perturbador e cheio de tesão. Falamos sobre como há coisas aparentemente fora de lugar, sobre como os devaneios sexuais de Sandro nos fazem perder o senso do que está de fato acontecendo. Principalmente, falamos sobre um excesso, uma expansão que desperta desejos inusitados, nos surpreendendo com a nossa própria excitação diante de elementos cotidianos que não sabíamos que poderiam ser tão *sexy*. Thiago também disse algo sobre o filme parecer nos convidar a adentrar um *mundo paralelo*. Gosto dessa expressão e registro.

Não foram poucos os momentos em que a leitura do livro *Cruising utopia*, de José Esteban Muñoz (2009), me remetia a *Vento seco*. Para o autor, a experiência estética pode comportar um excesso que extrapola a transação diária do capitalismo heteronormativo, um excedente que nos leva a inventar outros mundos e novos prazeres. Um filme, por exemplo, tanto pelo seu teor imaginativo quanto pelos seus efeitos performativos, quando oferece um vislumbre não do que é, mas do que poderia ser, pode nos fazer concretamente perceber a insuficiência deste mundo, do mundo como conhecemos. Por estremecer o campo de forças do que tomamos como natural e inevitável, essa abertura pode realizar uma crítica das barreiras do aqui-e-agora, das atuais condições de possibilidade que traçam o sentido da vida, nos fazendo questionar essa realidade que de outro modo nos pareceria dada de antemão. É o que ele chama de uma função antecipatória da arte — a intromissão de um futuro alternativo em um instante presente, que nos faz imaginar e desejar outros modos de vida.

Alcançando o controle remoto, retorno a uma conversa entre Paula e Sandro, após a morte de Cezar, causada por um acidente de trabalho, mais para o final do filme. *“Não é bizarro”, ela pergunta, “você acorda de manhã, vem para o trabalho, encontra as mesmas pessoas de sempre, faz as mesmas coisas de sempre... Aí você entra naquele inflável que você andou por mais de uma década e morre. É tudo muito curto. É tudo muito frágil, Sandro”. Silêncio. “Não devia ser mais? A vida não devia ser mais?”. “Mais o quê?”. “Sei lá, porra. Nós fomos as últimas pessoas a conversar com o Cezar e agora ele está morto”.*

Ainda quero escrever sobre os devaneios de Sandro como portais *sexotemporais* abertos por *Vento seco*. Mas a cena que me puxa de volta para dentro como uma força centrípeta é a do *kamikaze*, como se me convidasse a rodar mais uma vez no brinquedo. Agora eu retorno ao começo da cena e acarício com os olhos a extensão da tela, buscando o que me deixou em êxtase. Já é madrugada e tenho muito sono. Estou há horas escrevendo. Ou seriam dias? *Uma música começa ao fundo, cortada por gritos e barulhos de máquina.*

*Kamikaze* era o piloto japonês que, na época da Segunda Guerra Mundial, carregava explosivos em seu avião com a missão de realizar um ataque que causaria também sua própria morte. Deslocado para o contexto lúdico de um parque de diversões, *kamikaze* dá nome a um brinquedo desenhado para nos colocar — como as práticas sexuais em lugares públicos e espaços de pegação — no estado limítrofe que é a fruição do risco. Penso no que Edelman (2004) escreve sobre a pulsão de morte, sobre um gozo que ultrapassa a distinção entre dor e prazer, um estranhamento que convida à repetição e que, para o autor, é exterior ao futurismo reprodutivo, justamente por evocar um vazio, uma dissolução, insistindo desde fora da lógica do sentido e da identidade. No topo da haste do brinquedo, em *neon*, está escrito *loop*.

Pressiono os botões e retorno ao começo da cena. *O brinquedo avança e ultrapassa o limiar em que o pêndulo começa a dar giros completos. Os corpos se movem de modo sutil, para cima e para baixo,*

no ritmo sugestivamente erótico do brinquedo. A cada volta, Maicon cerra os olhos numa expressão de vertigem, abrindo e fechando a boca. Sandro não sabe se mira as mãos ou o rosto dele, até que relaxa e passa a olhar em volta, aproveitando o momento. Para Muñoz (2009), o tempo do êxtase é uma interrupção da temporalidade heterocapitalista. Gritos, grunhidos de prazer e momentos de contemplação compartilhados são capazes de nos engajar em uma distorção temporal coletiva, como uma sucção pela qual só podemos nos deixar levar — em abandono de si. A temporalidade extática proporciona um senso de movimento sem tempo, de um instante suspenso em que passado, presente e futuro se unem ou se desfazem. Esse tempo de perdição tem a habilidade de reescrever a vida cotidiana, como um convite a desejar diferentemente: “Alguns dirão que tudo que temos são os prazeres deste momento, mas nunca devemos nos contentar com esse transporte mínimo; precisamos sonhar e performar prazeres novos e melhores, outras formas de ser no mundo e, por fim, novos mundos” (p. 1, tradução minha). “A vida não devia ser mais?”.

Deitado na cama, com o controle remoto na mão, retorno ao final do filme. *Um alarme começa a soar. Os funcionários estão todos do lado de fora, uniformizados, dispostos em uma fila única, aguardando. O alarme soa novamente e todos começam a andar, se dispersando — mas Sandro vai na direção oposta, com um casaco esportivo vermelho, se aproximando de Ricardo e Maicon. “Como é que você está?”, pergunta Ricardo, vestido com a jaqueta de couro. “Uai, estou bem”. “Ricardo me disse que vocês eram amigos há bastante tempo”, diz Maicon, de jaqueta jeans. “Tem uns... dez anos. A gente sempre trabalhou junto”, Sandro responde, com lágrimas nos olhos. “O que que foi?”, pergunta Ricardo. “Nada”, a voz embargada. Ricardo o abraça firmemente, e Sandro aos poucos retribui. Se soltam rapidamente, mas Sandro o puxa de volta com força, chorando em seu ombro. Maicon, então, abraça os dois por cima, cobrindo a mão de Sandro. Avanço alguns segundos. Sandro está andando na mata, fazendo o conhecido percurso, quando encontra Ricardo e Maicon se beijando, despidos.*

*Ricardo o avista e acaricia Maicon. De repente estão todos nus, deitados na terra. Sandro no meio dos dois, trocando seus beijos entre Ricardo e Maicon. Os uniformes estão em volta, no chão, com a terra e as folhas secas. Confusão de braços e pernas. Ao fundo é uma música de Maria Bethânia. Eles se entrelaçam.*

## REFERÊNCIAS

EDELMAN, Lee. **No future**: queer theory and the death drive. Durham: Duke University Press, 2004.

HALBERSTAM, Judith. **In a queer time and place**: transgender bodies, subcultural lives. New York and London: New York University Press, 2005.

MUÑOZ, José Esteban. **Cruising utopia**: the then and there of queer futurity. New York and London: New York University Press, 2009.

POCAHY, Fernando. "Vem meu menino, deixa eu causar inveja": ressignificações de si nas transas do sexo tarifado. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. n. 11. Agosto 2012. Rio de Janeiro, p. 122-154, 2012.

POCAHY, Fernando. Os filmes que habito: cartogenealogias do presente. **Athenea Digital**, Barcelona, . v. 20, n. 11, e2577, Julho, 2020.

VENTO Seco. Direção de Daniel Nolasco. Goiás: Estúdio Giz, 2020. 1 filme (110 min.). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/vento-seco/t/5drTHjfk5J/>

# 11

Izabel Armino Mantovani

## Contra- cishnormatividade e velhice no audiovisual

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.11

Nossos modos de con(viver) no mundo são, essencialmente, produzidos em experimentações. Percebemos gostos, toques, afetos, sensações e dores. Somos indissociáveis daquilo que nos constitui, incluindo-se o que deixamos de ser. Mesmo que entendidas pelo senso comum, muitas vezes, como unicamente individuais, as experiências são movidas e compartilhadas por muitos e diversos dispositivos socioculturais. Entre esses, gênero, sexualidade e geração se mostram como atravessamentos que movem e instituem arranjos e interpretações das realidades sociais. Nossas narrativas, portanto, surgem como um campo instigante no que concerne ao contorno das subjetividades, ao visualizarmos estas como um emaranhado de lãs, enovelados e envolvidos por infinitas linhas outras que podem vir a ser (des)trançadas ou (des)emboladas. Tais linhas seriam o campo social e como nos constituímos dentro dele, de forma que beira ao impossível tentar distinguir o individual do coletivo, ainda que efetivamente possamos acompanhar a singularidade dos modos como cada um/a se relaciona com o social.

Contudo, somos possibilitadas<sup>16</sup> unicamente a vi(ver) o mundo por nossas visões e percepções. Como poderíamos, então, experienciar temporariamente determinados modos de existir-mundo? De que maneira conseguiríamos nos perceber marcadas, atravessadas e tocadas por diversos enovelamentos outros? Em uma tentativa de responder tais perguntas, o cinema surge como uma abertura, uma fresta. Em tela, filmes possibilitam que habitemos experiências outras (POCAHY, 2020): nos emocionamos, sentimos, somos tocadas pelos modos como personagens habitam o mundo e neles vemos-sentimos a possibilidade de igualmente experimentar mundos outros. Coloca-se em debate os múltiplos campos de força atuantes no social, onde são constituídos e se constituem modos de vida e interpretações das múltiplas experiências diante de determinados marcadores. Minha motivação de estudo se volta para o mapeamento das experiências (des)territorializadas pelo gênero e pela idade, visto que estes atravessamentos são instituintes

16 A presente escrita utiliza adjetivos gerais no pronome feminino em busca de uma (re) territorialização de linguagem perante normas pré-estabelecidas.

de significações de narrativas engendradas por práticas performativas que antecedem as noções mesmas de sujeito (BUTLER, 2018). Portanto, observa-se que se consolida o enquadramento e padronização de vivências e de corpos a partir de normas que nos antecedem. Diante disso, o escopo cisnormativo, em aproximação com aspectos biológicos e dispositivos biopolíticos<sup>17</sup>, atravessa e constitui corpos idosos. Ideário de uma saúde perfeitamente lapidada e de uma vida longa, solidão, enquadramentos frente ao considerado belo, íntegro e produtivo são dispositivos que marcam o (auto)governo na velhice.

Sob tal análise, observa-se que sujeitos em processo de envelhecimento são, de maneira progressiva, interpelados como desviantes, face a estruturas normativas que vão de encontro a concepções corporais filosófico-morais (SANTOS; LAGO, 2016). Concomitantemente a isso, a transexualidade feminina produz significações singulares na velhice, visto que as expressões da feminilidade e do que se pressupõe mulher se encontram reconfiguradas e redefinidas frente aos atravessamentos de gênero, sexualidade e idade (SILVA; POCAHY, 2022). Pode-se existir e habitar um corpo sentido como feminino<sup>18</sup> que não cis<sup>19</sup> ao compreender que ser/estar feminina e/ou mulher é, pura e essencialmente, a expressão e representação de identidades em fatura que, constantemente, se torcem e se desdobram.

Portanto, busco compreender, desde a perspectiva (neste momento) de uma mulher cisgênero e jovem, como isto se (des)articula com a questão de um envelhecimento ideal e normativo frente às expectativas de expressão de gênero. Esta escrita se contorna de modo a perseguir o mapeamento dos fluxos sociais, bem como as múltiplas

17 O biopolítico, aqui, faz referência às tentativas de controle da vida em termos populacionais. O biopoder, por sua vez, corresponde a uma ação sobre a vida.

18 O termo 'feminino' é utilizado nesta pesquisa como um guia de identidades/experiências que se denominam como tal, diante da possibilidade de performatar (ou não) a imagem de uma feminilidade dita como verdadeira (BUTLER, 2018).

19 Uma pessoa cis é aquela que sente identificação com o gênero que lhe fora atribuído ao nascimento, a partir de sua genital.

possibilidades de habitar obras fílmicas (POCAHY, 2020) que apresentam rotas de dissidência de gênero em intersecção com a velhice<sup>20</sup>.

## ASPECTOS METODOLÓGICO-TEÓRICOS

Ao compreender que o objeto de estudo sempre (re)nasce, se contradiz em si, se desenvolve e se (re)significa (ROMAGNOLI, 2009), compreendo que o cinema abre a possibilidade de olhar, sentir e perceber pela sensação do outro social, de explorar novos mundos, trajetórias e épocas. *Me (des)territorializa-(re)territorializa* ao permitir-me habitar existências outras (POCAHY, 2020) e, assim, possibilita sublinhar de que modo dissidências à *cisnorma* aproximadas ao envelhecimento estão desdobradas e torcidas, no tangente às tentativas de representação de seus cotidianos e realidades, quando nos percebemos mulheres (cis, trans) ou pessoas não-binárias. Desse modo, a territorialidade é um agenciamento, tomada nesta escrita como as relações de poder e forças, ou de norma e desvio, que acabam por participar na objetivação e subjetivação de grupos. A noção de território movimenta “(...) espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 *apud* HAESBAERT; BRUCE, 2009, p. 6).

A desterritorialização, portanto, é admitir que mesmo as linhas enoveladas mais complexas de se desembolar e destrançar são passíveis de soltura e desalinhamento. Sair de determinado território é “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (*ibid.*, 2009, p. 8). Esta perspectiva nos permite abertura para concluir que nem toda rigidez e fixação são impossíveis de tornarem-se maleáveis, fluidas. Assim, o dismantelamento de determinada territorialidade é seguido por uma reconstrução, esta sendo a reterritorialização de

20 Esta pesquisa de Iniciação Científica está articulada ao Projeto “Gênero, sexualidade e envelhecimento: Problematizações interseccionais sobre a produção e o (auto)governo da diferença nas práticas da educação em saúde” em articulação ao projeto “Cartogenealogias da diferença”, ambos coordenados pelo Prof. Fernando Pochay

concepções, ideias e práticas. A produção cinematográfica, sob este viés, produz e expande territórios, bem como os reconstrói, de modo a (re)modificar os fluxos sociais em constante movimento e interlocução, ao acionar e convocar performatividades e agenciamentos de sentidos.

Isso relaciona-se com a noção de performatividade de gênero como discutida em Butler (2018), ao considerar-se que identidades de gênero são baseadas na repetição de estilos de práticas, e não em sentimentos e vivências, em uma repetição constante (*ibid.*, 2018). Por outra forma, as performatividades podem ser vistas como territorializações frente ao campo social, de modo que há a possibilidade de desconstruí-las e (re)modificá-las.

As apostas deste trabalho acompanham a teoria foucaultiana, considerando a constante reconfiguração e recomposição do meio, em que toda relação entre sujeito-mundo se ordena a partir de valores e hábitos conformes às normas e, por isso, torna-se um objeto de conflito (LAVAL, 2020). A norma e o desvio, portanto, participam da interpelação de significações sociais, de modo a endurecer determinadas territorializações, em que o poder jamais é exercido a menos que surja algum tipo de sujeito, agindo sobre e através deste, agenciado por normas de comportamento, fala e pensamento; o poder se normaliza por meio da passagem pelo indivíduo e seus atravessamentos (*ibid.*, 2020).

Este tipo de relação de poder é fortificado e disseminado em regimes epistêmicos particulares, e nisso observamos o lugar do neoliberalismo, não apenas como dimensão de regulação político-econômica, uma vez que a produção de vida e de corpos se transcorre através do refinamento da arte de governar, isto é, tornar dispositivos de controle e de orientação instrumentos para que mecanismos fisiológicos, identitários e demográficos sejam maleáveis a partir da norma (LAVAL, 2020; VEIGA-NETO, 2013). Conforme os autores, em uma revisão foucaultiana, a biopolítica tem por objetivo monitorar fenômenos vitais, de modo que o biopoder e os mecanismos de normatividade e subjetivação transcorrem pelos fluxos sociais através das pedagogias de aprendizado de práticas, valores e hábitos.

Tal panorama acaba por guiar os mapeamentos e fluxos que influenciam e participam das experiências idosas e dissidentes de mulheres/vivências do espectro feminino à normatividade cisgênero. Busca-se aqui seguir os rastros deixados nos mapas por essas experiências, considerando suas (re)significações e (des)territorializações perante os mecanismos de biopolítica e normatização. As relações de norma são analisadas aqui pelos seus efeitos de contestação e coerção; se passa a ser ininteligível e desviante, há um desencaixe, um desalinhamento à certa medida de inteligibilidade de corpos.

## AS EXPERIÊNCIAS DISSIDENTES EM SI-MUNDO

Encontramos enovelada na veia social a cisnorma, que estabelece enquadramentos de vivências a partir do caráter biologicista do gênero. Isto é, através do argumento de que a distinção entre homens e mulheres e, arbitrariamente, do feminino e do masculino, se encontra no genital – visto que este é o aspecto base que estabelece, através de convenções sociais, papéis historicamente determinados –, “A cisnorma funciona como um princípio organizador dos modos de enunciação que determinam tanto o regime de aparência dos objetos quanto a economia de legitimidade do discurso” (HINING; TONELI, 2022, p. 13, tradução minha).

Desta forma, as dissidências à cisnorma são linhas de problematização indissociáveis da análise deste estudo, ao (re)produzir modos de vivências outras, avessas aos modelos de enquadramento e padronização corporal. Em outros termos, como evidenciam Hining e Toneli (2022), o termo ‘transexualidade’ acaba por evidenciar o biopoder que se entremeia por tais existências entendendo-se que, em virtude da nomeação de identidades, pode-se (tentar) tutelar e agenciar estes corpos sob maior vigia e controle. Por outro lado, é através dessa denominação que grupos são permitidos a reivindicar vivências, sentimentos e experimentações frente ao gênero.

A experiência do envelhecimento, por sua vez, se entrelaça neste cenário. Entendida como uma experiência performativa (BUTLER, 2018; POCAHY; DORNELLES, 2017), a velhice é acompanhada por um modelo territorializado(r) e fixado(r) de sentidos para determinadas idades, encontrando-se fortemente relacionada à doença, falta de vitalidade e redução de seus contornos pulsionais (TÓTORA, 2013). O que é, então, a saúde na velhice? Em uma tentativa de não buscar uma resposta final para a norma, ou uma verdade verdadeira, poderia ser, pura e simplesmente, fugir à expectativa de uma morte rondante, isto é, viver novas experiências, sentir sexualidade(s), conjugalidade(s) e gênero(s), visto que o processo de envelhecer é marcado pela crença da ausência de tais aspectos. O envelhecimento, bem como o gênero, acaba por ser reduzido ao caráter biológico, acreditando-se socialmente que o tempo velho é um tempo-fim, ou tempo-passado, desconsiderando-se que “estar entre a vida e a morte não é somente ao pé da letra estar próximo da morte, mas, sim, um entretempo durante o qual tudo pode acontecer” (*ibid.*, 2013, p. 17).

A cisnorma e a concepção de uma velhice tradicional e singular corroboram para a reflexão de pesquisa frente às diversas maneiras de expressão, sentimento e percepção sobre si-mundo. Nota-se, assim, a multiplicidade de arranjos de condução para sentir gênero-idade, em que se (re)territorializa os resíduos subjetivos de cada experiência. Portanto, ser/estar feminina, é (ou pode ser) encontrar-se em enredos e desenredos marcados pela junção entre social e ser-em-si – afinal, é árdua (ou impossível) a tarefa de tentativa de demarcação de pontos nodais de separação entre indivíduo e meio. Não há feminilidades e velhices verdadeiras e únicas, isto é, as diferentes configurações contextuais e interseccionais, em conjunto com aspectos psíquicos subjetivos, demarcam os profusos e fartos modos de existir-mundo. Ainda assim, pode-se inferir determinadas vivências compartilhadas entre grupos marcados pela ortopedia social através dos jogos performativos (BUTLER, 2018).

## UMA PEDAGOGIA DA (DES) TERRITORIALIZAÇÃO NO/COM O CINEMA NACIONAL

A produção audiovisual brasileira participa desse jogo de forças ao abrir planos de produção e proliferação de sentidos e significações sociais. Certos filmes possibilitam tensionar representações mais comuns de decrepitude relacionada à velhice, bem como as expressões do dito feminino como análogas à exuberância, ao cômico e ao objetificado, em que “trata-se de um processo de exclusão do diferencial e do estranho, a partir de estratégias inclusivas, que têm por referência os binarismos” (FREITAS, 2013, p. 121).

As identidades que vivem sob os holofotes, tanto no cinema quanto na vida cotidiana (cinemavida)<sup>21</sup>, portanto, são aquelas que respondem às tentativas de tutela de corpos. Nesse sentido, esta pesquisa busca dar luz aos perfuros e fugas de significados fixados em seu próprio território, analisando, assim, de que forma se (re)territorializam (ou não) os corpos que escapam. Em outras palavras, as imagens, assim como os textos, são formas de (tentar) representar o mundo, podendo expandi-los e restringi-los de forma concomitante, contribuindo para o contorno das semânticas sociais (PIRES; SILVA, 2014).

Obras fílmicas, bem como outras práticas discursivas e não discursivas e artefatos culturais, dentre eles aquelas que se movimentam em torno das psicologias (como textos, recomendações, etc), participam dos modos de flexionar e (des)dobrar as representações e vivências performativas, entrando no jogo do que sentimos na e pela diferença. Enquanto o cinema possibilita certo incendiar de relações assimétricas nos rastros de norma e desvio, dá abertura, também, para (des)territorializar concepções normativas de existência. Ou seja, toma-se nesta escrita os processos cinematográficos não como um retrato da sociedade,

21 Há, de fato, uma diferença entre ambos?

mas, sim, como *participantes* do processo de produção de vida e de corpos, adentrando-se na (re)significação de desalinhamentos e desarranjos de sentidos do imaginário coletivo. A produção audiovisual tem a capacidade de manejar o cenário de agenciamentos de desejo e subjetivações, face a sua possibilidade de (re)criar moradas para vivermos de modos outros, em planos de re-existências éticas, estéticas e políticas (POCAHY, 2020).

Sendo o cinema uma fresta para habitar tais moradias existenciais (*ibid.*, 2020), questiona-se aqui o conceito de realidade, visto que obras fílmicas movimentam-se através de arranjos de construção: Uma personagem trans em tela pode representar toda sua comunidade? Seus agenciamentos singulares, a localidade na qual está movimentada durante o filme e sua cor de pele, por exemplo, conseguem exibir a realidade de um grupo? Quem escreve, movimenta e estabelece textos, arranjos de câmera e figurinos é, como todos os indivíduos, atravessado/a por seus posicionamentos sociais, insinuando uma disposição interseccional. Desse modo, uma vez que “O que uma imagem mostra não é a verdade (ou falsidade) do representado, mas o conjunto de convenções (ou críticas) visuais e políticas da sociedade que olha” (PRECIADO, 2020, p. 104), esta análise atenta-se a não tentar se aproximar do átomo da verdade verdadeira, pois o que se denomina realidade não possui dimensão ou resposta única, uma vez que contexto, subjetividades e tempo histórico são moventes.

Nesse sentido, trabalho com os filmes assistidos ao me jogar em existências, cotidianos e trajetórias de realidades suspensas em tela, ao sentir o que o encontro com as produções produz uma experiência *eufil-memundo*.<sup>22</sup> Quando insiro-me nas narrativas, deixo-me afetar e, assim, encontrar em obras um modo de experimentação, de estranhamento, assinalando onde o filme estrangula a vida. Observo como as fórmulas de fixação podem se encontrar na cultura e na arte, de modo a movimentar estilizações repetidas de enquadramento ou (des)arranjar estes papéis pré-moldados – (des)territorializar e (re)territorializar.

22 Onde o filme começa e eu termino?

## RESULTADOS PRELIMINARES

Filmes, curtas e documentários foram mapeados através de buscas on-line, em catálogos e listas cinematográficas e plataformas de *streaming*, em que se selecionou obras que contivessem personagens ou pessoas não fictícias atravessadas pelos marcadores da trans feminilidade e do processo de envelhecimento. Múltiplas identidades e vivências foram avistadas ao habitar as obras: travestis, mulheres trans ou, ainda, nenhuma nomeação precisa, apenas feminina.

Um dos principais meios para o aparecimento das interpelações de gênero e da velhice, então, ocupa o lugar da fala, entendendo-se a linguagem como possibilitadora de (des)territorializações de subjetividades, representações e realidades. Objetos e ações surgem como ‘apropriados ou não’ para pessoas idosas. No filme “Bate Coração” (2019), protagonizado por uma personagem travesti, esta diz, enquanto escreve em um caderno: “*Diário é coisa de adolescente, né? Isso aqui são só memórias, lembranças*”. Laerte Coutinho, cartunista brasileira, também nomeia em seu documentário (2020): “*Eu gostei muito de vestir aquilo [vestido de lantejoulas dourado e curto], mas eu estava inegavelmente velha. Era estranho*”. Ademais, a personagem Greta, em obra de mesmo nome (2020), relata ter muitos sonhos a realizar. Para isto, seu interesse romântico, mais jovem do que ela, responde “*E ‘tu’ sonha, velhota?*”, meio a uma tonalidade duvidosa e levemente surpresa.

O que diz Laerte, por exemplo, é instigante ao notarmos que pronunciar uma feminilidade considerada ‘exuberante’ surge como um antagonismo ao corpo velho. Por que brilhos e lantejoulas se contrariam à terceira idade? Aqui, pode-se questionar também sobre a pressão estética atribuída à expressão do dito feminino, entendendo-se que, atrelado ao envelhecimento, determinadas representações de gênero podem ser valorizadas ou esvaziadas — neste caso, um vestido —, de modo que voltamos à ideia do corpo velho como reduzido à doença, ao apagado e, assim, afastado de vivenciar gênero(s)-s

exualidade(s). Em conjunto com o discurso de Isadora, personagem de “Bate Coração” (2019), vemos permeada pela veia social a noção de uma veemente hierarquização de práticas a partir da idade, atribuindo-se o diário como um comportamento de adolescente.

O diálogo do filme *Greta* (2020), por sua vez, denota a ausência de expectativas para novas vivências idosas, em uma sociedade que pensa o envelhecimento a partir da perda e da doença, retornando, portanto, à velhice essencialmente embaralhada em seu enovelamento: a territorialização/fixação que agencia para a terceira idade o mórbido, o pensar sobre o passado e a morte no lugar de explorar novas trajetórias e narrativas como únicas possíveis linhas de experienciar espaço-tempo. Há uma associação da velhice com a finitude, como uma temporalidade-fim. Por que não se pode ser isto e aquilo? Portanto, foram observadas determinadas territorializações previamente fixadas, uma subjetivação fechada em si, como se uma prática não pudesse misturar-se à identidades outras, em uma binariedade (in)finita.

Além disso, práticas de montagem cinematográfica surgiram como alargadoras de papéis normativos, em que surgem dispositivos de produção audiovisual, como figurino, trejeitos e maquiagem, que tensionam personalidades exuberantes atribuídas a indivíduos LGBTQIA+. Em “Bate Coração” (2019), a personagem principal, bem como as travestis de papel secundário, permanece ocupando um lugar cômico e excessivo, geralmente observado em personagens gays masculinos de novelas brasileiras, por exemplo. Isto transcorre através de maquiagens e roupas exuberantes, personalidades ‘afrontosas’ e extremamente sexuais, com pouco espaço para a exploração de outros traços individuais. Como pontua Cláudia Wonder em sua produção documental (2013), *“Nos filmes que eu fiz, a representação da travesti no cinema era erótica, sexual, ou era coisa divertida, coisa da chacota, do sarro, da palhaçada”*. A via da paródia e da risada diante de figuras LGBTQIA+ — ainda que tenha sido um mecanismo de fuga da censura de obras/peças teatrais em meio à ditadura militar brasileira — incendia a patologização de existências.

## CONCLUSÃO

Seria improdutivo tentar medir os efeitos das obras na veia social, já que a promessa de uma garantia é uma ficção fabricada por alguém, em que este alguém ocupa determinado local social. Entendo que há contradições entre as várias possíveis percepções das obras. Nos resta questionarmo-nos sobre o impacto desta produção cinematográfica e como ela produz vidas e corpos. Sendo assim, os resultados parciais evocam a aproximação entre gênero e velhice através do viver-habitar fílmico, em que se (re)produzem e se (des)territorializam símbolos e significações dentro da análise e da experimentação *eufilmemundo*. Ao adentrar múltiplas narrativas e sublinhar ausências e presenças, o espaço-tempo da produção audiovisual selecionada viabiliza o mapeamento de desvios, normas e dissidências em redes e fluxos das representações participantes da veia social.

Nestes filmes, pude visitar as casas de Laerte e Greta, conhecer seus quartos e pinturas, amizades, cozinhas e conversas, ao mesmo tempo que me vi desconcertada pela trama que envolve Isadora e a doação de órgãos tratada durante o filme. Com Cláudia Wonder, pude caminhar junto a ela e observar sua trajetória como travesti no cinema, além de viajar para outro tempo-época da História brasileira. Por meio dessas linhas narrativas, sorrisos e choros (meus e das personagens) surgiram. Pude entremear-me por suas existências e, mesmo que o *eufilmemundo* seja, também, percebido pela análise, esta experiência de pesquisa se encontrou manchada pela arte, pelos sentimentos, afetos e apegos.

## REFERÊNCIAS

BATE coração. Direção: Glauber Filho. Produção de Estação Luz Filmes. Brasil: Downtown Pictures, 2019. Disponível em <https://estacaoluzfilmes.com.br/project/1520/> Acesso em: 21 mar. 2022.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. 78. ed. Belo Horizonte: Chão da Feira - Cadernos de leitura, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2000.

FREITAS, Alexander. Representações da transexualidade no cinema contemporâneo: diferenças e repetições. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Nata;, v. 7, n. 10, 2013.

GRETA. Direção: Armando Praça. Produção de Carnaval Filmes e Segredo Filmes. Brasil: Pandora Filmes, 2019, Disponível em <https://www.pandorafilmes.com.br/filmes/greta/> Acesso em 22 de janeiro de 2022.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glaucio. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7, 21 set. 2009.

HINING, Ana Paula; TONELI, Maria Juracy Figueiras. La cisgenderidad y las políticas de enunciación en el transfeminismo brasileño. **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, Barcelona, v. 22, n. 2, p. e3033, 29 jun. 2022.

SANTOS, Daniel Kerry; LAGO, Mara Coelho de Souza. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. p. 133-144, 2016.

LAERTE-SE. Direção: Lygia Barbosa da Silva e Eliane Brum. Produção de Tru3Lab. Brasil: Netflix, 2020. Disponível em: Netflix.com.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.

MEU Amigo Cláudia. Direção: Dácio Pinheiro. Produção de Piloto Cinema Televisão. Brasil: Festival Filmes, 2013, Disponível em <http://43.mostra.org/br/filme/7940-Meu-Amigo-Claudia>

PIRES, Maria da Conceição Fransisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 607-616, 1 jun. 2014.

POCAHY, Fernando Altair. A. Os filmes que habito: cartogenealogias do presente. **Athenea Digital. Revista de pensamento e investigación social**, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 2577, 29 abr. 2020.

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação. **Anais**, 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Cinema e sexualidade, Um apartamento em Urano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009.

SABOT, Philippe. O que é uma sociedade disciplinar? Gênese e atualidade de um conceito, a partir de Vigiar e Punir. **DoisPontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p.15-27, 26 nov. 2017.

RUIZ, Melissa Salinas. Aspectos multidisciplinares sobre o envelhecimento de pessoas transfemininas. **Olhares sobre o envelhecimento. Estudos interdisciplinares**, Madeira, v. 1, p. 229-237, 2021.

SILVA, Daniel Vieira; POCAHY, Fernando Altair. Envelhecimento, gênero e sexualidade: modos de pesquisar, modos de subjetivar. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 11, n. 1, p.39-58, 2 maio 2022.

TÓTORA, Silvana. Genealogia da velhice. **Ecopolítica**, São Paulo, n. 6, p. 2-18, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopolítica, normalización y educación. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 38, p. 83-91, 1 fev. 2013.

# 12

Beatriz Penha França Gonzaga

## Uma Cartografia da Sexualidade e Velhice com a Literatura

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97082.12

A pandemia da Covid-19 teve um impacto profundo na vida de grande parte da população brasileira, e, tendo em vista a necessidade do distanciamento social, houve um movimento de construção e/ou reaproximação com a literatura, visto que, de acordo com o 11º Painel do Varejo de Livros no Brasil (2021), o crescimento em volume foi de 33% em comparação com o mesmo período de 2020. Além disso, a pandemia trouxe consigo também o aumento do uso de plataformas digitais, como o *TikTok*, e, dentro dele, foram surgindo diversas “comunidades”, como o chamado *BookTok*, uma junção de “book”, ou “livro” em inglês, e “tok”, advindo da palavra “tiktok”, que se tornou um lugar de interação entre leitores do mundo todo dentro da rede social, incentivando e disseminando o hábito da leitura, levando diversos livros à lista de mais vendidos por sua influência (BOFFONE; JERASA, 2021).

Tendo isso em vista, e entendendo a literatura como um importante elemento cultural de crucial peso social e histórico, capaz de gerar opiniões e fomentar discussões, é essencial voltar os olhares para as temáticas que a atravessam, compreendendo que a literatura possui o potencial de dar voz a diversas causas de cunho coletivo, buscando, a partir de suas representações nas obras, compreendê-las de forma mais aprofundada.

É preciso compreender o lugar da literatura no cenário brasileiro, onde, de acordo com o IBGE (2017), a taxa de analfabetismo chegou a 7%, e, a partir da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (2015), foi possível concluir que a média anual de livros lidos por cada brasileiro é de 4,96 livros, sendo desses, apenas 2,43 lidos por completo. Logo, pode concluir que o hábito da leitura não é algo presente no cotidiano dos e das brasileiros/as, e, por ser de alto custo para possuir, se torna um artefato cultural de viés claramente elitista. Então é necessário o questionamento sobre quem são as pessoas que têm as condições para consumir literatura no Brasil? E, ainda, quem são as pessoas que têm tanto condições quanto oportunidades de produzir essa literatura?

Sendo obras literárias representações da realidade, em maior ou menor grau, a depender do gênero, entendo que o estudo da literatura se faz de suma importância também para a compreensão da forma como determinadas questões são vistas e retratadas na sociedade, auxiliando no entendimento das subjetividades que as perpassam e utilizando disso para gerar novos questionamentos e ramificações. Ao tratar de envelhecimento e da sexualidade, pode se mostrar um desafio representar a velhice nos livros, principalmente se tratando de obras eróticas, já que essa fase da vida é considerada por muitos como uma despedida da vida, privando-os da oportunidade de experimentar o amor ou a sexualidade (ALMEIDA; LOURENÇO, 2007), causando certa estranheza ou até mesmo desprezo por livros que contenham tais elementos combinados.

Como foi dito em uma aula inaugural ministrada<sup>23</sup> pela professora Guacira Lopes Louro, os velhos são uma lembrança da morte para a sociedade, e, por isso, têm seu potencial desperdiçado. Para além dos muitos desafios de ser uma pessoa velha em uma sociedade que os considera como incapazes de produzir, tendo a velhice situada como a perda de algo (TÓTORA, 2013), apenas representar uma mera sugestão da existência de uma sexualidade que se faz presente na velhice pode se mostrar uma grande dificuldade.

Antes de avançar a forma como a literatura pode estar intrínseca às questões de envelhecimento e sexualidade, se faz necessário compreender o contexto histórico no qual a velhice se encontra. Em uma sociedade ditada por uma economia neoliberal, essa fase da vida é vista com lentes de ódio e desprezo, em uma perspectiva que a coloca em uma posição de fardo social (POCAHY; DORNELLES, 2018). Em um artigo publicado por Joel Birman (2015), chamado “Terceira idade, subjetivação e biopolítica”, ele discorre sobre como a história transcorreu de tal forma que, inserida em uma sociedade capitalista que

23 Abertura da disciplina Imagens do envelhecimento: corpo, gênero e sexualidade em interseções no audiovisual, realizada no âmbito das ações do geni - estudos de gênero e sexualidade, e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.

valoriza o trabalho e condena o ócio, os velhos, sendo vistos como impossibilitados de realizar tal atividade, eram julgados como um peso. Joel Birman (2015, p. 1276) diz:

Transformada que foi em um peso econômico para a família, pois tinha que ser cuidada, abrigada e alimentada, mas sem conseguir produzir em contrapartida recursos econômicos para a família, a velhice foi então considerada negativa, representação social que permanecerá incólume por quase dois séculos no Ocidente. Em decorrência disso, a inutilidade econômica e social foi transformada ainda em inutilidade moral, pelo novo valor ético assumido pela atividade do trabalho na qualificação da população, no contexto da sociedade industrial no tempo de sua emergência histórica. [...] Reduzida a família à escala de duas gerações, aos pais e aos filhos, os velhos não tinham mais seu “lugar” de direito no campo institucional da família, nela vagando de fato como corpos que representavam um peso, uma vez que não tinham na família uma “posição” efetiva, dos pontos de vista “funcional” e “simbólico”. O que cabia aos velhos era a expectativa da morte “real”, para materializar a morte simbólica que já acontecera no espaço social, de forma a delinear o destino concreto e trágico para o corpo estranho representado pela velhice.

Para além da influência econômica, há também a questão cultural, já que a *cisheteronormatividade* vigente em nossa sociedade afeta diretamente as expressões de sexualidade, tendo em vista que existe uma construção de gênero e das sexualidades que é dada social e culturalmente, repassada através de ensinamentos e práticas (LOURO, 2008), restringindo a subjetividade daqueles que se encontram fora dessa expectativa de como ser e agir, além de uma tradição cultural conservadora que visa manter qualquer tópico relacionado à sexualidade e ao erotismo como um “tabu”, principalmente em se tratando dos velhos, pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+, deficientes, entre outras minorias, apesar de uma pesquisa realizada pelo site pornográfico Pornhub (2018) revelar que, entre as cinco categorias mais consumidas no Brasil, estão vídeos com lésbicas e transexuais. É importante destacar que o fator religioso também é um grande contribuinte na construção de uma visão distorcida do sexo e sexualidade,

principalmente considerando que o Brasil possui uma população de maioria cristã (G1, 2020, on-line)

## UMA ROTA DE PESQUISA

Em um nível mais pessoal, meu interesse em desenvolver uma pesquisa onde o envelhecimento e a sexualidade estivessem em conjunto com a literatura veio da observação que pude fazer, em um lugar de pessoa que possui o hábito da leitura desde a infância, de investigar e debater sobre as nuances dessa temática nos livros, e, principalmente, do porquê da dificuldade em encontrar protagonismo velho e/ou de envelhecimento, ainda mais em obras que abordam o erotismo e a sexualidade.

A partir disso, compreendendo o contexto social em que a literatura e o envelhecimento e a sexualidade se encontram, minha pesquisa busca, através do método cartográfico, que permite que o sujeito e objeto estejam juntos na mesma experiência (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO; FORTUNA, 2017, p. 43), circunstanciar as interpelações da velhice e suas representações em obras literárias. Para isso, foi criado um clube de leitura, composto apenas por mulheres, de sexualidades variadas, entre 20 e 22 anos, do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde são realizadas leituras conjuntas de um livro de escolha coletiva que possua como temática central a velhice e a sexualidade, e, semanalmente, são realizadas reuniões para discussão e debate de questões que venham a surgir a partir da leitura.

O fato de a composição do clube de leitura ser constituída de diversas sexualidades também é um fator que favoreceu na diversificação das discussões acerca do livro, já que a vivência dessas sexualidades permite que se tenha um olhar diferenciado e uma interpretação única da obra, já que o ponto de vista é perpassado pela experiência de vida, que tem influência direta com a sexualidade. Inclusive, faz

parte da cartografia justamente esse conceito de não neutralidade, pautado nas sensações e percepções que são experienciadas no seu campo (ROMAGNOLI, 2009).

A partir dessa variedade de sexualidades, surgiu de uma das participantes do grupo como pauta a correlação existente entre a assexualidade e a velhice. Trabalhamos o conceito de assexualidade como sendo um espectro, que em um nível mais geral é caracterizado pela não atração sexual. Foi discutido pelo grupo como essa ausência de atração sexual é vista com olhos de estranhamento e preconceito quando se trata de pessoas jovens, já na velhice, é justamente o que se é esperado, e, inclusive, incentivado, e como isso pode até mesmo ter um viés religioso, já que o ato sexual seria apenas para fins de reprodução, e, como pessoas velhas não podem mais reproduzir, não haveria o porquê de precisarem continuar a alimentar qualquer apetite sexual, desconsiderando completamente o fator do prazer que advém do ato sexual.

Logo no princípio da pesquisa, já se mostrou um desafio muito latente na minha busca encontrar obras literárias que abordassem o tema do envelhecimento e da sexualidade em conjunto, sendo essas muito escassas, o que é passível de problematização. Lembrando que minha pesquisa não considera identidades de gênero e sexualidade específicas, seguindo a linha de raciocínio de que quanto mais afastada da *cisheteronormatividade*, mais desafiador se mostrou a procura por obras que abranjam todos os requisitos necessários. Tendo em vista que a representatividade é um movimento de visibilidade, reconhecimento e aceitação, que permite que determinado grupo, principalmente as minorias sociais, possam se fazer presentes e reafirmar sua existência perante a sociedade, a literatura se mostra uma perfeita ferramenta, já que esta, como dito anteriormente, se trata de um elemento cultural de grande valor. Logo, é possível visualizar a importância da produção de movimentações que, além de incentivarem a criação de novas obras que abarquem a velhice associada à sexualidade, tragam visibilidade para aquelas já existentes.

É importante pensar, a partir dessa constatada dificuldade durante a busca por obras que contenham a representação da performance da sexualidade na velhice, o motivo que torna essa procura tão desafiadora. O que essa escassez tão clara de materiais que contenham esse tipo de representatividade diz sobre a sociedade em que estamos inseridos? Quem são as pessoas que produzem e consomem a literatura e porquê do desinteresse tão evidente por consumir e desenvolver tal temática? Não se produzem obras desse tipo por falta de demanda? Ou não há demanda por ser um conteúdo tão escasso e difícil de acessar?

Apesar deste primeiro obstáculo na pesquisa, era necessário buscar e selecionar o que seria nossa primeira leitura, a qual daria início às atividades do clube do livro. Através da palestra da professora Guacira Lopes Louro, que abordou duas produções cinematográficas com a temática do envelhecimento e da sexualidade, fiz a descoberta de que uma delas, o filme intitulado “Nossas Noites”, disponível na plataforma de *streaming* Netflix, se tratava de uma obra adaptada de um livro de mesmo nome, escrito por Kent Haruf (2017). O filme e a discussão que se seguiu no decorrer da palestra, tanto sobre o enredo das obras cinematográficas quanto pelas discussões possíveis a partir delas, despertaram um grande interesse da minha parte, levando à escolha da obra literária “Nossas Noites” como a primeira a ser lida e debatida no clube do livro. Esse texto vai então trazer alguns tópicos provenientes desses debates, a partir da conclusão da leitura do livro.

## VELHICE, GÊNERO E SEXUALIDADE EM “NOSSAS NOITES”

De forma resumida, o livro “Nossas Noites” (HARUF, 2017) vai tratar de uma vizinha e de um vizinho, Addie Moore e Louis Waters, ambos já na velhice, não sendo mencionadas suas idades exatas no decorrer da história, viúvos, com filhos já adultos e levando vidas

solitárias, que, após uma proposta que parte de Addie, decidem por passarem as noites juntos, apenas para usufruir da companhia um do outro, sem objetivos sexuais, segundo a própria, buscando suprir a solidão que os aflige. Addie diz:

Não, sexo não. Não é essa a minha ideia. Acho que perdi todo e qualquer impulso sexual já faz muito tempo. Estou falando de ter uma companhia para atravessar a noite, para esquentar a cama. De nós nos deitarmos na cama juntos e você ficar para passar a noite. As noites são a pior parte. Você não acha? (HARUF, 2017, p. 4).

A partir disso, o relacionamento deles segue se desenvolvendo durante o livro, bem como a individualidade de cada um, já que eles encontram um no outro um lugar para desabafar e compartilhar a trajetória de suas vidas, suas dores e arrependimentos, e a temática da sexualidade é retratada diversas vezes, das mais variadas formas, bem como a amizade e intimidade crescente entre eles. Addie, em uma conversa com Louis, relata seus sentimentos com relação à dinâmica estabelecida entre eles:

Estou adorando, disse ela. Está sendo melhor do que eu esperava. É uma espécie de mistério. Eu gosto da amizade que estamos criando. Gosto do tempo que passamos juntos. De ficar aqui no escuro da noite. Das conversas. De ouvir você respirar ao meu lado quando eu acordo. (HARUF, 2017, p. 63).

Um elemento que me chamou atenção foi que essa obra possui uma característica muito marcante: uma protagonista feminina forte, que se posiciona e se faz presente em um nível de não submissão. Na literatura clássica já pude notar anteriormente alguns exemplos dessa particularidade na escrita, como Catherine Earnshaw, em “O Morro dos Ventos Uivantes”, escrito por Emily Brontë (1847) ou Elizabeth Bennet, em “Orgulho e Preconceito”, escrito por Jane Austen (1813), que estão em uma posição de personagens femininas com fortes opiniões e comportamentos. Apesar de representarem um grande avanço social, no sentido de possuírem protagonistas femininas que possuem grande

espaço e real protagonismo, principalmente considerando se tratarem de obras publicadas em épocas em que as mulheres não tinham permissão de ter voz, muito menos se fazerem presentes com seus posicionamentos e atitudes, ainda assim não é comum que essa característica seja elaborada quando se trata de uma obra com o protagonismo de uma mulher velha, ou, pelo menos, eu nunca havia tido contato com tal.

Durante as reuniões, realizadas semanalmente, como dito previamente, diversas questões foram levantadas a partir das leituras dos capítulos. Logo de início, foi relatada por uma das integrantes uma dificuldade de visualizar os personagens como idosos, talvez, de acordo com ela, devido à escassa existência e consumo de obras que possuem como protagonistas pessoas velhas, bem como uma certa expectativa de que a morte faria parte da história, justamente devido à idade dos personagens.

Foi trazida por mim para o grupo uma reflexão sobre a vida sexual dos velhos e a suposta falta de interesse em sexo, buscando entender se esse seria um desinteresse genuíno ou uma construção social, baseada em uma lógica em que a velhice se encontra em um lugar de sinônimo de privação de algo (TÓTORA, 2013, p.10), e, para além disso, foi pensado também sobre a visão sexista acerca da sexualidade na velhice, e como ocorre um processo de descarte do corpo feminino conforme o processo de envelhecimento avança, levando em consideração a sociedade patriarcal vigente e quão ordinário é ver, principalmente na mídia, homens muito mais velhos mostrando um claro interesse em se relacionar apenas com mulheres muito mais novas.

Uma questão muito latente no decorrer do livro é a solidão da velhice, que foi observada e comentada durante as reuniões. Na obra, os dois protagonistas demonstram sentir uma profunda solidão, motivo pelo qual eles decidem começar a dinâmica que traz a premissa da história. A solidão vivenciada pelos personagens foi pensada por mim de forma mais aprofundada, tendo em vista o quão normalizado é ser uma pessoa velha e conviver a solidão, tal qual, como foi discutido

durante as reuniões, identificar e diagnosticar a depressão em pessoas velhas pode se mostrar um desafio, já que é normalizado que pessoas velhas sejam mais inativas e reclusas. Ambos possuem filhos já adultos, são viúvos e com um círculo de amizade muito ínfimo, acreditando que não há mais novas experiências a serem vividas no momento da vida onde se encontram.

Quem imaginaria que, a essa altura da vida, nós ainda poderíamos ter algo desse tipo? Que afinal ainda existe, sim, espaço para mudanças e entusiasmos na nossa vida. E que nós ainda não estamos acabados nem física nem espiritualmente. (HARUF, 2017, p. 99).

Os próprios filhos dos protagonistas foram personagens passíveis de problematização e foram trazidos para discussão, já que eles constantemente tentam interferir de forma negativa no relacionamento dos dois, julgando-o como inadequado para sua idade, os tratando muitas vezes como crianças, e constrangidos pela possibilidade de saberem que os dois protagonistas estão em uma relação amorosa.

Essa proximidade entre a figura do velho e da criança foi, inclusive, conceituada por Joel Birman (2015), em seu texto “Terceira idade, subjetivação e biopolítica”, em que ele explica que a infância seria a fase onde os processos afetivos dominariam os cognitivos, e, como tal efeito se faz presente mais uma vez na velhice, com a diminuição dos processos cognitivos e domínio dos afetivos, haveria essa correlação entre a infância e a velhice. Em uma conversa com sua filha Holly, onde ela se mostra descontente e envergonhada ao descobrir sobre a relação do pai com Addie, Louis estabelece o seguinte diálogo, que exprime claramente seus sentimentos com relação às preocupações da filha e os efeitos de seu relacionamento com Addie na sua forma de pensar, agir e se relacionar:

[...] Mas estou preocupada com você.

Ah, é?

É. O que você está fazendo com a Addie Moore?

Estou aproveitando a vida.

O que a mamãe diria disso?

Não sei, mas tenho a impressão de que ela entenderia. [...]

Mas, pai, isso não é certo. Eu nem sabia que você gostava da Addie Moore. Não sabia nem que você a conhecia tão bem assim.

Você tem razão, eu não a conhecia muito bem. Mas é exatamente por isso que está sendo tão bom. Passar a conhecer bem uma pessoa nessa idade. E descobrir que você gosta dela e que você ainda não está completamente esgotado, afinal.

Mas é constrangedor.

Para quem? Para mim não é.

Mas as pessoas sabem de vocês.

Claro que sabem. E estou pouco me importando com isso. [...] E você quer que eu pare, é isso? Que diferença iria fazer? As pessoas continuariam sabendo que nós estivemos juntos.

Mas não seria a mesma coisa. Aquele flagrante na sua cara todo dia.

Você se preocupa demais com as pessoas desta cidade.

Alguém tem que se preocupar.

Eu não me preocupo mais. Aprendi isso.

Aprendeu com ela?

Sim, com ela.

Mas ela também nunca me passou a impressão de ser uma mulher moderna nem leviana.

Não é leviandade. Isso é ignorância.

O que é, então?

É uma espécie de decisão de ser livre. Mesmo na nossa idade.

Você está agindo como um adolescente.

Eu nunca agi assim quando era adolescente. Nunca desafiei nada. Sempre fiz o que esperavam que eu fizesse. [...] (HARUF, 2017, p. 38-39)

A partir desse diálogo, pudemos refletir sobre alguns pontos durante uma das reuniões. Fica explícito que a filha de Louis realiza um movimento de tentativa de restringir a expressão da sexualidade dele, sentindo-se envergonhada pela mera possibilidade de que seu pai, sendo um homem idoso, possa atuar sobre sua sexualidade de maneira aberta. Pudemos pensar também sobre o próprio papel da filha enquanto estando em um lugar de mulher, que histórica e culturalmente, em uma sociedade patriarcal, é colocada em um lugar de cuidadora e protetora, então, mesmo estando na posição de filha, ela se sente no dever de assumir um papel de cuidadora do seu pai. Por fim, Louis, ao escutar que estaria agindo como um adolescente, defende que jamais tinha agido dessa forma enquanto de fato era um adolescente, então foi possível questionar o porquê de a velhice ter possibilitado que ele se sentisse à vontade para desafiar determinados comportamentos.

O próprio pensamento dos/as protagonistas em relação à maneira como as pessoas poderiam julgá-los passa por uma mudança brusca no decorrer da história, em que, a princípio, eles e elas se mostravam muito temerosos com relação ao julgamento alheio, mas, com o desenvolvimento da mentalidade deles, desprendem-se dessa ideia, sentindo-se mais libertos para exercer sua sexualidade de forma aberta.

[...] Eu falei para você que não quero mais viver daquele jeito — em função das outras pessoas, do que elas pensam, daquilo em que elas acreditam. Não acho que seja uma boa maneira de viver. Não para mim, pelo menos. (HARUF, 2017, p. 20).

Um tópico discorrido durante as reuniões do livro, a partir da leitura dos capítulos, foi também sobre o sentimento de impotência na velhice e sobre se sentir um peso para a família. Como foi dito anteriormente, Birman (2015) aborda a questão de como a influência da história, que condena o ócio, passa a enxergar o velho como um ser inútil, por sua impossibilidade de trabalhar. Porém, é pertinente refletir sobre que tipo de

velhice é essa, que é vista como incapaz de produzir. Qual o parâmetro que permeia essa visão que recai sobre a pessoa idosa? É importante pensar também o quanto essa perspectiva incapacitante da figura da/o idosa/o esvazia a singularidade do sujeito, das mais diversas formas que se é possível performar a velhice, colocando-o em um lugar restritivo e aprisionador de indivíduo incapaz de existir para além da sua suposta incapacidade de produzir. Indo ainda mais além nesse pensamento, pode-se indagar sobre o porquê da necessidade de se produzir algo para que se conquiste algum tipo de valor perante a sociedade. É necessário que, para se ver fora do conceito de inutilidade, deva-se permanecer produzindo sem que exista uma linha de chegada?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos diversos questionamentos trazidos ao longo deste texto, por se tratar de um projeto ainda em andamento, que visa à leitura de muitas outras obras, para dar continuidade a esse processo de questionamento e debate, é interessante que possam ser levantadas algumas questões para reflexão geral, e, ao mesmo tempo, curioso perceber quantas perguntas e discussões podem surgir a partir de apenas uma obra literária, evidenciando o poder da literatura de trazer à tona o pensamento crítico e a criação de questões que agregam à conversa sobre o envelhecimento e a sexualidade em uma dimensão mais ampla. É possível pensar quantos outros questionamentos têm o potencial de surgir a partir da continuidade da leitura de outras obras que sigam essa linha de temática.

Em um aspecto geral, o livro “Nossas Noites” (HARUF, 2017) traz, em uma narrativa linear, sem grandes acontecimentos gerais, em um fluxo calmo, a descrição do dia a dia de duas pessoas velhas vivendo novas experiências, que nem para elas eram mais possíveis de serem vividas, que descobrem, juntas ao leitor, que ainda há sim

tempo para que novas sensações, sentimentos e vivências possam ser vividas na velhice. Os/as personagens principais são construídos para serem imperfeitos, o que possibilita uma identificação ainda maior com aquele que lê a obra, dando um ar mais realístico à história.

O próprio aspecto realístico representado no livro pode ser pensado em um nível mais aprofundado, tendo em vista que se trata de uma obra que retrata um casal cishétero, norte-americano, branco, de classe média. É passível de reflexão sobre onde estão as literaturas que envolvem pessoas negras, que se encontram fora da norma da *cisheteronormatividade*, de classes mais carentes da sociedade? É importante pensar quais realidades são representadas nas obras literárias, e, mais importante ainda, quais realidades não são representadas e o porquê. Essa ausência de tais conteúdos na literatura reflete, inclusive, o perfil de quem produz essas obras, já que, como dito anteriormente, o mercado literário brasileiro continua a conter um perfil muito elitista. Onde estão os/as escritores/as pretos/as, pobres, LGBTQIA+? Seriam elas/es realmente desinteressadas em estar no ramo ou apenas não lhe são dadas as devidas oportunidades e espaço para ingressar no mercado?

A partir da leitura de obras literárias que movimentam-se pela temática do gênero, da sexualidade e do envelhecimento, buscamos, através de leituras conjuntas, com espaço para debate e reflexão, discutir as temáticas presentes, bem como tópicos que possam surgir a partir delas, trazendo à tona questões e estereótipos que permeiam a velhice e a sexualidade existente nela, buscando entender suas origens e desmistificá-la, permitindo que tais tópicos possam ser tratados da forma mais natural e fidedigna possível. O projeto do qual este capítulo é apenas uma parte pretende continuar buscando novas leituras que possam agregar ainda mais ao debate sobre o envelhecimento e a sexualidade, e que possam criar um espaço de abertura para questionamentos que sigam instigando a reflexão crítica da temática.

## REFERÊNCIAS

50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ALMEIDA, Thiago; LOURENÇO, Maria Luiza. Envelhecimento, amor e sexualidade: utopia ou realidade? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 10, p. 101-114, 4 nov. 2019.

ANALFABETISMO cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015 | Agência de Notícias. **Agência de Notícias - IBGE**, [s.d.]. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/25-05-2018-15-44-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>: Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. [s.l.]: Sicidea, 2008.

BIRMAN, Joel. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1267-1282, dez. 2015.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. [s.l.]: Zahar, 2011.

CINTRA, Amanda Mendes Silva et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 29, p. 45-53, 2017.

HARUF, Kent. **Nossas noites**. [s.l.]: Editora Companhia das Letras, 2017.

JERASA, Sarah; BOFFONE, Trevor. BookTok 10: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 65, n. 3, 219-226, 8 out. 2021.

LEAL, Gabriela. **Painel do Varejo**: Vendas de livros em 2021 já superam performance de todo o ano de 2020. Disponível em: <https://snel.org.br/painel-do-varejo-vendas-de-livros-em-2021-ja-superam-performance-de-todo-o-ano-de-2020/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%2011%C2%BA>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.

RETRATOS da leitura no brasil – edições – Pró-Livro, ano. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: janeiro de 2023.

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero, sexualidade e envelhecimento: des(a)fi os para nosso tempo. *In*: POCAHY, Fernando Altair; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JR, Dilton Ribeiro do (org.).

**Gênero, sexualidade e geração**: intersecções na educação e/m saúde. 1ed. Aracajú: Edunit, v. 1, p. 15-36, 2018

PORNHUB Insights. Year in Review, 2018 [página on-line]. Disponível em: <https://www.pornhub.com/insights/2018-year-in-review>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROMAGNOLI, Roberta. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009.

TÓTORA, Silvana. Genealogia da velhice. **ECOPOLÍTICA**, São Paulo, n. 6, p. 2-18, 2013.

# 13

Helen Dias Tavares de Lima

## **Entre lésbicas 60+:** o prazer como pedagogia do cuidado

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97082.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97082.13)

*Para Laís (in memoriam),*

*Meu primeiro gozo, cuidado e amor lésbico.*

*Com carinho, lágrimas de memórias e agradecimento.*

A temática de gênero mobiliza, entre outras coisas, aquilo que também tenho sido, em que tenho me constituído e/ou sendo constituída e como participo do/no jogo da objetivação. Amar, desejar e sentir prazer com outras mulheres desenha uma parte de quem sou e a inquietação sobre a legitimidade desses prazeres. Alguns prazeres parecem ser desenhados e cumprir perfeitamente com aquilo que as normas sobre a sexualidade permitem, como direitos básicos ou apenas a sobrevivência. É neste enredo, de pensar prazeres e erotismos, que começo minha pesquisa sobre gênero e envelhecimento. Envelhecer passou de um medo, uma repulsa, a ser um processo um pouco mais querido por mim, com olhos um pouco mais generosos para esse tempo que tira e traz, que transforma o corpo, que produz maneiras outras de ver e pensar o mundo. Eu quero que esse tempo recaia sobre mim, mas quero agência, quero a minha agência também sobre esse processo e é querendo que esse desejo generoso sobre envelhecer aconteça com outras mulheres que escrevo esta dissertação.

Quando a ideia de produzir subjetivações e perguntas sobre corpos lésbicos idosos me seduziu<sup>24</sup>, pude perceber estranheza no olhar das pessoas quando mencionava o tema. Seja por não saberem que idosas lésbicas são agentes de sua sexualidade e buscam vivê-la, seja pela surpresa em pensarem que possam existir aquelas que puderam chegar à terceira idade amando, sendo amadas e sentindo prazer. Este mesmo prazer que tem sido objeto de estranheza quando interseccionado com outros marcadores como geração, corpo e envelhecimento, ou seja, uma lésbica idosa pode mesmo sair dos enquadramentos

24 Este capítulo é uma apresentação do que tenho percorrido através da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que tem se contornado através de uma cartografia dos itinerários e/em saúde e prazer de mulheres lésbicas com mais de sessenta anos em seus cotidianos compartilhados com outras mulheres lésbicas idosas.

que a saúde tem fixado apenas como doença, dores e — em degeneramento (BIRMAN, 2016) — para viver e agenciar sua sexualidade? Pode este corpo ser sexualizado, querido, desejado? Estas perguntas me engolem, se achegam em minhas entranhas e causam, entre tantos sentimentos, o medo de viver sob domínio de governos que me negam a possibilidade do prazer e de exercer alguma agência em/como liberdade, assim como a de tantas outras pessoas. Seria então o meu futuro ser uma idosa privada dessas potências?

Invoco minhas sensações e medos no intuito de demarcar essa escrita como viva, escrevemos eu e muitas vozes, escrevo com outras mulheres, com as (nossas) sensações e vivências. Juntas, essa escrita se dará a partir dessa relação bastante borrada por quem eu sou neste campo. Pierre Bourdieu (1989) menciona a objetivação participante nos estudos em que somos nossos próprios sujeitos de pesquisa, o que tem sido muito interessante do ponto de vista da produção que se afeta e é afetada por quem está escrevendo e vivendo seu campo, sendo parte dele. Quando penso nas minhas interlocutoras, penso em mim e quando penso em mim, penso nelas. Somos juntas algo que criamos ou criaram, temos o tempo, as gerações marcando nossas trajetórias e distanciando nossas vivências, mas também temos os marcadores que, de alguma forma, sempre nos aproximam quando sinto que vivemos processos de subjetivações semelhantes. Somos governadas sob algumas similaridades que, ainda que dadas a partir do sofrimento, também podem emergir em fôlego e vitalidade para viver aquilo que queremos. Escrevo com medo de escrever, medo de ser lida, medo de ser vista, mas escrevo porque desejo esses corpos envelhecidos. Dessa forma, esse tema mobiliza algo em mim que me impulsiona, me joga com todos os medos e arrepios que têm se transformado, em muitos momentos, em arrepios de prazer.

Elsa Dorlin (2021) aponta para algumas pistas do que a formação misógina da sexualidade fez com o sexo lésbico através dos estudos das tecnologias do sexo, conferindo a ele, quase sempre, o

diagnóstico de inautenticidade. A ausência do falo tornaria este, então, um processo não apenas de falta, como também de deslegitimidade, o que nos circunscreve em um outro lugar distinto dos homens gays. São essas legitimações sociais que compõem como pano de fundo meus medos e minha (quase) coragem, que vem de muitas outras mulheres lésbicas, para pensar os domínios nas formas de narrar mulheres lésbicas 60+ que podem e devem ir além das dores, dos medos e das angústias. Nesse sentido, abro o peito e as pernas<sup>25</sup>, para compreender, junto às interlocutoras, que redes de apoio podem ser produzidas a partir de e para o prazer. Se a comunidade LGBTQIA+ tem sido estudada, ouvida sobre suas dores, gostaria de pensar quais itinerários terapêuticos, quais rotas de vida têm feito e como a pedagogia do cuidado se faz presente na promoção do prazer, logo, da saúde. Quais os marcos de cuidado em saúde das mulheres lésbicas através de seus prazeres?

## UMA INVENÇÃO PARA OS MARCADORES DO TEMPO

É um desafio pensar prazer como saúde e práticas de cuidado em rede para além de seus sofrimentos, uma vez que erotismo e prazer são elementos constituintes de produção de saúde. As pesquisas sobre envelhecimento no geral têm concentrado seus esforços em compreender as ausências de direitos. Ainda que exista alguma bibliografia sobre este tema específico e que conteúdos midiáticos sobre o tema tenham aumentado, ainda é pouco quando comparada à produção acadêmica acerca de outros marcadores como mulheres e envelhecimento, por exemplo - Renata Ribeiro, Carmita Abdo, Einstein Camargos (2016). É

25 "Abrir as pernas" é considerado uma expressão popular metafórica que se compreende como facilitar o andamento das situações, assim como abrir as pernas facilitaria a relação sexual. Esta expressão pode ser aferida como misógina uma vez que as mulheres são pensadas, a partir da cultura do estupro como articuladoras das relações heterossexuais como facilitadoras para suas vidas.

significativo ponderar que o campo da gerontologia social tendeu historicamente a estudar grupos familiares, especialmente indivíduos heterossexuais, caucasianos, considerados através de ideais regulatórios “bem-educados” e de classes médias. Indo a esse encontro e abordando a constituição do campo de saber gerontológico na Índia, o antropólogo estadunidense Lawrence Cohen (1998), por sua vez, afirma que é o aposentado do sexo masculino (e, poderíamos acrescentar, heterossexual e cisgênero) que tende, de fato, a informar o “velho universal” enquanto sujeito na/da gerontologia.

Entretanto, nas recentes décadas, tem havido mudanças nessas produções por parte de pesquisadores das áreas de gerontologia social, ciências sociais e de outros campos disciplinares interessados nos momentos mais avançados da vida que começaram também a desafiar o que viam como um “vácuo” sobre a questão — possíveis configurações e desafios caracterizados pelo envelhecimento de indivíduos que se identificam como gays, lésbicas, transexuais, bissexuais, intersexo. Nesse sentido, vários investigadores têm sugerido que os modelos e dados disponíveis acerca do que se denominam como “envelhecimentos heterossexuais” seriam insuficientes para compreender as complexas experiências de envelhecimento e velhice LGBT, assim como de outros sujeitos que divergem de prerrogativas normativas em termos de gênero e sexualidade (ARAÚJO; CARLOS, 2018).

Se é possível pensar que, na América Latina, há uma conformação de movimentos sociais e da comunidade LGBT idosa, então se tornaria igualmente conveniente e produtivo nos questionarmos: afinal, que tipo de “velhice LGBT” tem sido produzida ou defendida pela gerontologia LGBT recente? De que/quais maneiras esse campo gerontológico tem estipulado padrões e referências relativas a uma “boa velhice” e a “envelhecimentos bem-sucedidos”? A partir desta última pergunta se torna urgente o questionamento sobre o que se tem feito com as velhices “malsucedidas”? Ou, em outras palavras, como têm sido gestadas as bases prescritivas para uma “boa velhice LGBT”? (ARAÚJO; CARLOS, 2018).

Ao citar as divisões por idade, Bourdieu (1983) afirma que é dever do/a sociólogo/a demarcar que elas são uma criação arbitrária, pois quando os indivíduos são enquadrados nessas categorias, elas não são as mesmas em todas as sociedades, ou seja, elas representam uma realidade social específica, estabelecem direitos e deveres diferentes em cada grupo, determinando o contato entre as gerações e direcionando as relações de poder. Assim acontece com as categorias da juventude, da infância, entre outros. Essas categorias são importantes para manter ou modificar a posição dos indivíduos em seu espaço social de convivência e também para pensar rotas de cuidado e assistência por meio de políticas públicas e intervenções de um modo geral. A idade cronológica não é o único marcador importante na vida dos idosos, eventos relacionados a momentos em família ou a transformações mais gerais também são considerados marcos importantes para mudanças na vida, afirma Guita Debert (1999).

As categorias que parecem dar conta do envelhecimento e da sexualidade vão se tornando cada vez mais inconsistentes quando compreendemos que é necessária a articulação desses saberes, dessas lentes. Na verdade, nas representações da sociedade, o envelhecimento e a sexualidade precisariam ser estudados por várias lentes, uma sobreposta a outra. No entanto, me atrevo aqui a propor pensar o mundo sem as lentes (categorias), imaginando que as lentes, na verdade, fazem parte de uma estrutura metodológica da modernidade e que podem não contribuir tanto para a compreensão da complexa subjetivação dos sujeitos, caminhando com Bruno Latour (1994).

## TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DA VELHICE

A velhice tem estado atrelada a várias perdas, como da autonomia, à debilidade física, ao adoecimento, à incapacidade laboral,

sendo encarada como uma fase da vida que aspira cuidados, fardo para os mais jovens. Sendo assim, estar velho pode ser sinônimo de feiura, marcado pela ausência de possibilidades afetivo-sexuais e pela proximidade com a morte. Essa estigmatização daquilo que seria categorizado como idoso serve como base para estes estereótipos negativos que padronizam os sujeitos. É importante pensar que não estamos recusando a realidade dos desafios das mudanças cognitivas, das habilidades físicas, etc. Mas que se está pensando, analisando como é possível se mover diante desta trama que prende o sujeito apenas à debilidade, doença, etc. Esforços têm sido reunidos para que haja uma transformação radical na concepção da velhice naquilo que implica efetivamente como condição concreta de possibilidade, um aumento ostensivo da duração da vida, tanto para os homens quanto para as mulheres, ainda que homens vivam menos por razões de gênero e/ou pelo imperativo heteronormativo. A cada ano, as pesquisas epidemiológicas, realizadas em escala internacional, indicam indiscutivelmente essa tendência, de maneira segura e irreversível (BIRMAN, 2016). A maior “longevidade” é certamente uma das marcas eloquentes das melhores condições sociais na contemporaneidade — não apenas, mas principalmente — no Ocidente, de maneira ampla e geral, mas que não é irrestrita. No entanto, quais corpos têm vivido mais? Quem tem podido desfrutar dessa longevidade? É indiscutível que as camadas sociais mais ricas das populações foram mais privilegiadas nesse processo da longevidade, comparadas com as camadas sociais mais pobres, mas e quanto às intersecções? Mulheres lésbicas têm tido direito a envelhecer? Se considerarmos que pessoas LGBT passam por ameaças, forte transfeminicídio e outras formas de violência letal e exclusão, envelhecer é um desafio, o direito a uma vida longa é, por si só, um desafio. Recorro aos escritos de Fernando Pocahy (2011) para pensar como as hierarquias têm criado terrenos propícios para a produção de vida e produção de morte:

No plano das hierarquias sexuais e das relações de gênero, essas interpelações se destacam a partir da heterossexualidade compulsória e do seu calendário de reprodução (em que pese

as tecnologias reprodutivas) como uma finalidade e evidência humana. Essa ficção biopolítica é explicitada sobretudo pelas fartas representações e movimentos performativos que são acionados exasperadamente no cotidiano social, expressos em prescrições populares ou acadêmicas que precisam constantemente ser repetidas para a sua “garantia” – como a imposição do regime familista ou das funções parentais como únicas formas de inscrição do sujeito na cultura. No cotidiano das práticas psi estas objetificações contam com a comoção interdisciplinar de campos de saber normativos e moralidades canônicas, fazendo proliferar em teorias e discursos de autoridade a maquinaria linguística que reforça o que Judith Butler denomina como as vidas que valem a pena serem vividas e as vidas que não importam. (p. 200).

Quais idosas têm podido viver suas sexualidades? Ou melhor, idosas lésbicas têm podido viver? Como pessoas que não têm direito à vida e à cidadania alcançam a longevidade e em que condições? Os processos de envelhecimento, e falo no plural para demarcar que as velhices são múltiplas, correspondem à ordem “biopolítica” de Michel Foucault (1976) de maneiras diferentes e são governados por essas normas de modos diversos.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Tu me ensinas que eu te ensino*

*O caminho no caminho*

*Com tuas pernas, minhas pernas andam mais.* (BRASIL; SOARES, 2013, p. 117).

Esta escrita tem se contornado através de uma cartografia dos itinerários terapêuticos do prazer de mulheres lésbicas com mais de sessenta anos em seus cotidianos em saúde, com base em algumas perguntas que tenho feito como uma questão que parece ainda sem resposta: o quanto assumir a orientação sexual pode se associar à

melhor qualidade de vida e de saúde? Em um primeiro momento, realizei uma pesquisa bibliográfica para começar a me inserir no campo da produção acadêmica sobre a sexualidade de mulheres lésbicas e como a saúde e o cuidado estariam articulados ou não a ela.

Existem poucos estudos que avaliam as condições de saúde e as especificidades do envelhecimento da população de idosos composta por lésbicas, gays e bissexuais (LGB). Alguns autores consideram que limitações acerca de terminologias e métodos de investigação não apropriados aplicados em boa parte dos estudos fazem com que dados epidemiológicos sobre essa população sejam imprecisos (RIBEIRO; ABDO; CAMARGOS, 2016). Para entender as diferenças do significado de ser idoso LGB em suas subjetividades, é necessário entender o contexto histórico, cultural e social, ainda que suas fronteiras sejam, de certa forma, borradas, em que esses idosos viveram e envelheceram. No campo biomédico, a maioria das pesquisas mostram que idosos LGBT apresentam pior estado de saúde quando comparados aos seus pares heterossexuais. Em um estudo populacional que avaliou mais de 1.500 pessoas LGB acima de 50 anos, lésbicas e bissexuais femininas revelaram maior incapacidade funcional em relação às heterossexuais, pior saúde mental, menos triagens mamográficas, prevalência de tabagismo, consumo de álcool em excesso e, mesmo após correção de critérios demográficos, mais doenças cardiovasculares (RIBEIRO; ABDO; CAMARGOS, 2016).

É possível afirmar que a hegemonia biomédica conforma e governa a produção de significantes dos aspectos considerados como prejuízos ou que causam alguma interrupção daquilo que seria a saúde e é neste sentido que tenho me perguntado: o que há de cuidado fora do campo biomédico? É possível pensar o cuidado gerido pelos próprios grupos, pelas próprias redes de apoio e afeto daqueles que compartilham as mesmas dissidências sexuais e performativas? Nesse sentido, evoco a concepção de Ayres (2004), que entende que o cuidado tem enfrentado desafios no contexto dos avanços neoliberais que, com o domínio da biomedicina, está posto em uma realidade

da mercantilização da saúde e da medicalização da vida. Como um procedimento que visa à prevenção, ao diagnóstico, ao tratamento de doenças e à reabilitação de pessoas foi agregado ao processo de intervenção verticalizada e protocolada do médico especialista que, usualmente, acaba desprezando os elementos de subjetivação do adoecimento na busca do conhecimento técnico mais produtivo e eficiente para o controle das enfermidades (AYRES, 2004).

Me interessa aqui pelo olhar para a produção das identidades que são forjadas por maneiras inventadas de ser no mundo e são vividas a partir do governo dos corpos. O que as pessoas têm feito com essas identidades que se constroem sob dores e prazeres e que tem desenhado uma agenda política muito articulada não só com o cuidado em saúde, como na luta por direitos de uma maneira geral. Perceber o que se tem feito no âmbito de ativismo digital em contraposição a um Estado que, de certa maneira, se ausentou de seu papel como agente deste cuidado. Entendendo a complexidade do debate sobre as ações da sociedade civil que promovem ações de cuidado, penso na dimensão social da descentralização política que se traduz na participação social na gestão pública ou na ausência dessa gestão e me questiono o quanto se tem assumido ausências que poderiam ser articuladas pelo Estado através de uma gestão do cuidado que, numa perspectiva democrática ou ao menos próxima a ela, promoveriam ações de acordo com o que temos produzido como diferença.

A partir do recorte da pedagogia do cuidado, que é a capacidade de compartilhar pensamentos, sentimentos e experiências do processo ensino-aprendizagem, pensando que práticas terapêuticas são práticas de cuidado e esse cuidado pode ser produzido a partir do encontro entre essas mesmas mulheres, terei como técnica da cartografia a pesquisa intervenção através da análise de entrevistas semiestruturadas com duas mulheres lésbicas e idosas que conheci em atividades políticas da agenda lésbica brasileira. A escolha deste campo se deu pela dimensão do cuidado e da interação que tenho tido em encontros com mulheres lésbicas através da ABL (Associação Brasileira de

Lésbicas), onde tenho podido percorrer espaços que pulsam dor, prazer (saúde) e cuidado promovidos por mulheres lésbicas de diferentes faixas etárias, que se contornam em uma interessante teia intergeracional de promoção em saúde. Se o Estado não promove ações de cuidado específicas para essa população que tem demandas singulares, há espaços no que se tem considerado como “sociedade civil”, que tem se organizado para acolher e produzir cuidados interpessoais na cena lésbica. O que pretendo compreender com esta pesquisa são os itinerários de saúde e prazer nas/das mulheres lésbicas idosas, acompanhando os modos e jeitos de experimentar a sexualidade e o erotismo em lésbicas 60+ e quais pedagogias, currículos se produzem nestas afirmações de desejo/cidadania. Há a produção de uma subjetividade adoecida ou adoecedora? O quanto a lesbofobia contribui para o adoecimento psíquico e social dessas pessoas e o que elas têm feito como práticas de insurgência? Existe um desenho de saúde feito por essas mulheres como práticas da pedagogia do cuidado?

Me aproprio aqui do que se tem articulado como “pedagogia do cuidado”, a partir da noção do cuidado como uma dimensão fundamental da vida humana que, segundo Ayres (2004), deve estar comprometida com a construção de um projeto de felicidade e de humanização “que passa pela radicalidade democrática do bem comum” (p. 28) e envolve os planos individual e coletivo, haja vista a necessidade já mencionada sobre a interdisciplinaridade do assunto, da própria existência e a do mundo. A construção de um projeto de felicidade implica investimento ontológico em conceber o ser por meio do exercício hermenêutico sobre a vida. (NASPOLI *et al*, 2020).

Arriscando me lançar nesse olhar para a sexualidade de algumas mulheres, penso em desenhos de saúde, práticas de insurgência e sobrevivência, práticas de cuidado e prazer. Nesse sentido, é caro à articulação dos estudos sobre gênero e sexualidade com os campos da Saúde Coletiva, da Educação e sobretudo da Educação em Saúde, seriam subcampos que se entrecruzam, antes de mais nada, na

maneira como esses corpos serão governados seja pela escola, seja nos processos de promoção em saúde. O cuidado, ponto central deste trabalho, tem enfrentado desafios no contexto dos avanços neoliberais que, com o domínio da biomedicina, está posto em uma realidade da mercantilização da saúde e da medicalização da vida, logo de nossa sexualidade. Como um procedimento que visa a prevenção, o diagnóstico, o tratamento de doenças e a reabilitação de pessoas, foi integrado ao processo de intervenção verticalizada e protocolada do médico especialista que, geralmente, acaba desprezando o elemento subjetivo do adoecimento “na busca do conhecimento técnico mais produtivo e eficiente para o controle das enfermidades”.

## DESEJO, HORMÔNIOS E PODER

O que deixamos de fora quando estabelecemos que a variedade “natureza e cultura” se encarrega de explicar o que é sexo biológico (natural) e gênero (cultural)? Quanto esse debate contribui para o tema do envelhecimento? Envelhecer é um processo de degeneração e/ou de produção/pulsão de vitalidade? Natureza e cultura, como conceitos da modernidade, não contemplam a complexidade do envelhecimento em que há processos biológicos entrecruzados com sociais no corpo (LATOURE, 1994). O corpo reúne todos esses aspectos, tudo passa pelo corpo.

As contribuições de Latour conformam a ideia de que “jamais fomos modernos”, como evoca no próprio título de sua obra (LATOURE, 1994) em que defende que a categorização da vida é uma construção moderna e que, por isso, exatamente pelas ausências, pelas brechas, pelo que não se pode categorizar, taxonomizar, pelo que transborda, é que a análise de processos como o do envelhecimento não são naturais *ou* sociais, mas naturais, biológicos, sociais e tudo o que os pares binários nos fizeram não enxergar.

É neste sentido que compreendo as categorias gênero e sexualidade, inspirada na sensatez de pensar os fenômenos para além do que as categorias limitam e podem trazer de prejuízo para nossas análises, uma vez que desejar não pode ser “apenas” um conjunto de hormônios que reagem entre si ou produto das construções estéticas e políticas. Amar, gozar, estabelecer relações afetivas com amigos, família, também é exercer poder, o que pressupõe uma ética e estética. Não amamos qualquer pessoa, não desejamos qualquer pessoa, existe um longo processo social sobre nossos afetos, mas eles não atuam sós em nós. Evoco a filosofia de Latour (1994) no intuito de recolher instrumentos para pensar a invenção da oposição estabelecida entre os registros da “natureza” e da “cultura”, na constituição evolutiva do ser.

Esse paradigma biológico de orientação teórica evolucionista foi também transposto para a leitura das sociedades, de maneira que, da mesma forma que o vivente e o indivíduo, a sociedade também nasceria, se desenvolveria e envelheceria, podendo caminhar então em direção à morte. Aqui, Birman (2015) problematiza os efeitos de aplicação às teorias sociais, que inclusive descambaram em práticas eugênicas na tentativa de situar melhor a história do envelhecimento, afirma que existiria então a infância, a juventude, a maturidade e a velhice das sociedades.

Birman (2015) questiona a teoria da degeneração, com seus pressupostos evolucionistas e problematiza os efeitos de sua aplicação às teorias sociais, que inclusive descambaram em práticas eugênicas e de degeneração, como algo que participou na promoção da ideia de abjeção do envelhecimento. E é no contexto de domínio desse paradigma teórico, que o conceito de “degeneração” foi forjado pelo discurso psiquiátrico, no início da segunda metade do século XIX, mostrando como a dimensão biológica do envelhecimento se sobrepôs. Pela mediação desse conceito seria possível pensar não apenas na emergência de anomalias e de patologias — somáticas e psíquicas — nos indivíduos, signos privilegiados que seriam da degeneração,

mas também na incidência de processos degenerativos das raças e das sociedades, que se desdobrariam na hierarquia evolutiva existente nestas e naquelas (BIRMAN, 2015).

## OS DES(A)FIOS DESTA PESQUISA

Pode-se compreender a partir do exposto anterior que a noção, então, da velhice como um corpo em processo de degeneração foi forjado pela psiquiatria (BIRMAN, 2015), e estamos dispostos a pensar o envelhecimento para além da ideia de degeneração, no entanto não corresponde a nossa intenção de escrita desclassificar os discursos construídos, mas sim questionar se é possível compreender esse momento do corpo como apenas degenerativo a partir deste referencial teórico que busca analisar fenômenos integrais, complexos e que devem ser compreendidos com todas as ferramentas possíveis visto que não são uma natureza única (LATOUR, 1994). Há uma tentativa de pensar outras possibilidades sobre a ideia de degeneração, no entanto, sem nos descuidarmos da ideia de que há processos que precarizam ou modificam os modos como os corpos se movem a partir de certo arranjo corporal - como em qualquer momento da vida -.

Os resultados preliminares do que tenho observado em conversas informais com mulheres lésbicas idosas em eventos da ABL ou em outros espaços que temos convivido, ou seja, conversas que ainda não constituem o conteúdo das entrevistas que serão feitas e analisadas nas próximas etapas desta pesquisa, uma vez que essa ainda está em andamento, apontam para uma possível conformação da noção de prazeres e erotismos entre lésbicas idosas interligados não somente entre pares, mas também através dos circuitos que fazem em atividades políticas de militância pelo direito de existir e de promover saúde a partir sobretudo do coletivo. O que buscarei agora é seguir na tentativa de compreender — agora não somente através de observações, mas

sim de entrevistas que, apesar de semiestruturadas e com uma intenção de condução, darão espaço para que eu possa entender a partir de suas trajetórias e de suas próprias elaborações sobre si e sobre seus itinerários de prazer/saúde — como idosas lésbicas têm conseguido existir e insurgir através do que são e do que querem ser e fazer com seus corpos, seus sentimentos, seus desejos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes; CARLOS, Karolyna. Sexualidade na velhice: um estudo sobre o envelhecimento LGBT. **Psicología, Conocimiento y Sociedad** 8(1), Montevideo, p. 218-237, 2018.

AYRES, José Ricardo. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde Soc.** São Paulo, 13(3), p. 16-29, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

BIRMAN, Joel. Terceira idade, subjetivação e biopolítica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (impresso), Rio de Janeiro, v. 22, p. 1267-1282, 2016.

DEBERT, Guita. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

DORLIN, Elsa. **Sexo, gênero e sexualidades**: Introdução à teoria feminista. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Paris: Gallimard, 1976. .

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ªed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

NESPOLI, Grasiela *et al.* Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], Botucatu, 24, p. 1-14, 2020.

POCAHY, Fernando. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-

sexualidade. **Polis e Psique**, Porto Alegre, Vol. 1, Número Temático, p. 195-211, 2011.

RIBEIRO, Renata Correa; ABDO, Carmita Helene Najjar; CAMARGOS, Einstein Francisco. Lésbicas, gays e bissexuais idosos no contexto do envelhecimento. **Geriatrics Gerontology and Aging**, Vol. 10, Num. 3, p. 158-63. Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Jhonson. **Nada Continua Como Está. In:** BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

## Sobre o organizador

### Fernando Pocahy

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotado no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nível 2), Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ-FAPERJ). Coordenador do geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-7884-4647>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0341333007755425>

*E-mail:* [fernando.pocahy@gmail.com](mailto:fernando.pocahy@gmail.com)

## Sobre as autoras e autores

### **Aline Correia Martins**

Cientista Social formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/ UERJ) focando a pesquisa nas intersecções de gênero, sexualidade e raça em espaços educacionais. Bolsista CAPES. Pesquisadora do geni - estudos de gênero e sexualidade. Professora de Sociologia do Seeduc/RJ.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-5114-1562>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2622116359010703>

*E-mail:* [acmartins730@yahoo.com.br](mailto:acmartins730@yahoo.com.br)

### **Anamaria Ladeira Pereira**

Doutoranda e mestra em Educação (ProPEd/UERJ). Master em Educação de pessoas adultas pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Pedagoga (UERJ). Pesquisadora do geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-1459-3508>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3781850807758951>

*E-mail:* [anamariatudojunto@gmail.com](mailto:anamariatudojunto@gmail.com)

### **Arthur Daibert Machado Tavares**

Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES. Membro do geni - estudos de gênero e sexualidade/UERJ. Membro do Laboratório afeTAR/UERJ.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-6897-5187>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3938052428370857>

*E-mail:* [arthurdaibert@gmail.com](mailto:arthurdaibert@gmail.com)

### **Beatriz Bloise Pereira Nunes**

Professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), vinculada ao grupo de estudos de gênero e sexualidade (geni).

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-3410-0398>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0251949687061411>

*E-mail:* [biabloise@yahoo.com.br](mailto:biabloise@yahoo.com.br)

### **Beatriz Penha França Gonzaga**

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Extensão - Proext-UERJ, vinculada ao grupo de estudos de gênero e sexualidade (geni).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5342829462542525>

*E-mail:* [beatrizpenha0@gmail.com](mailto:beatrizpenha0@gmail.com)

### **Camila Santos Pereira**

Doutoranda e mestra em Educação (ProPEd/UERJ). Foi bolsista do Programa bolsa Nota 10 - Mestrado da FAPERJ. Licenciada e bacharela em Ciências Sociais (UFRGS). Professora substituta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-6149-0520>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7773307837521707>

*E-mail:* [fycamila@gmail.com](mailto:fycamila@gmail.com)

### **Daniel Vieira Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com bolsa CAPES. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Membro do geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-0897-5788>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9069106591799678>

*E-mail:* [danielvieirasilvaa@gmail.com](mailto:danielvieirasilvaa@gmail.com)

### **Helen Dias Tavares de Lima**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), bolsista CNPq. Membro do geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9693358149534762>

*E-mail:* [helen.dtlima@gmail.com](mailto:helen.dtlima@gmail.com)

### **Izabel Armindo Mantovani**

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC-CNPq, vinculada ao grupo de estudos de gênero e sexualidade (geni).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4793707457241673>

*E-mail:* [izaamantovani@gmail.com](mailto:izaamantovani@gmail.com)

**Jéssica Pereira Da Silva**

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS/UERJ). Atua como psicóloga clínica e pesquisadora integrante do grupo de pesquisa geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0007-4494-1063>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6387231589366944>

*E-mail:* [jess.pereiras@gmail.com](mailto:jess.pereiras@gmail.com)

**Juliana Kathlen da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Professora dos anos iniciais. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa geni - estudos de gênero e sexualidade, foi bolsista PIBIC-CNPq.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8946627352595146>

*E-mail:* [julianakathlen@gmail.com](mailto:julianakathlen@gmail.com)

**Lidiane Nunes de Castro**

Doutoranda em Comunicação Audiovisual e Publicidade da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Bacharel em Publicidade pela UNIGRANRIO e em Produção Cultural pela UFF. Investiga a representação de personagens LGBT+ nas séries de ficção e desenvolve outras pesquisas na linha de gênero e sexualidade. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa geni - estudos de gênero e sexualidade (UERJ).

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-3575-2726>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2676288011319088>

*E-mail:* [lidiane.castro@icloud.com](mailto:lidiane.castro@icloud.com)

**Thayz Conceição Cunha de Athayde**

Possui graduação em Psicologia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2015) com bolsa CAPES e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa CAPES. Atua como psicanalista na clínica. Vice-líder do geni - estudos de gênero e sexualidade.

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0005-3379-9116>

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9846617204427457>

*E-mail:* [thayzathayde@gmail.com](mailto:thayzathayde@gmail.com)

## Índice Remissivo

### A

audiovisual 64, 169, 176, 177, 179, 180, 185  
autodeclaração racial 35, 41, 42, 44

### C

ciências humanas 19, 36, 46, 72  
corpos 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 41, 53, 54, 56, 75, 113, 114, 115, 142, 149, 150, 155, 160, 162, 166, 171, 173, 174, 176, 177, 180, 186, 200, 201, 205, 208, 210, 212, 213  
cultura 12, 54, 81, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 99, 100, 101, 107, 123, 158, 164, 177, 182, 202, 206, 210, 211

### E

educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 32, 33, 35, 46, 56, 65, 66, 69, 73, 77, 78, 81, 82, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 139, 142, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 172, 181, 182, 198, 214  
ensino superior 32, 35, 76  
envelhecimento 15, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 171, 172, 175, 178, 179, 182, 185, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 198, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214  
étnico-raciais 21, 26

### F

feminismo 19, 22, 26, 33, 67, 74, 75, 77, 84, 87, 91, 111, 113, 114, 121

feminismo negro 19, 67, 74

filme 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 189

### G

gênero 11, 12, 15, 19, 25, 26, 28, 30, 39, 45, 54, 56, 65, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 148, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 196, 200, 203, 205, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218

### H

heterocissexista 52  
heterossexual 51, 52, 53, 84, 85, 203

### L

lésbica 15, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 70, 72, 73, 77, 78, 133, 200, 208, 209  
LGBTI+ 62, 64, 70  
literatura 16, 57, 59, 62, 67, 70, 78, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 195, 196

### M

machismo 31, 106  
mulher 15, 19, 22, 25, 26, 31, 38, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 70, 72, 83, 85, 90, 94, 105, 114, 133, 171, 191, 193, 194  
mulheres lésbicas 50, 53, 56, 57, 58, 69, 200, 202, 206, 207, 208, 209, 212  
mulheres negras 20, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 47, 75, 78

**N**

negra 19, 22, 25, 30, 33, 35, 36, 38, 44,  
48, 77, 142, 151

**P**

patriarcal 52, 55, 83, 87, 191, 194  
políticas públicas 27, 63, 64, 123, 124,  
125, 130, 141, 144, 147, 148, 158, 204  
professoras de crianças 61, 62, 66, 73  
psicologia 60, 109, 110, 111, 113, 115,  
116, 117, 119, 120

**R**

racismo 21, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33,  
35, 37, 48, 62, 74, 75, 77, 97, 121, 142,  
151

racista 19, 29, 52, 74

reflexão 19, 20, 28, 38, 45, 104, 106, 133,  
139, 141, 144, 149, 175, 191, 195, 196

regionalidade 19, 25

**S**

sexismo 29, 31, 91

sexualidade 11, 12, 15, 16, 19, 25, 30, 36,  
39, 52, 53, 54, 55, 56, 65, 67, 73, 74, 75,  
77, 80, 81, 82, 84, 91, 107, 110, 111, 113,  
117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127,

128, 129, 133, 134, 135, 136, 141, 143,  
152, 170, 171, 172, 175, 178, 181, 182,  
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194,  
195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204,  
207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216,  
217, 218  
social 12, 14, 19, 20, 31, 36, 50, 51, 52,  
53, 54, 60, 78, 83, 85, 89, 90, 92, 94, 97,  
98, 99, 106, 112, 114, 115, 120, 121, 123,  
124, 127, 129, 131, 140, 143, 144, 146,  
148, 151, 156, 158, 159, 165, 170, 172,  
173, 174, 175, 179, 180, 181, 184, 185,  
186, 187, 190, 191, 203, 204, 206, 207,  
208, 209, 211

**V**

velhice 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 141,  
143, 145, 148, 149, 150, 152, 169, 171,  
172, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182,  
185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194,  
195, 196, 198, 203, 204, 205, 211, 212,  
213

violência 16, 29, 63, 64, 84, 86, 87, 90, 91,  
142, 143, 163, 164, 205

vítimas 19, 31

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# ocupar t(R)icional artisa

intersecções em pesquisa

